



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANIDEUA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ANTONIA MARIA RODRIGUES BRIOSO

**PROJETO CARTOGRAFIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DA
EAUFPA: UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM INTERFACE COM A
PEDAGOGIA DECOLONIAL**

ANANINDEUA-PARÁ

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANIDEUA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ANTONIA MARIA RODRIGUES BRIOSO

**PROJETO CARTOGRAFIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DA
EA-UFGA: UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM INTERFACE COM A
PEDAGOGIA DECOLONIAL**

Dissertação Apresentada à Universidade Federal
do Pará, para obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

**Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cristina
Soares Charlet**

**ANANINDEUA-PARÁ
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B849p Brioso, Antônia Maria Rodrigues
 Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira da EAUFGPA: Uma Didática da História em interface com
Pedagogia Decolonial / Antônia Maria Rodrigues Brioso. — 2018
 151 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Campus
Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
 Orientação: Prof. Dr. Eliane Cristina Soares Charlet
1. Ensino de História . 2. Didática da História. 3. Currículo Subalterno. 4. Pedagogia Decolonial. 5.
Educação Intercultural. I. Charlet, Eliane Cristina Soares , *orient.* II. Título

CDD 370.196

FOLHA DE APROVAÇÃO

Defesa da dissertação de Mestrado da Antônia Maria Rodrigues Brioso, intitulada: "Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira da EA-UFPA: Uma Didática da História em Interface com a pedagogia Decolonial", orientado pela Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet, apresentado à banca examinadora designada pelo colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora:

Orientadora Dra. Eliane Cristina Soares Charlet
Doutora em História Social

Dra. Mônica Piccolo
Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense

Dr. Agenor Sarraf
Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima
Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense

A todas as professoras e professores, alunas e alunos do Cartografia que fizeram dos encontros de formação, um lugar de descolonização e de delicadezas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que na forma feminina (Ruah) tem sido minha inspiração constante na trilha da vida e ao longo de sete anos do Cartografia tem me comprovado que a diversidade e as diferenças são divinas. A minha mãe, Lindanor Rodrigues Brioso, guerreira como ela só, a qual me mostrou pelo exemplo que precisamos lutar pela vida. Minhas filhas, Victória, Valéria e Virgínia, que à maneira delas viveram comigo a construção desse trabalho e do Projeto Cartografia, rindo das minhas emoções com o Cartografia: “isso é a cara da mamãe”. Tem muito delas na escrita desse trabalho. Minha irmã, Ana Paula, revisora textual da dissertação aqui, e a tia Elba Rodrigues, que juntas cuidaram da minha mãe para eu ficar livre e assim escrever. A minha comunidade-igreja, que está na luta para fazer um protestantismo descolonizado na Amazônia. Tua história, Paróquia de Confissão Luterana em Belém, enche-me de orgulho, porque foi com vocês que sensibilizei meus olhos e ouvidos, na verdade todos os sentidos, para a subalternidade. Para nós, luteranos, foi como um subalterno que Deus se fez gente como a gente.

Meus alunos e alunas, de ontem e de hoje, estou ouvindo de longe os burburinhos de vossas risadas, das correrias no salão cinza, e das piadas das quais gargalhamos juntos, e os gritinhos muito próprios dessa juventude linda. Esse é o som que ficará na memória para sempre dessa tal minha “vida de professoral”, porque o que a memória amou, fica eterno, disse Rubem Alves. Foi para eles e elas que pensamos o Cartografia. Eles saberão fazer novas e descolonizadas perguntas e dar possíveis respostas a elas. O novo sempre vem.

Meus colegas da Escola de Aplicação, em especial todos e todas que se desafiaram a participar do Cartografia. Colegas de profissão e de trabalho. Esse projeto só existiu, porque sonhamos um novo mundo possível juntos. Esse obrigada se estende a toda a EAUFPA, uma casa de sentimentos bons. Incluo nesse obrigada nossos bolsistas que se empenharam no projeto. Em especial Evillys Figueiredo que entendeu o espírito do Cartografia e fez dele seu T.C.C.

Minha professora Dra. Edilza Fontes, que honra ter sido tua primeira bolsista na UFPA. Acho que aprendi contigo fazer tudo com muita emoção. És uma intelectual (das melhores da Amazônia) descolonizada, ativa e com grande capacidade de se reinventar, simples assim. Obrigada pelo PROFHISTÓRIA. Minha orientadora, Dra. Eliane Soares, que de minha aluna no Ensino Médio, agora orienta essa professora-mestranda. Fostes minha comandante em tudo que produzimos aqui.

A todos os professores e professoras do PROFHISTÓRIA que contribuíram com seus conhecimentos e aos colegas do mestrado, gente batalhadora, que no cansaço das aulas encontramos tempo para as brincadeiras.

A todos e todas, minha gratidão.

A partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

O trabalho de dissertação de mestrado descreve e analisa a didática de ensino e a pedagogia decolonial empregue no Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira que é desenvolvido desde 2012 na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPa). O projeto em estudo, elaborado por mim, é uma didática de História ancorada epistemologicamente nas ideias da Decolonialidade. Observou-se que ao longo desses anos, o projeto foi se alicerçando em quatro pilares: interdisciplinaridade, multiculturalidade/interculturalidade, currículo subalterno e a ludicidade. Como didática da história foi assumindo um rosto de uma pedagogia de práticas insurgentes, pois trouxe para o currículo de história, e para os demais conhecimentos escolares partícipes do projeto, a cultura dos segmentos subalternos da sociedade brasileira produzidos em contextos de assimilação, luta, marginalização e resistência. O projeto foi refletido teoricamente nos debates nas disciplinas na primeira turma do Mestrado Profissional de Ensino de História, marcando esse a didática rüseniana em interação epistemológica com a concepção Decolonizadora. O Cartografia é o produto educacional que apresentamos como resultado da dissertação de mestrado que procura fazer o diálogo entre a epistemologia e a práxis.

Palavras-chave: Ensino de História. Didática da História. Currículo subalterno. Pedagogia Decolonial. Educação Étnico-Racial

ABSTRACT

The dissertation work describes and analyzes the didactic teaching and the decolonial pedagogy developed in the Cartography Project of Afro-Brazilian Culture that has been developed since 2012 at the School of Application of the Federal University of Pará (EA-UFGPA). The project under study, made by me, is a didactic of History anchored epistemologically in the ideas of Decoloniality. It was observed that over the years, the project was based on four pillars: interdisciplinarity, multiculturalism / interculturality, subordinate-curriculum and playfulness. As a didactics of history, it took on the face of a pedagogy of insurgent practices, for it brought to the curriculum of history and to the other scholarly knowledge involved in the project, the culture of the subaltern segments of Brazilian society produced in contexts of assimilation, struggle, marginalization and resistance. The project was theoretically reflected in the debates in the disciplines in the first group of the Professional Masters of History Teaching, marking this the Ruseian didactics in epistemological interaction with the Decolonizing conception. Cartography is the educational product that we present as a result of the master's thesis that seeks to make the dialogue between epistemology and praxis.

Keywords: History Teaching. Didactics of History. Subaltern curriculum. Decolonial Pedagogy. Ethnic-Racial Education.

RESUMEN

El trabajo de disertación de maestría describe y analiza la didáctica de enseñanza y la pedagogía decolonial desarrollada en el Proyecto Cartografía de la Cultura Afro-brasileña que se desarrolla desde 2012 en la Escuela de Aplicación de la Universidad Federal de Pará (EA-UFPA). El proyecto en estudio, trabajado por mí, es una didáctica de Historia anclada epistemológicamente en las ideas de la Decolonialidad. Se observó que, a lo largo de estos años, el proyecto se basó en cuatro pilares: interdisciplinariedad, multiculturalidad / interculturalidad, currículo subalterno y la ludicidad. Como didáctica de la historia fue asumiendo un rostro de una pedagogía de prácticas insurgentes, pues trajo para el currículo de historia y para los demás conocimientos escolares partícipes del proyecto, la cultura de los segmentos subalternos de la sociedad brasileña producidos en contextos de asimilación, lucha, marginación y resistencia. El proyecto fue reflejado teóricamente en los debates en las disciplinas en la primera clase del Máster Profesional de Enseñanza de Historia, marcando ese la didáctica rüseniana en interacción epistemológica con la concepción Decolonizadora. El Cartografía es el producto educativo que presentamos como resultado de la disertación de maestría que busca hacer el diálogo entre la epistemología y la praxis.

Palabras Clave: Enseñanza de Historia. Didáctica de la Historia. Currículo subalterno. Pedagogía Decolonial. Educación Étnico-Racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisa de Campo na Festa de São Benedito no Jurunas- GE São Benedito Santo de Preto, Santo da Resistência-2014.....	38
Figura 2 - Registro de uma Sessão de Estudos- GE. Jogar no Quilombo-2017.....	39
Figura 3 - Lançamento do Cartografia-2017.....	42
Figura 4 - Alunos do 3º ano divulgando o Cartografia para o 2º ano-2018.....	44
Figura 5 - Drº Almiros Martins (Guarani) palestrando no Projeto-2017.....	47
Figura 6 e 7 - Consciência Negra na UFPA-217.....	49
Figura 8 - Logomarca do Cartografia-2014.....	50
Figura 9 - Cortejo de São Benedito- Consciência Negra 2014.....	55
Figura 10 - Grupo de Estudo do Grafismo Indígena – Consciência Negra 2015.....	58
Figura 11 - Oficina de Capoeira- Consciência Negra 2015.....	59
Figura 12 - Sala Temática Carnaval Resistencia e Fé-2017.....	61
Figura 13 - Mural Interativo da Sala Temática do GE África da Humanidade-2015.....	61
Figura 14 - Visita Técnica a Comunidade de Jacarequara no Acará-2015.....	63
Figura 15 - Alunos na Pesquisa de Campo em Jacarequara - Produção de Açaí-2017.....	64
Figura 16 - Comunidade de Macapazinho- Santa Izabel-2013.....	64
Figura 17 - Reportagem do Jornal O Liberal-2017.....	66
Figuras 18 e 19 - Alunos do Projeto Apresentando Trabalho para Comissão Avaliadora do Colóquio Étnico- Racial-2018.....	67
Figura 20 - Professores do Cartografia na Mesa Redonda do Colóquio Étnico-Racial da EA UFPA-2018.....	69
Figura 21 - Estudantes do Projeto em Preparação para o Dia da Consciência Negra-2017.....	120
Figura 22 - Jogos matemáticos Africanos- Dia da Consciência Negra-2017.....	120
Figura 23 - Mural de Uma Sala Temática – Dia da Consciência Negra-2017.....	121
Figura 24 - Apresentação do GE Carnaval Resistencia e Fé-2016.....	121
Figuras 25 e 26 - Estudantes no Igarapé em Jacarequara-2017.....	123
Figura 27 - Alunos em Pesquisa de Campo (Rio Guamá) – Os possíveis caminhos usados pelos escravos em fuga para Jacarequara- Grupo de Jogar no Quilombo-2017.....	124
Figura 28 - Estudantes e Professores de Campo na Comunidade de Jacarequara-2017.....	125

Figura 29 - Os Quatro Pilares do Projeto.....	130
Figura 30 - Atividades Anuais do Projeto.....	131
Figura 31 - Como Funciona Um Grupo de Estudo- GE.....	131

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 -A Identificação Racial dos Estudantes.....	74
Gráfico 2 - Identidade e Empoderamento.....	75
Gráfico 3 - Identificação da Existência de Preconceito de Ordem Racial.....	77
Gráfico 4 - Taxa de reprovação por ano 2011 a 2017.....	90
Gráfico 5 - Auto Identificação Étnica.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos Temas do Cartografia-2012.....	40
Quadro 2 - Demonstrativo dos Temas do Cartografia- 2015.....	41
Quadro 3 - Demonstrativo de Palestras- Dia da Consciência Negra 2012.....	46
Quadro 4 - Demonstrativo das Oficinas- Dia da Consciência Negra 2012.....	50
Quadro 5 - Demonstrativo das Salas Ambiente 2102.....	51
Quadro 6 - Demonstrativo da Mostra de Vídeo 2012.....	51
Quadro 7 - Demonstrativo da Programação Cultural 2012.....	51
Quadro 8 - Demonstrativo de Palestras- Dia da Consciência Negra- 2013.....	52
Quadro 9 - Demonstrativo das Oficinas- Dia da Consciência Negra- 2013.....	53
Quadro 10 - Demonstrativo da Mostra de Vídeo- 2013.....	53
Quadro 11 - Demonstrativo de Salas Temáticas- 2013.....	53
Quadro 12 - Demonstrativo da Programação Cultural- 2013.....	53
Quadro 13 - Demonstrativo de Palestras -2014.....	54
Quadro 14 - Demonstrativo de Oficinas – 2014.....	54
Quadro 15 - Demonstrativo da 9ª Mostra de Vídeo- 2014.....	54
Quadro 16 - Demonstrativo de Salas Temáticas- 2014.....	54
Quadro 17 - Demonstrativo da Programação Cultural- 2014.....	55
Quadro 18 - Demonstrativo de Palestras- 2015.....	56
Quadro 19 - Demonstrativo de Oficinas- 2015.....	56
Quadro 20 - Demonstrativo da Mostra de Vídeo- 2015.....	56
Quadro 21 - Demonstrativo de Salas Temáticas -2015.....	56
Quadro 22 - Demonstrativo da Programação Cultural- 2015.....	57
Quadro 23 - Demonstrativo de Palestras- 2016.....	58
Quadro 24 - Demonstrativo de Oficinas- 2016.....	58
Quadro 25 - Demonstrativo de Salas Temáticas- 2016.....	59
Quadro 26 - Demonstrativo da Programação Cultural- 2016.....	59
Quadro 27 - Demonstrativo de Oficinas- 2017.....	60
Quadro 28 - Demonstrativo de Salas Temáticas- 2017.....	60
Quadro 29 - Demonstrativo da Programação Cultural- 2017.....	61
Quadro 30 - Relatos Oraís no Fórum de Pesquisa e Extensão – 2018.....	68
Quadro 31 - Apresentação de Banners 2018.....	68

Quadro 32 - Demonstrativo de Professores do Projeto.....	71
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 CARTOGRAFANDO O CARTOGRAFIA.....	29
1.1 Os Itinerários da Investigação.....	29
1.2 Trajetórias de Construção do Projeto Cartografia.....	32
<i>1.2.1 O Projeto Conexão África Brasil: Um caminho Inicial.....</i>	<i>32</i>
<i>1.2.2 Inventariando as Atividades do Cartografia.....</i>	<i>37</i>
<i>1.2.3 Cartografando o Dia 20 de Novembro: Formação para a Diversidade da Comunidade Escolar.....</i>	<i>47</i>
<i>1.2.4 A Etnografia da Experiência de Pesquisa e Extensão na Excursão à Comunidade Quilombola</i>	<i>62</i>
<i>1.2.5 Cartografando as Vivências com a Produção Acadêmica, Seleção de Projetos e da Visibilidade do Cartografia.....</i>	<i>65</i>
CAPÍTULO 2 AS REVERBERAÇÕES DO PROJETO CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	71
2.1 O Caminho Percorrido.....	71
<i>2.1.1 Os Professores Pesquisados.....</i>	<i>72</i>
<i>2.1.2 O Levantamento com o Alunado.....</i>	<i>73</i>
2.2 Analisando os Resultados com os Estudantes.....	74
<i>2.2.1 A Auto identificação Racial dos Estudantes Pesquisados.....</i>	<i>74</i>
<i>2.2.2 Identidade e Empoderamento.....</i>	<i>75</i>
<i>2.2.3. Enfrentando o Racismo e as Discriminações pelo Empoderamento.....</i>	<i>76</i>
<i>2.2.4 Tolerância, Qualidade Fundante da Vida Democrática</i>	<i>82</i>
<i>2.2.5 Reconhecimento da Presença Negra para Além da Escravidão.....</i>	<i>87</i>
<i>2.2.6 Da Carência de Orientação à Teleologia da Práxis.....</i>	<i>88</i>
<i>2.2.7. Do Índice de Aproveitamento Dos Estudantes na Série em que se Desenvolve o Projeto.....</i>	<i>89</i>
<i>2.2.8 Da Aceitação e Divulgação do Projeto.....</i>	<i>93</i>
CAPÍTULO 3 A DIDÁTICA DE ENSINO NO PROJETO CARTOGRAFIA: CARACTERIZAÇÃO.....	94
3.1 De que Didática falamos.....	94
3.2 Os Quatro Pilares da Didática do Projeto Cartografia.....	99

<i>3.2.1 A Interdisciplinaridade</i>	100
<i>3.3.2 A Decolonialidade e o Currículo Subalterno</i>	104
<i>3.2.3 Multiculturalismo / Interculturalidade</i>	111
<i>3.2.4 A Ludicidade e a Festividade</i>	118
3.3 Os Outros Elementos Metodológicos do Projeto Cartografia Revelados Pela Pesquisa	129
3.4 A Didática do Projeto Cartografia: Um Produto Educacional Possível	129
3.5 Pilares do Projeto	129
3.6 Atividades do Projeto ao Longo do Ano Letivo	131
3.7 Metodologia dos Grupos de Estudo	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
BIBLIOGRAFIA SELECIONADA	136
APÊNDICE	142
ANEXO	149

INTRODUÇÃO

O trabalho de dissertação de mestrado intitulado Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira da EAUFPA: uma Didática da História em Interface com a Pedagogia Decolonial apresenta como objeto de investigação o Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira, que vem sendo desenvolvido desde 2012 na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). O Projeto Cartografia também constitui o produto de natureza educacional no ensino de história apresentado nesse trabalho.

O Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira nasceu em 2012, mas ele partiu da experiência de uma didática da história desenvolvida pela Professora Antônia Brioso, autora desta dissertação, no então projeto Conexão África-Brasil, desenvolvido em 2010 e 2011 no primeiro ano do Ensino Médio. A linha teórica na qual se reflete a construção e o desenvolvimento desse projeto caminha pela Didática rüseniana em interlocução com o pensamento outro da decolonialidade. Todos os temas ensinados no projeto são suscitados a partir de uma demanda do presente, numa metodologia reflexiva, que é uma tarefa da didática da História (RÜSEN, 2011, p. 31). Como sujeito social, o professor não pode afastar-se ou apartar-se da experiência do tempo, que modela sua forma de dizer e viver o seu próprio tempo (HARTOG, 1996.p 127) e como um docente, que se propõe a ser professor-historiador a interlocução com a vida prática é um elemento fundamental.

A decolonialidade do Cartografia é uma energia de descontentamento, de transgressão da ordem, porque a decolonialidade, onde se aportou é uma teoria da desconfiança. (MOTA NETO, 2015, p. 90) uma decolonialidade dialógica, sendo capaz de estabelecer conversações interculturais, além de diferentes pensamentos, inclusive a cultura europeia – no caso das ideias rüsenianas - abstraindo delas o que tem de aspectos positivos, mas negando onde há sabotagem pela dominação e negação de saberes, poderes e culturas inferiorizadas e subsumidas pela colonialidade.

Foi nessa perspectiva que ocorreu a reflexão inicial, que levou à elaboração do Projeto Cartografia, surgindo, portanto, das experiências e vivências professorais no ensino de história na rede pública, bem como das inquietudes diante do tempo presente, as quais exigem um sentido para o ensino e a aprendizagem da história, sem as quais não há consciência histórica. (RÜSEN. 2011. Pag.44). O professor de história é um dos múltiplos sujeitos do cotidiano escolar, logo um componente importante da tessitura cultural em que a escola se constitui. Para Stenhouse (1991.p 67) é natural que seja por meio da pesquisa que esse agente possa clarificar e efetivar intervenções sobre o cotidiano da escola.

Estudos têm demonstrado que a desigualdade social e a violência no Brasil têm cor. A maioria das mortes está na população negra do país. De acordo com o estudo “A Cor dos Homicídios no Brasil”, feito pelo coordenador da área de estudos da violência da Faculdade Latino-Americana (RJ), Júlio Jacobo Waiselfisz, de 2001 a 2010, a morte de negros cresceu 35%, enquanto a morte de jovens brancos no país caiu 27,1%. A pesquisa confirma que hoje, a principal causa da morte de jovens negros com baixa escolaridade é a violência.

A Amazônia paraense não foge ao quadro de desigualdade social e do mapa da violência instalada no restante do Brasil, sendo o Estado do Pará o sexto mais violento para negros. Segundo o estudo “Vidas Perdidas e Racismo no Brasil”, promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2015, em razão da violência, um homem da cor negra no Estado do Pará tem sua expectativa reduzida em 4,28 anos ao nascer. A média é quase três vezes superior à expectativa de um homem paraense de outra etnia (1,68 anos). O número também é bem acima da média nacional, que apontou 3,5 anos. Quando o levantamento avalia apenas os casos de homicídios o Pará surge em situação ainda pior, ocupando quarta posição do ranking nacional. Um negro no estado perde, no geral, 2,67 anos de vida em sua expectativa ao nascer. Entre os homens não negros, essa expectativa cai para 0,88. Segundo o IPEA, 55 homens negros serão assassinados no Pará em cada grupo de 100 mil. No universo dos homens de outra cor, essa taxa é reduzida para 15 a cada 100 mil. Recentemente, o relatório do UNICEF¹ traz uma análise detalhada sobre as mais diversas formas de violência sofridas por meninas e meninos em todas as regiões do planeta. O relatório diz que a maioria dos homicídios contra adolescentes não acontece em países que estão em conflito, como Síria, mas nos países da América Latina e do Caribe e o Brasil encontra-se entre aqueles com as taxas mais altas de homicídios de adolescentes do mundo", explica Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil. Nesse relatório, sob o título “Um rosto familiar: a violência nas vidas de crianças e adolescentes”, o Brasil é o sétimo país mais mortal para crianças, adolescentes e jovens (10 a 19 anos) do sexo masculino e tem uma taxa de homicídios além do normal. O estudo revela também que o risco de ser assassinado no Brasil é três vezes maior para negros e pardos.

Na esteira da violência, a discriminação com as práticas culturais afro-brasileiras, parcela significativa da população, é uma realidade a se considerar. A Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SPDDH) indica que no Pará também houve aumento de denúncias de crimes de intolerância religiosa. O monumento de resistência ao racismo e intolerância religiosa inaugurado em Belém no dia 06 de março de 2014, foi destruído em

¹ O relatório “Um rosto Familiar” está disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/media_37371.html.

menos de 24 horas, sem ter qualquer identificação dos vândalos. Fora as ameaças e injúrias de racismo contra a estudante negra da UFPA do campus de Altamira em 2014, amplamente divulgado nos jornais do estado. O racismo sobre os descendentes dessa população ainda é uma realidade. Há exemplos nacionais e internacionais, dentre esses o de Michelle Obama, sendo chamada de “macaca de salto” ao ser celebrada a chegada à *Casa Branca* de uma primeira-dama branca, logo após a eleição de Donald Trump nos E.U.A no final de final de 2015. E mais recentemente, outro fato que exemplifica o preconceito racial latente foram as ofensas e injúrias raciais feitas ao jogador Fernandinho da seleção brasileira, após o gol contra na Copa do Mundo do ano corrente. A repercussão foi grande, visto que há uma visibilidade bem maior do preconceito, quando as autoridades se posicionam sobre tais atitudes. No dia que este projeto foi produzido, houve mais um massacre na periferia de Belém. Quantos jovens negros foram executados dos bairros onde a EAUFPA está inserida? Se esta pergunta for respondida baseada nas estatísticas, a juventude negra está sofrendo um processo de extermínio.

A sociedade brasileira, além de sua herança escravocrata, recusou-se e ainda se recusa a aprender e a ensinar sobre o racismo na escola. Este, visto comumente como uma palavra “forte” e que é cometido apenas pelos outros, nunca por si mesmo, na verdade, constitui num *habitus*² na sociedade brasileira, cabendo à escola um papel importante para criar novas formas de relacionamento considerando as diferenças.

Numa concepção “Descolonizadora”, ou no “Pensamento Fronteiriço”, sustentado pelo autor argentino Walter Mignolo, (2017. p.23) ao lado de outros autores latino-americanos das diversas áreas das ciências sociais, o racismo foi uma das formas de controle do colonialismo europeu sobre as sociedades colonizadas, inferiorizando todos e tudo que não era originário do pensamento e cultura ocidental, erguendo-se nele o princípio dos privilégios dos colonizadores em todos os lugares onde a política colonialista se instalou.

Não fugindo do cenário de racismo, genocídio e intolerância sobre os jovens negros e pardos, a EAUFPA está inserida num espaço que tem sido estabelecido como um centro da violência na cidade de Belém. Essa escola faz parte de um conjunto de escolas que existem no país. No Brasil são 17 Escolas de Aplicação no seu todo, sendo 16 no âmbito federal e uma na esfera estadual. Os principais objetivos³ dessas escolas são aprimorar o ensino e estimular a

² BOURDIEU, 2007, p. 65

³ Segundo a Universidade de Minas Gerais são funções dos colégios de aplicação: educação básica, desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos; e capacitação de docentes. Pesquisa. Criar um ambiente propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio,

pesquisa de novas práticas pedagógicas, o estágio e a formação de professores. As escolas ou colégios devem seu título em função de serem um espaço onde os estudantes de cursos de graduação que envolvem didática podem aplicar, numa situação real, os conhecimentos adquiridos em sala de aula, uma espécie de laboratório de ensino.

A EAUFPA foi criada em 7 de março de 1963 em atendimento aos dispositivos da Lei 4.440/63, pela qual, as empresas com mais de 100 funcionários deveriam oferecer escolaridade aos filhos de seus funcionários (UFPA, 2012, p. 12). Outra função dada a então *Escola Primária da Universidade*, foi de qualificar o ensino por meio da melhoria das práticas docentes, a exemplo do campo de estágio para alunos das licenciaturas⁴.

Foi somente em 1999 que, o então Núcleo Pedagógico Integrado (NPI)⁵, abriu-se a comunidade externa à UFPA, ofertando vagas por meio de editais e em 2009, passou a ser denominada de Escola de Aplicação. A EAUFPA no seu regimento tem como missão principal “ser um laboratório experimental de teorias e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos⁶” (Ibidem, 2012, p. 16).]}

Em média a escola tem 1.513 alunos no ano de 2018, distribuídos em Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Ensino Técnico, o Ensino Integrado, e funciona nos turnos matutino e vespertino possuindo um quadro com cerca de 100 professores sendo estes especialistas, mestres e doutores. A administração da escola é realizada por uma diretoria eleita, sendo uma gestão de 4 anos podendo ser reeleita. O escrutínio é secreto e universal. A diretoria é assessorada por nove coordenações⁷. O projeto Cartografia está ligado a coordenação de Ensino Médio e coordenação de pesquisa e extensão (COPEX).

professores universitários, estagiários e outros. Experimentação. Oferecer um laboratório de recursos humanos para a realização de experiências, desenvolvimento e aprimoramento de inovações que possam ou não estar diretamente vinculadas à pesquisa. Campo de Estágio Permitir ao estagiário a observação e participação em um ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa e de alto nível para os que precisam de uma experiência mais rigorosa antes de concluírem o curso de graduação. Desenvolvimento de Currículo. Possibilitar um ambiente adequado para a criação, testagem, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino. Extensão – Propiciar um local favorável para a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo vinculado ao ensino. <http://www.cp.ufmg.br/index.php/colegios-de-aplicacao>.

⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação, 2011, p. 16.

⁵ Em 02 de janeiro de 1975, por meio do Processo n°. 22166/74 implantou-se o Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI) que absorveu em sua organização a Escola Primária e o Colégio Universitário. NPI é a nomenclatura marcada pela afetividade e o mais citado na memória dos antigos estudantes e comunidade belenense.

⁶ No ano de 2018 não foi mais ofertado a modalidade do EJA estando em implementação o ensino Integrado. Uma espécie de curso profissionalizante.

⁷ Coordenação do Ensino Infantil, coordenação de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), coordenação de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), coordenação do Ensino Médio.

Os recursos são recebidos diretamente da Universidade Federal do Pará, portanto do Governo Federal. A verba da merenda escolar é repassada diretamente para a conta da escola que prepara seu próprio cardápio através de uma nutricionista. A escola tem equipamentos completos para o funcionamento de data show em todas as salas de aula do Ensino Médio e Ensino Fundamental e existem três salas de Multimídia para toda escola. Tem um auditório com cerca de 150 lugares, todo equipado com som e data show. Existem ainda laboratórios de quase todas as disciplinas. Além dos prédios do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, possui o prédio do espaço artístico, espaço do polo esportivo com duas quadras cobertas e campo de futebol. Ainda existe o prédio do serviço médico-odontológico. A escola possui veículos, sendo um micro-ônibus e uma Blazer, mas pode solicitar mais ônibus da frota da UFPA.

A jornada de 40 horas semanais permite aos docentes desenvolverem uma trajetória acadêmica. Esse tempo é dividido entre as aulas, a pesquisa e o acompanhamento de estagiários. Hoje existem cerca de 30 projetos cadastrados na coordenação de pesquisa e extensão. Foi na carga horária destinada à pesquisa que se desenvolveu o Projeto Cartografia.

Como já dito acima, somente na última década que a escola deixou de ser destinada aos filhos de funcionários da Universidade e abriu-se democraticamente para a comunidade belenense e, principalmente, para os filhos e filhas do bairro da Terra Firme, cujos pais ou responsáveis amanhecem em grandes filas para conseguirem vagas para seus dependentes, na esperança que seus filhos quebrem a cadeia de violência e morte que pesa sobre suas crianças, adolescentes e jovens, expressando assim, a afirmação de esperança, investindo na mudança.

O bairro chegou a ter seu nome oficialmente alterado para Montese, devido ao primeiro estar estigmatizado ao signo da violência relacionado ao bairro, porém a população solicitou que o nome anterior fosse mantido. Nascida na década de 1950, a Terra Firme, ou TF, como é chamado pelo alunado, ganhou corpo a partir da ocupação de terras públicas em áreas aqui tratadas de baixadas (favelas), onde predomina a arquitetura da palafita. O bairro, que tem cerca de 60 mil habitantes, acumulou áreas da Universidade Federal do Pará (UFPA), da antiga Faculdade de Ciências Agrárias (que hoje é a Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA), da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e do Museu Paraense Emílio Goeldi. Boa parte da população da área é composta por imigrantes internos ou do Nordeste, em particular do Maranhão. Nesse território marginalizado pela violência, os serviços elementares ou inexistem ou são precários: saneamento (drenagem e tratamento dos esgotos domiciliares, industriais e comerciais), fornecimento de água, coleta e tratamento de lixo. O

mesmo canal que aproxima os produtores de hortifrutigranjeiros do arquipélago do Marajó, e outras regiões, é o mesmo que possibilita o tráfico de drogas. Baixo nível de escolaridade, desemprego, subemprego e violência conformam a aquarela da pobreza. A renda familiar no bairro da Terra Firme oscila entre meio a dois salários mínimos. A informalidade absorve a maior parte da força de trabalho.⁸

Apesar do símbolo de violência que pesa sobre o bairro, há, na Terra firme, inúmeras manifestações que buscam a amplificação da cidadania, a exemplo do Coletivo Casa Preta, Polo São Pedro e Boi Marronzinho e muitos grupos de capoeira que se reúnem em escolas do bairro, a exemplo do grupo Eu Sou Angoleiro (ACESA), dirigido pelo treinel Josias de Angola, parceiro que participa do Projeto Cartografia, como já referido anteriormente. São exemplos de ações que visam socializar o jovem e adolescente que se encontram linha da pobreza, sem condições de lazer. Não obstante, o bairro está inserido no mapa da cidade onde mais está acontecendo o massacre a juventude negra e pobre na capital.

Hoje é visível no público atendido pela escola que uma parte significativa pertence a Terra Firme, exigindo da escola um diálogo maior com o espaço em que está inserido. Contribuindo para que exista um horizonte de expectativa nos pais e responsáveis, marcados pela esperança que seus filhos e filhas superem as carências de orientações e quebrem a cadeia de violência e morte que pesam sobre crianças, adolescentes e jovens do bairro, garantindo assim de futuro exitoso a esses agentes. A esperança que Fernando Pessoa poetizou que é como vislumbrar sair do nada em busca de todos os sonhos do mundo⁹,

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

O Cartografia nasce na EAUFPA entendendo que os saberes que circulam na escola podem possibilitar romper com o instituído, como no caso do bairro em que a escola se situa, e que nesse lócus, as diferenças e a diversidade se tornem eixo para se pensar os sujeitos na sua totalidade e os conhecimentos para além das verdades eleitas e cristalizadas.

⁸<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Terra-Firme-um-quilombo-urbano-em-Belem/5/25093>. Acesso 23.01.18

⁹ Álvaro de Campos, in "Poemas". Heterónimo de Fernando Pessoa. <http://www.citador.pt/poemas/tabacaria-alvaro-de-camposbrheteronimo-de-fernando-pessoa>. Capturado em 12.06. 2018.

A educação escolar é um campo importantíssimo da reinvenção de outras formas de conhecimento e de poder coadunáveis não só com a tolerância ao outro, mas com aprendizagens do respeito às diferenças (LINHARES, 2002, p. 107), portanto é o lugar apropriado para agenciar alterações na realidade desigual e racista, e como afirma Snyders ao analisar a escola, “no âmbito, toda a escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, e privilegia os que silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo do homem que espera ver sair da escola.” (1988, p.11) O Cartografia foi pensado para educar uma juventude para a cidadania multicultural.

Pensar um ensino de história próximo dessa realidade social, refletindo sobre as relações sociais opressoras como vivem a Terra Firme, é que se deteve o Projeto aqui estudado. Uma didática alheia a essa realidade, seria desenvolver um ensino desprovido de sentido para os estudantes afrodescendentes e/ou caboclos que sofrem o estigma do preconceito local e nacional. Para Schmidt (2005, p. 40) nessa linha de ensino pode servir para destacar a pluralidade, a divergência e a ambivalência como constitutivos da racionalidade histórica, de modo a tornar compreensíveis e transparentes as ausências, lacunas e negações de sentido nos conteúdos programáticos de história. Portanto, a História como disciplina escolar tem um importante papel na formação da consciência histórica crítico-genético de professores e estudantes, que passam a ser protagonistas do ensino e aprendizagem, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo que se compreendam na busca de suas identidades e afirmações.

A temática e a didática criadas no Cartografia são relevantes, pois promovem um ensino de História e das demais disciplinas escolares partícipes do projeto, que altera visões de mundo, redimensionando a memória, criticando mitos instituídos e enfrentando preconceitos. E assim, sob as reflexões da decolonialidade, entendemos que o Cartografia possa ser uma tradução da energia de descontentamento e desconfiança,

[...] Esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad. (MIGNOLO, 2007, p. 26).

A realidade opressiva da violência com os jovens negros faz as pessoas desconfiarem e perceberem que a violência e as discriminações têm cor no Brasil, e é sobre essa realidade que o Projeto tem refletido e faz a intervenção.

Na proposição do Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira, os alunos são estimulados desenvolver estudos teóricos selecionados pelos professores orientadores e pesquisas de campo (observação direta) como bases para a produção de novos conhecimentos. Descrevendo de forma breve o Projeto, ele se desenvolve ao longo de todo o ano letivo. No primeiro bimestre acontecem as reuniões de planejamento. Os docentes coletivamente pensam temas relacionados à temática étnico-racial, temas esses a partir do desenho curricular de suas disciplinas e elaboram o calendário de atividades do projeto. Nesse bimestre, já em acordo com as coordenações do Ensino Médio e Pedagógica elaboram-se o calendário das atividades. No bimestre inicial ocorre no auditório da escola o lançamento do Projeto, no qual os professores apresentam os temas ao alunado com o auxílio de folders e slides, discorrendo acerca de suas temáticas e metodologias de pesquisa. A partir daí iniciam-se as inscrições; importante nessa fase a escolha livre dos discentes pelos temas que desejam estudar. As turmas passam então por um novo reordenamento para além da “enturmação” feita pela escola. Assim, os discentes do Projeto se organizam por temas de interesse, rompendo o esquema de sala de aula.

No segundo bimestre, os alunos, organizados em equipes, de acordo com o tema escolhido na inscrição, passam a ser orientados pelos professores das respectivas temáticas, iniciando assim os grupos de estudos, que acontece em turno contrário. Inicia-se assim revisão bibliográfica, etapa na qual os alunos se subsidiarão teoricamente. As leituras são indicadas pelo professor orientador e pelos próprios estudantes. Os resultados das leituras e das sessões de estudos geram textos que podem ser elaborados por meio de diferentes linguagens textuais e apresentações orais, como roda de conversas e seminários.

No terceiro bimestre, as equipes serão orientadas, através de uma oficina, para a pesquisa de campo: elaboração de roteiros de entrevistas e técnicas de coletas de dados. A partir disso, realiza-se a pesquisa de campo que será numa comunidade quilombola do Estado do Pará. A partir da pesquisa de campo e dos referenciais teóricos, sistematizam-se os dados coletados, sendo que esses resultados das pesquisas são realizados em diferentes linguagens, revista em quadrinhos, pinturas, artigos científicos, livros e outros, buscando a cada ano diferentes formas de narrativas. Segundo Rüsen (2001, p. 154) narrar é um tipo de explicação que corresponde a um modo próprio de argumentação racional do pensamento histórico, com constituição de sentido, expressado por meio do raciocínio argumentativo. Esses resultados parciais são apresentados à comunidade escolar no Dia da Consciência Negra, o dia 20 de novembro.

No quarto bimestre, as equipes devem sistematizar os dados coletados e socializá-los, de forma criativa e em diferentes linguagens, os resultados finais do trabalho de investigação. A socialização deve acontecer na Mostra científica-cultural da EAUFPA onde o Projeto acontece.

Durante todos os bimestres os discentes e docentes encontram-se semanalmente para as sessões de estudos. Acontecem também ao longo dos bimestres, palestras programadas pela coordenação do projeto e equipe de professores, tais palestras são espaços de formação continuada também para os estudantes, professores, monitores e bolsistas. A comunicação entre os grupos do Cartografia acontecia por meio da criação dos grupos nas redes sociais para que se mantivesse um canal de comunicação diária, no qual, professores e alunos estivessem ligados alimentando a pesquisa e o contato entre as equipes, superando a falta de carga horária destinada ao projeto da maioria dos discentes e, não obstante dos estudantes, devido os encargos das outras tarefas escolares.

O Projeto Cartografia já desenvolveu mais de vinte temas considerando todas as disciplinas inseridas no projeto ao longo de seus sete anos de existência. Além dos conteúdos conceituais de história que já foram ensinados usando linguagens plurais e documentos diversos, desses conteúdos citam-se Quilombos, a Capoeira, a Comida de Santo, as Festas de Origem Afro-brasileira e desenvolveu-se pesquisa de campo em duas comunidades quilombolas, Macapazinho em Santa Isabel (2102, 2013 e 2014) e Jacarequara no Acará, cidades próximas à capital.

Procuraram o Projeto em 2017 mais de 90% dos matriculados na série no qual ele se desenvolve, posto que os alunos não são obrigados a participar do mesmo. Os trabalhos e o Projeto como todo já foram apresentados em simpósios e colóquios nacionais e internacionais. Também foi temática de trabalho de conclusão de curso em Sociologia, capítulo de tese em Artes Visuais e agora transformado em dissertação do Mestrado em ensino de História. Em 2015, ganhou uma premiação nacional no Edital Baobá - Juventude Negra, promovido pelo Instituto Baobá em parceria com o Unibanco e Universidade de São Carlos, recebendo uma quantia de R\$ 30.000,00. Essa premiação foi recebida como reconhecimento da capacidade e produção dos estudantes e do esforço e competência dos professores que fazem o Cartografia e da professora autora do projeto.

O Projeto é marcado por uma didática dinâmica, pois tem trabalhado um currículo significativo, recuperando os sujeitos invisibilizados pela epistemologia moderna. O projeto é

uma pedagogia preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem formando o pensamento crítico dos sujeitos envolvidos nesse processo alicerçada a uma pedagogia reflexiva, capaz de desafiar os estudantes da EAUFPA a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, e que os educadores por meio do Cartografia, numa concepção freireana, seja aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu saber-fazer” (2000, p. 44). Nesse “saber-fazer” a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, o currículo decolonial e a ludicidade são os pilares estruturantes da aprendizagem.

O Cartografia na sua cotidianidade é marcado pelos caminhos ou atalhos rizomáticos de transformações, incorporações e deslocamentos em novos elementos metodológicos, num constante *vir a ser* ou uma paisagem que muda constantemente. Nesse percurso marcado pela multiplicidade o diálogo em que ambos, professores e alunos, através da realização de seus objetivos chegam ao acesso ao conhecimento elaborado pelas diferentes culturas que formaram o Brasil. As disciplinas escolares que se inserem no Projeto Cartografia pretendem alterar a cultura da escola e formar para uma cidadania multicultural¹⁰.

O trabalho traz na organização dos seus capítulos estes caminhos, dessa forma o leitor pode entrar pelo capítulo que desejar, pois todos trazem uma conexão com os debates teóricos que subsidiam a pesquisa. O primeiro capítulo inicia descrevendo os itinerários da pesquisa, em seguida demonstra o caminho inicial do Projeto e adiante faz um inventário de toda a trajetória do Cartografia de 2012 a 2017 em interlocução com teóricos que subsidiam o trabalho, principalmente Jörn Rüsen em diálogo com Reinhart Koselleck. A didática de história rüseniana está em interação epistemológica Walter Mignolo, Anibal Quijano, Albert Memmi, Enrique Dussel, Paulo Freire e Catherine Walsh, além do português Boaventura de Sousa Santos.

O segundo capítulo consta das análises das fontes de pesquisa, observando o efeito do projeto na aprendizagem de história pelos estudantes partícipes do projeto, o rendimento anual dos discentes e o impacto na EAUFPA, além da verificação da influência na formação indetitária e do empoderamento dos estudantes afrodescendentes. Nessas análises haverá um constante diálogo dos resultados levantados com os teóricos supracitados. As fontes serão o

¹⁰ Diz-se do cidadão aberto ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos e que valoriza a pluralidade cultural. CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: Desafios curriculares para o novo milênio. In *Curriculum. Debate contemporâneo*. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macêdo - Organizadoras. São Paulo. Cortez, 2002.

Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e o quantitativo de estudantes aprovados e retidos nos anos de 2011 a 2017, fornecidos pela secretaria acadêmica da EAUFPA e pelos questionários respondidos pelos estudantes do projeto e por quatro professores que participaram do projeto.

O capítulo três procura dar conta da metodologia do Projeto, clarificando a didática que se emprega, identifica e analisa os quatro pilares da didática desenvolvida no Projeto, além de outros elementos metodológicos revelados pela pesquisa. Aportada nas teorias em diálogo, como os resultados da pesquisa demonstra-se no último tópico, de forma sintética, o produto educacional, no qual o Cartografia se constitui.

Para concluir o trabalho, opta-se pelas considerações finais, pois o Projeto Cartografia é uma metodologia em constante transformação, portanto inconcluso. Consta da experiência na construção da pesquisa e da elaboração da narrativa, contribuição na formação profissional da docente autora do Projeto e da dissertação, desde o percurso do Mestrado em ensino de História e da pesquisa em si. Encerra-se com as principais evidências sobre o objeto investigado, bem na perspectiva de perceber os limites e ganhos na metodologia do Cartografia.

Todos estão convidados a conhecer o Projeto Cartografia, ao adentrarem as páginas desse trabalho, pois nele constam os sonhos professorais materializados numa didática de ensino de história e das demais disciplinas que fazem o projeto em tela. Ele tem um ethos próprio, repleto da juventude dos estudantes da EAUFPA. Vem pro Cartografia vem!¹¹

¹¹ O slogan que os estudantes do terceiro ano (que se despendem da escola) convidam os alunos que ficam a participarem do projeto.

1 CARTOGRAFANDO O CARTOGRAFIA

1.1 Os Itinerários da Investigação

Não é possível fazer a exposição teórica do Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena sem preceder do relato dos caminhos percorridos ao longo de sua construção enquanto práxis metodológica. Os caminhos para cartografar o Projeto foram inspirados em muito nas ideias de Jesus Martin-Barbero (2004), expressas no livro *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*, onde a linha mestra da obra idealizada pelo autor, que a chama de "itinerários de investigação", constrói uma cartografia na sua pesquisa sem rotas previamente definidas e delinea com isso um método de investigação que tem influenciado muitos pesquisadores no mundo latino-americano, que desejam construir pesquisas por meio de caminhos abertos, levando no percurso sentimentos, valores, conflitos e emoções, ou seja, não renegando a matéria humana da qual o homem se constitui. Conforme esse autor

Mas quem disse que a cartografia só pode representar fronteiras e não construir imagens das relações e dos entrelaçamentos, dos caminhos em fuga e dos labirintos? [...] nossos mapas cognitivos chegam hoje a outra figura, a do arquipélago, pois, desprovido de fronteiras que o una, o continente se desagrega em ilhas múltiplas e diversas que se interconectam. (MARTIN-BARBERO, 2004, PP.3-12)

O percurso pensado para uma etnografia do projeto na sua cotidianidade, marcada pelos caminhos ou atalhos de transformações, incorporações e deslocamentos em novos elementos metodológicos, num constante devir, pois é assim a pesquisa Cartográfica. Mergulhando no cotidiano do projeto como “uma paisagem que muda a cada momento” e de forma alguma é uma metodologia “estática”. (AGUIAR, 2010, p. 1), tendo uma potencialidade em ser um método de pesquisa processual. Assim, é possível desenvolver a pesquisa sobre o projeto investigando não somente como o objeto, mas nos próprios processos que essa metodologia de ensino passou e tem passado, podendo dirigir o olhar sobre sua metodologia por diferentes entradas. Agenor Sarraf compreende o campo da Cartografia:

[...] como campo teórico metodológico decolonial, não linear, processual, dinâmico, rizomático, múltiplo. Ela envolve a construção de conhecimentos sem dualidades, valoriza suas interseções e interculturalidades. Por meio do mapeamento, interpretação, reflexão e ação, [...] gesta conhecimentos nas interfaces de teorias nômades com diferentes memórias, seus lugares, usos e significações. (SARRAF, 2015, p. 23)

No campo decolonial pretende-se construir um conhecimento outro, em busca de escapar de um racismo epistêmico (Walsh, 2007, p. 9), todavia sendo uma enunciação de autonomia em

relação a inflexões rígidas e herméticas. Considerando também diferentes epistemes como possibilidades outras do conhecimento, sendo assim capaz de estabelecer um diálogo com outras racionalidades do mundo, inclusive as europeias (DUSSEL, apud MOTA NETO, 2015, p. 85)

Em Deleuze e Guattari, teóricos que marcam a Cartografia enquanto possibilidade de investigação do social, o mapeamento cartográfico,

O mapa não produz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...] é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas (1995, p. 22).

Assim, o sentido da cartografia, de carta escrita e restrita aos estudos geográficos foi ampliado para um sentido mais abrangente não só dos resultados dos dados pesquisados, mas pelo prisma do que se convencionou de chamar de “filosofia da multiplicidade”, a cartografia, de Deleuze e Guattari, que busca em diferentes territórios as especificidades necessárias para compor uma área dinâmica; e uma metodologia de ensino, como a que se construiu no Projeto Cartografia, é um processo sempre dinâmico, interativo, múltiplo, complexo e criativo por natureza, pois assim o é o campo educacional onde está inserido.

Não obstante a essa travessia cartográfica do Projeto em estudo, um fator foi preocupante ao definir os modos de fazer esse itinerário, uma vez que sendo descrito pela professora elaboradora do projeto, poderia comprometer descrição, pois ela traz as marcas da caminhada da emoção vivida com o empenho e dedicação dos estudantes ao Cartografia, de cada atividade criada por discentes e docentes, as relações tecidas com os estudantes e colegas que fazem o projeto e tantas outras relações construídas ao longo do caminho e porque não pelas noites mal dormidas criando estratégias para captar os recursos necessário para manter o projeto em tela. Isso poderia contribuir para maximizar os elementos positivos e minimizar os limites que se impõe à metodologia de ensino investigada. Ora, como evitar essa subjetividade na narrativa enquanto sujeito de anunciação, a fim de que a mesma não seja invalidada?

A própria História enquanto conhecimento tem sofrido ao longo de sua história severas críticas com relação aos problemas da objetividade nesse ramo do conhecimento e suas implicações para os ideais de verdade, pretendendo invalidar e questionar seus métodos. (HARTOG, 1996. 154) Foi preciso reconhecer nessas querelas que no ofício do historiador, o sujeito na construção do conhecimento histórico, a sua objetividade contém sempre parte de subjetividade. Sendo assim é inegável que o historiador é parte da história construída. A nova

narrativa histórica, cuja contribuição de Paul Ricoeur foi fundamental para fazer entender que a inteligibilidade histórica não pode excluir o vivido e a busca de compreensão dos sentidos atribuídos pelos diferentes sujeitos a esse vivido. Para Ricoeur (, 1997, p. 41), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que ela desenha os traços da experiência temporal”. Esse historiador pensa assim uma narrativa como o “guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo quando narrado”.

Em Koselleck (2006, p. 310) “a narrativa histórica articula o espaço de experiência” e que não é construído pela simples objetividade científica, mas se volta para um fazer humano. A subjetividade possível e positiva no percurso da construção do conhecimento histórico seria então aquela que provém da essência do conhecimento como relação subjetivo-objetiva e do papel ativo do sujeito na produção desse conhecimento. Ao contrário, seria a subjetividade deformante do objeto que é inserida por interesses particulares e parciais. Não obstante, a história possui uma intenção científica, ou seja, um compromisso ético com a objetividade e com a verdade, assim em história “a definição de objetividade tornou-se ética” (RICOEUR, 1995, p. 34). Portanto, é a ética na pesquisa histórica que fundamentalmente minimiza as subjetividades e preserva as verdades das fontes. Nesse sentido, na metodologia de pesquisa traçada aqui, a cartografia vem ao encontro da busca da verdade sem prescindir do diálogo com a vida, com as subjetividades que fizeram e fazem o projeto Cartografia ao longo desse septênios de existência. O olhar com o qual foi descrita a caminhada do projeto é um olhar do caleidoscópio já que não pode ser visto todo do mesmo ângulo ou ponto de vista.

Assim sendo, passou-se a realizar a etnografia da construção e o desenvolvimento do Cartografia de 2012 a 2017, incorporando a subjetividade da historiadora na construção de sua pesquisa, reconhecendo-a também nos sujeitos históricos que fazem parte. E sendo a autora do Projeto “narradora ad hoc” (MONTEIRO, 2012, p. 207), um dos saberes originais, que o próprio exercício do magistério lhe possibilitou desenvolver, segue-se então na caminhada narrativa da trajetória do fazer-se do Projeto Cartografia, buscando adentrar em toda sua multiplicidade e complexidade enquanto proposta de ensino.

1.2 Trajetórias de Construção do Projeto Cartografia

1.2.1 O Projeto Conexão África Brasil: Um caminho Inicial

O Projeto Cartografia da Cultura afro-brasileira e indígena parte da metodologia do projeto Conexão África-Brasil¹², o qual foi desenvolvido na disciplina história, no ano de 2009 na primeira série do Ensino Médio da EA-UFPA. Esse experimento iniciou-se a partir da inquietação, em relação a mortandade da juventude negra na periferia de Belém, o que também acontecia em todo Brasil.¹³ A sensibilidade que antecedeu o problema, ou melhor, que levou a pensar o problema, deu-se, entre outros fatores, em função da formação da autora e sua atuação cristã na Igreja Luterana, da qual é membro. A espiritualidade dessa comunidade de fé está alicerçada numa teologia trina¹⁴, onde as lutas populares estão presentes nas liturgias e ações diaconais¹⁵ foram a base da sensibilização. Não poderia deixar de destacar esse elemento na base da inspiração do projeto Conexão e futuramente no projeto Cartografia uma vez que:

[...] Em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos (*professores*), pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2014, *Grifo meu*, p. 234).

Trata-se aqui de recolocar a subjetividade do professor e professora no centro das pesquisas sobre o ensino de história ou em qualquer outra disciplina escolar, porque se considera aqui que os professores são sujeitos, que possuem, utilizam e produzem saberes

¹²O projeto Conexão África-Brasil já foi apresentado em forma de artigo na obra **Olhares sobre a inclusão; vivenciando e buscando a efetivação de uma educação para todos**. LEITÃO. Wanderléia Azevedo Medeiros [et al.] (ORGS). Belém; Escola de Aplicação, 2015.

¹³As estatísticas sobre as mortes de jovens negros que assola o país foram demonstradas na introdução desse trabalho e serão demonstradas ainda mais no próximo capítulo.

¹⁴“São três as principais opções teológicas da comunidade de confissão luterana”. A primeira é a Teologia da Libertação, a segunda é o ecumenismo, e a terceira é a teologia feminista, que permeia a comunidade de confissão luterana em Belém, desde seu nascimento até os dias atuais (GOMES, 2013, p. 25). Destacou-se aqui a teologia da libertação como a principal linha na relação com as outras duas, fazendo um todo coerente. No dizer de Leonardo e Clodovis Boff: O cristianismo já não poderá mais ser tachado de ópio do povo, nem apenas de favorecer o espírito crítico: agora se transforma em fator de compromisso de libertação. A fé se confronta não só com razão humana e com o curso da história dos vitoriosos, mas no Terceiro Mundo se enfrenta com a pobreza descodificada como opressão. Daí só poderá se levantar a bandeira da libertação. (BOFF, C; BOFF, L., Apud Gomes, 2013, p. 25)

¹⁵A Paróquia Luterana em Belém nasceu em 1985 na esteira das lutas contra a Ditadura Militar e iniciando um movimento ecumênico no qual passamos a militar. Mais tarde fez parte da criação do Comitê Inter-religioso que passou a se inserir na luta do movimento negro e suas demandas. A Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em Belém (PECLB) desenvolve, além dos cultos e formação bíblica de seus paroquianos, os trabalhos diaconais, estas são ações sócio-educativas com crianças, adolescente, mulheres em situação de vulnerabilidade numa perspectiva de formação para atuação crítica e consciente de si no mundo.

específicos, que são mobilizados ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2014. p. 228), saberes que são amálgama próprio e constituinte de uma cultura docente.

A inquietude diante da realidade do povo negro e em especial da juventude negra no Brasil, que constituem grande parcela da população estudantil brasileira, não sendo diferente na EA-UFPA, levou a pensar a estratégia que possibilitasse um ensino de história próximo do mundo real que esses estudantes vivem, marcados pelas assimetrias e exclusões, fomentando um ensino em diálogo com o presente, isso a pedagogia freireana já orientava:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e em que a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...] Porque dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, eles operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p.33)

Outro fato relevante, é que na Didática da História, um contributo de Rüsen (2001) renovar os conteúdos, considerar as vivências dos estudantes e o mundo no qual estão inseridos, numa articulação entre história vivida e a história percebida é um desafio aos professores de história para ensinar de um jeito diferente, apropriando-se da história como ferramenta de transformação, numa assunção ontológica e epistemológica a si mesmo e aos seus sujeitos que ensinam.

Essa procura de saber fazer em articulação com os conteúdos programáticos da disciplina história com a problemática social da exclusão, segregação e racismo foi assim o elemento que norteou a experiência pedagógica na didática do projeto nos anos de 2009 a 2011, integrando ainda mais a problemática social e o atendimento as diretrizes da lei 10.639/ 2003. Constituiu um trabalho desafiante, pois não poderia prescindir do plano anual dos conteúdos da disciplina e já naqueles anos, em consonância com o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, o qual os alunos deveriam se submeter ao final desse nível de ensino. Assim foi eleita a História Afro-brasileira como o conteúdo de onde se partiu para iniciar o estudo com os alunos. O conteúdo conceitual era parte do planejamento da série e ao longo do ano foi se tecendo relações com os temas mais atuais. Os protagonistas da aprendizagem foram os estudantes das turmas 101, 102 e 103. Os temas em 2009 foram: A Religiosidade Afro-brasileira: Conhecendo os orixás; Culinária Afro-brasileira: o tempero entre a religiosidade e a identidade; Festas, músicas e danças: A alegria Afro-brasileira; Beleza e Estética negra; Defesa pessoal afro-brasileira: a

ginga da capoeira; O sistema de cotas nas universidades brasileiras; O vocabulário crioulo: a contribuição afro na língua portuguesa.

Os alunos foram desafiados a adentrar no universo da pesquisa, num caminho da iniciação científica. Programou-se o trabalho em bimestres, percorrendo assim, todo o ano letivo. No primeiro bimestre apresentaram-se os temas as turmas, cada uma em seus horários de aulas de história e os estudantes puderam escolher os temas que desejassem pesquisar. Organizados assim em grupos de estudos, iniciou-se a revisão bibliográfica apontada pela professora e também pelos próprios estudantes e na sequência uma produção textual dos subtemas escolhidos e sua exposição na turma que os estudantes faziam parte.

No segundo semestre, aconteceu uma preparação para a pesquisa de campo. Orientados à pesquisa e feito o levantamento dos locais adequados à investigação, os estudantes foram a campo, sendo esses espaços as ONG'S, Movimentos Sociais, salão de beleza, centros religiosos e casas de religiões de matriz africana, todos relacionados com os subtemas da pesquisa. No terceiro bimestre, preparados teoricamente e conhecedores de muitos aspectos da realidade que investigavam, apresentaram suas primeiras conclusões em textos, em diferentes linguagens: cartazes, revistas em quadrinhos, textos descritivos e outros.

No quarto e último bimestre do ano letivo, os grupos de estudos socializaram de modo bem criativo e lúdico com a comunidade escolar suas temáticas, sendo suas conclusões finais. Essa etapa foi denominada de culminância e apresentadas na Mostra Científica da Escola que aconteceu na semana do dia da Consciência Negra, o dia 20 de novembro. Partindo dos próprios estudantes sob orientação da professora a criatividade inventiva e a ludicidade prevaleceu nessa mostra do Conexão África-Brasil. Nesse ano a EA-UFGA através da Coordenação de Estágio recebeu uma turma do curso de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, turma essa que foi de fundamental importância para a elaboração da primeira Mostra da Beleza Negra na escola. Esse desfile coreografado pelos acadêmicos de teatro e dança foi marcado pela pesquisa, a engenhosidade e pela dedicação dos alunos transformando num espetáculo à parte, pois trouxe os elementos culturais afro-amazônidas¹⁶, tornando-se assim tão atrativo que à convites

¹⁶ O desfile teve somente estudantes negros participando. O desfile foi composto por temas, os quais foram musicalmente coreografados. As músicas foram previamente escolhidas por um aluno e pela professora, repassando a ideia e a música para os estudantes de teatro que a partir daí criaram o espetáculo. Cada tema era apresentado precedido por um texto explicativo a partir de uma revisão histórica e/ ou antropológica. Assim o desfile foi composto pelos seguintes temas: A senhora das águas doces, o Boto afro-amazônico, A ginga da capoeira, O futebol e a negritude, O estilo do reggae, O samba de gafieira e a Rainha Ginga, nesse último foi homenageada a bibliotecária Sra. Durvalina, a “tia Durva” para os alunos. Negra de identidade assumida, muito querida pelos meninos e meninas da escola por estar sempre sorrindo e atendê-los cordialmente e como boa

participou-se com coreografias nas programações culturais de três eventos acadêmicos da UFPA ao longo do ano de 2010.

Foi assim, surpreendente a participação e a inventividade por parte dos estudantes nesse evento, uma vez que animados e incentivados nas aulas de história, que se tornaram o espaço da *poiesis*,¹⁷ ou seja, a imaginação criadora, cuja marca fundamental é a sensibilidade e por suas próprias produções usaram de muita criatividade para tornar pública as suas investigações. Seria essa a verdadeira aprendizagem preconizada por Paulo Freire? “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Nesse espaço de aprendizagem, aconteceu a degustação de comidas de origem afro-brasileira dentro de uma grande cozinha colonial, um painel montado e pintado pelos estudantes, assim como apresentação de danças, músicas como o hip-hop, o reggae, a capoeira gingou nos salões da escola. Os orixás tão demonizados na sociedade brasileira estavam espalhados no salão em formas de painel, demonstrando que a escola é um espaço para superação de preconceitos, o não conhecimento do outro, acolhendo assim de modo afirmativo outras possibilidades de relação com o divino, como seres da transcendência que o ser humano é (BOFF, 2000, p. 34). Foi possível, assim, recriar a didática das aulas de história naquele ano de 2009.

Como descrito acima, a beleza negra invadiu a escola na Primeira Mostra da Beleza Negra da EA-UFPA, evento que em 2017 está no seu oitavo ano. Cabelos confeccionados, roupas estilosas, cores vibrantes, músicas, coreografias e gestos bailados todos inspirados na ancestralidade africana, atendendo assim ao objetivo primeiro: “[...] endereçados à reconciliação de mulheres e homens com suas biografias e biologias como formas de alimentar esperanças e saberes, que, por serem plurais, referem-se a um compartilhamento ético”. (LINHARES, 2002, p. 103). É sob essa inspiração e compreensão que nasce a culminância das atividades que passa a acontecer também no Projeto Cartografia no dia 20 de novembro. A partir desse dia, passou-se a ser cobrada pela comunidade escolar pela programação do *dia da consciência negra*. Uma cobrança que foi recebida como uma responsabilidade com a

paraense sempre cheirosa a essências da terra. A ela o terno e eterno agradecimento por ter contribuído naquela tarde tão cheia de reconciliações com a ancestralidade africana.

¹⁷ “A educação como ato que nunca termina e que nunca se ordena. A educação como *poiesis*, quer dizer, como um tempo de criatividade e de criação”. (SKLIAR, Carlos. 2010, p.154)

celebração da pluralidade na escola, portanto na formação para a diversidade de toda a comunidade que participa do evento.

O Projeto Conexão África-Brasil foi um projeto desenvolvido pelo empenho professoral, portanto sob o voluntarismo docente que não seria o ideal no trato das questões étnico-raciais numa instituição de ensino. (COELHO, 2013, p. 73) e todos os recursos foram obtidos por conta própria, dos alunos, com amigos, professores da EAUFPA e com a coordenação de Ensino Médio, ao qual a professora estava diretamente ligada, que possibilitou alguns recursos disponíveis naquela coordenação, na “*boa intenção*”, conforme define Coelho.¹⁸

Em 2011, o Ministério Público acionou a EAUFPA para apresentar aquele órgão o que a escola estava realizando para atender as diretrizes das leis 10.639/ 2003 e a 11.645/ 2008. Como coordenadora da disciplina história e idealizadora do Conexão África-Brasil, a professora redigiu o documento para a direção da escola, descrevendo as atividades do projeto e os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-brasileira prescritos nos planos anuais de disciplinas de todas as séries e níveis de ensino pela equipe de história, e que dentro de seu currículo já desenvolviam a temática, portanto na disciplina história já havia um reconhecimento das histórias silenciadas. Nesse ano, somente as disciplinas História e Língua Portuguesa¹⁹ já atendiam as demandas das leis. No segundo semestre desse ano, aproveitando que estava na coordenação de história, deu-se início a um diálogo com a coordenação de Ensino Médio²⁰, começou-se assim a pensar uma forma de sensibilizar a escola para o trato da questão étnico-racial. Essa demanda foi levada a direção da escola pelo coordenador.

¹⁸ *Op. Cit.* 2013 p. 67

¹⁹ Nesse ano já estava em processo de construção no ensino fundamental II o projeto Karigana das professoras Ana Alice Castro Costa, Iracema Maria Mello Amarante e Regina Cláudia de Sousa Nagaishi. Uma experiência com contos africanos e que em 2013 é oficializado na COPEX. Ver descrição dessa experiência pedagógica em Cadernos de Ensino Volume I Africanidades. SANTOS, Márcio Antônio Raiol dos. COELHO, Marinilce Oliveira. SANTOS, Francisco Ewerton Almeida (org.) Belém: Editora Açai. 2015.

²⁰ A coordenação de Ensino Médio, Prof. MSc. Odifax Quaresma Pureza participou do Simpósio Educação, Políticas Públicas e Cidadania: O trato à questão Étnico-Racial na Amazônia, que aconteceu nos dias 01 e 02 de dezembro de 2011, no Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA, organizado pelo Núcleo-GERA (Grupo de estudo das relações étnico-raciais) sob a direção da Dra. Wilma Baia Coelho. A pedido dele realizei a sua inscrição. O referido coordenador foi sensibilizado pelas discussões do simpósio e do trato que essa temática deveria receber na EA-UFPA. O professor Quaresma foi o principal incentivador na gestão na EA-UFPA da formação da escola no trato da questão étnico-racial em 2012 e do projeto Conexão África-Brasil e também do projeto Cartografia em 2012, contribuindo dentro de suas possibilidades enquanto coordenador com o desenvolvimento do ensino da temática. Acredita-se que o coordenador transcendeu nesse percurso as ações numa perspectiva da “*boa intenção*” conforme Coelho (2013), compreendendo a importância do trato dessa questão na formação dos estudantes.

Em 2012 o Planejamento Anual, que em geral acontece precedido por um encontro entre os professores da EAUFPA, teve por tema a Educação Étnico-Racial. As atividades foram iniciadas com uma palestra pela coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (Grupo de estudos ético-racial- GERA) da UFPA, a professora. Dra. Wilma Baía Coelho. Em seguida aconteceram oficinas de Educação Continuada para os docentes, ainda sob a coordenação do GERA com a finalidade de formação para o trato da temática a partir das diretrizes estabelecidas pelas leis que alteraram a LDB. Foram realizadas três oficinas direcionadas aos três níveis de ensino. A Educação Infantil e Fundamental I Relações Étnico-Raciais e Identidades; Ensino Fundamental II Relações Étnico-raciais: Imagem e Literatura e o Ensino Médio Relações Étnico-raciais e Literatura.

No último momento do encontro de professores foram apresentadas as sugestões de atividades ou projetos pensados durante as oficinas e propostos ao novo ano letivo, no caso 2012. Foi desse encontro que os professores de História, Literatura, Língua Portuguesa, Geografia, Biologia, Física, Química em um subgrupo do ensino médio (professores do 2º ano) reunidos pensaram o Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira, partindo da experiência metodológica do Conexão África-Brasil, exposto pela autora do Projeto para o grupo durante a oficina. Foi nesse encontro de professores em 2012 que nasceu o Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira: Uma experiência interdisciplinar na 2ª série do Ensino Médio da EA-UFPA.

1.2.2 Inventariando as Atividades do Cartografia

No encontro de planejamento anual da EAUFPA nasceu a face interdisciplinar²¹ do Cartografia, o que se mantém ao longo desses septênios, bem como seu título, que propunha em especial a ideia de cartografar junto com os estudantes a cultura afro-brasileira presentes no currículo das disciplinas partícipes do projeto. Objetivando dar continuidade à ideia, foram marcadas reuniões para planejar e efetivar o experimento pedagógico. Nessas reuniões, a professora Antônia Brioso esteve à frente das atividades e recebeu do grupo a incumbência de coordenar as ações. A maioria dos professores que continuaram com a motivação de efetivar o Projeto eram do segundo ano do Ensino Médio, o que contribuiu para que fosse essa série escolhida para iniciar a metodologia de ensino.

²¹ A interdisciplinaridade será um dos elementos importantes da didática do Cartografia. Esse vetor será explicitado no terceiro capítulo.

Da metodologia do Conexão África-Brasil seguiu-se com a formação dos grupos de estudos, de acordo com o tema escolhido na inscrição. Os temas foram propostos pelos professores do projeto. Os grupos passaram a ser orientados pelos professores das respectivas temáticas, iniciando assim os grupos de estudos, que acontece em turno contrário. Inicia-se assim revisão bibliográfica, etapa na qual os alunos se subsidiarão teoricamente. Essas leituras em geral são sugeridas pelos professores, mas é comum os alunos já indicarem o que possam ter lido sobre o tema. Os resultados das leituras e das sessões de estudos geraram textos em diferentes formatos, o que foi acordado entre alunos e seus professores. Isso tem a ver com a dinâmica e proposta do grupo de pesquisa. A revisão bibliográfica seguiu todo o percurso do trabalho. A outra etapa do trabalho nos grupos foi a pesquisa de campo, onde se tem uma visão geral para o Projeto, que tem sido a excursão a comunidade quilombola, mas como há temas variados, houve a inclusão do tema indígena a partir de 2015, contudo os professores orientadores também podem levar seus grupos a outros locais de pesquisa.

Figura 1- Pesquisa de Campo na Festa de São Benedito no Jurunas- GE São Benedito: Santo de Preto, Santo de Resistência.



Fonte: Acervo do Projeto (2014).

Os resultados da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo são socializados no dia 20 de novembro Dia Consciência Negra²².

No quarto bimestre, foram produzidos os resultados finais do trabalho de investigação. O resultado final deve acontecer na Mostra científica cultural da EA-UFPA, mas

²² Esse evento será discutido num tópico específico ainda nesse primeiro capítulo.

em 2017 por iniciativa do Cartografia, a Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) iniciou o Primeiro Colóquio étnico-Racial da escola, onde os alunos do projeto demonstram seus resultados em diferentes modelos de apresentação acadêmica: comunicação oral, banners, etc. Assim, o Cartografia tem um calendário, uma programação instituída na escola. Vale lembrar que durante todos os bimestres os discentes e docentes encontram-se semanalmente para as sessões de estudos.

Figura 2 - Registro de uma Sessão de Estudos - GE Jogar no Quilombo.



Fonte: Acervo do projeto (2017).

O objetivo inicial traçado para o experimento foi de possibilitar aos estudantes do segundo ano do ensino médio a valorização da cultura afro-brasileira na formação do povo brasileiro. E como objetivos específicos foram: efetivar ações didático pedagógicas possíveis de favorecer a compreensão da realidade intercultural brasileira num exercício de cidadania para a interação social e a tolerância com o outro; desenvolver metodologias de ensino que evidenciem a cultura africana e afro-brasileira, construir conceitos a partir de exemplos que insira a cultura africana e afro-brasileira; identificar expressões da religiosidade afro-brasileira e a organização espacial, a exemplo dos quilombos, como formas diferenciadas de interpretação de mundo e como expressão de lutas e resistências; interpretar os significados da presença pluriétnica e multicultural na constituição da sociedade brasileira; identificar personalidades, pesquisadores e cientistas afrodescendentes; realizar sessões de estudo teórico-metodológicos com vistas ao planejamento interdisciplinar; desenvolver atividades de pesquisa sobre a cultura afro-brasileira, utilizando os recursos das TIC'S²³ e da comunidade quilombola a ser

²³ Tecnologia e Equipamentos de Informática.

pesquisada; realizar sessões de estudo e oficinas afim de contribuir positivamente nas competências e habilidades de expressão oral e escrita dos estudantes; promover cursos e palestras de aperfeiçoamento no trato das questões étnico-racial para professores e alunos capacitando-os nessa perspectiva já previstas em leis.

Pensados os objetivos e projetada a metodologia passou-se às reuniões de planejamento das ações, elaboração de uma proposta de iniciação à pesquisa a partir da metodologia do Conexão África-Brasil. Os professores trouxeram temas a partir do desenho curricular das disciplinas que ministravam. Os temas definidos naquele primeiro ano do projeto Cartografia e dos demais anos estão todos dispostos em quadros no apêndice do trabalho. Acompanhando os quadros demonstrativos ano a ano tem-se uma dimensão das temáticas propostas para estudo no projeto. Abaixo, optou-se pela demonstração dos temas estudados em 2012 e 2015, porque se considera os mais inovadores e maiores em termos quantitativos.

Quadro 1- Demonstrativo dos Temas do Cartografia - 2012

Tema	Disciplina	Professor
Origem da vida: África berço da civilização	Biologia	Nelcy Maria Machado
A estética negra como construção fenotípica	História	Antônia Brioso
Do Calundu ao Candomblé: Religiões de matriz Africana	História	Antônia Brioso
A ginga da capoeira: a defesa do negro	História	Antônia Brioso
Danças, ritmos e festas: Alegria afro-brasileira	História	Antônia Brioso
O vocabulário Crioulo- Língua Portuguesa	Língua portuguesa	Maria Lúcia dos Santos
O Sebastianismo nas religiões afro-brasileiras	Literatura	Francisco Ewerton
Conflitos Étnico-tribais na África Contemporânea	Geografia	Mário Benjamin Dias
Comidas e bebidas de origem africana	Química	Glória Cristino
Compreendendo o funcionamento dos instrumentos de origem afro-brasileiro	Física	Jerry Willian Alves

Fonte: Da autora.

Quadro 2- Demonstrativo dos Temas do Cartografia 2015

África: berço da humanidade	Juliana Rigamont	Biologia
O carnaval: a arte brasileira na avenida	Eduardo Wagner	Artes Visuais
Jogos de tabuleiro de origem africana	Edilson Neri Júnior	Matemática
Grafismo Indígena	Antônia Brioso	História
Narrativas indígenas e africanas: produção de um livro das narrativas	Waldice Sedovim Francisco Ewerton dos Santos Angela Chagas ²⁴	Língua Portuguesa Literatura
Capoeira: O Corpo e suas Implicações na Capoeira	Elane Monteiro	Educação Física
Produção de cachaça no engenho escravista	Lobato	Química
Laboratório de experiências: do empírico ao científico (saberes indígenas e africanos)	Orlando Oliveira	Física
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Mário Benjamin Dias	Geografia

Fonte: Da autora.

Os quadros acima já demonstram a construção de um *currículo dos sujeitos ausentes*²⁵ dos conteúdos tradicionais do currículo do ensino médio da escola. O que no desenvolver desse trabalho será definido e explicitado como um currículo subalterno ou da subalternidade²⁶.

Iniciou-se com um número grande de professores e assuntos variados. Pela necessidade de alguns conteúdos serem trabalhados em função dos preconceitos e discriminações que foram percebidos nos estudantes nas discussões de sala de aula, foram assumidos vários enunciados, mas todos na transversalidade com o currículo programáticos tradicional do 2º ano.

Em 2016²⁷, um novo componente surgiu com relação aos temas e às disciplinas participantes do projeto. Em função de uma quantidade grande de professores que aceitaram

²⁴ Profa. Dra. Da Faculdade de Letras e Arte da UFPA que conheceu o projeto através da divulgação do mesmo pelas redes sociais. A professora Ângela ficou conhecida por volta de 2009 em uma interiorização no Pará. Ela me encontrou novamente no facebook, daí o contato com as divulgações das atividades do Cartografia.

²⁵ O currículo subalterno constitui também outro vetor da didática desenvolvida pelo Cartografia. Esse elemento será explicitado no capítulo três.

²⁶ Essa discussão também será analisada no capítulo três.

²⁷ Ver tabela do ano de 2016 no anexo.

participar do Cartografia, portanto grande quantidade de temas na proporção ao alunado do 2º ano, correndo o risco de oferecer mais temas e não ter alunos suficientes para compor os grupos. Cabe explicar aqui que, cada equipe de pesquisa é composta com no mínimo 10 estudantes e no máximo 15 ou 20, gerando o risco de alguns professores ficarem sem componentes²⁸. Desse modo, a coordenação do Projeto orientou a alguns professores que realizassem trabalhos conjuntos, exercitando uma interdisciplinaridade mais direta no Projeto, ou seja, “da simples comunicação das ideias (*tema gerador*), partiu-se para a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa”. (TEIXEIRA, 2007, P. 69, *grifo nosso*). Esse caminho proporcionou o rompimento das fronteiras disciplinares, trabalhando a partir daí na perspectiva da hipótese da multiplicidade²⁹ na formação de estudantes e professores, o que tem se seguido nos anos posteriores.

Outro empreendimento muito importante do Projeto, porque motiva os estudantes à participação, tem sido o que se denominou de *Lançamento do Projeto* no começo do ano letivo. Os alunos do segundo são convidados a se dirigirem para o auditório para conhecerem o Projeto. A apresentação do Projeto tem sido feita pela coordenação e os temas propostos por seus professores. Cada professor apresenta seu tema para os estudantes.

Figura 3 - Lançamento do Cartografia



Fonte: Acervo do Projeto (2017)

²⁸ A média de estudantes no 2º ano do ensino médio é cerca de 140 a 150 alunos matriculados até 2017.

²⁹ A ser explicitado no capítulo três.

Nesse grande encontro tem-se usado slides, folders, vídeos de curta duração e a cada ano a “chamada” dos professores para o estudo dos temas a serem investigados tem sido marcada pela renovação, animação e inventividade, gerando uma “alegria cultural da escola” (SNYDERS, 1988, p. 106), no caso a EAUFPA. No dia seguinte iniciam-se as inscrições dos estudantes nos temas escolhidos por eles. A partir das escolhas dos temas, os alunos do 2º ano, passam por uma nova reordenação, superando a organização em salas ou turmas, agora se ordenando por grupos de interesses. Essa quebra de paredes simbólica da sala de aula tem alterado a arquitetura em que se constitui a escola, que persiste ao tempo na liturgia que a caracteriza:

Alunos reunidos em sala, de maneira que se lhes possam ensinar certos dados (isso não quer dizer que eles os aprendam). São vigiados e corrigidos de várias maneiras para que de fato trabalhem. A isso pode chamar, depois de Freud, o conteúdo manifesto da sala de aula. Por trás desse aspecto flagrante, há a rotina da frequência, pontualidade, auto submissão à autoridade, o silêncio da classe, o reconhecimento da hierarquia. Esses fatores representam o conteúdo latente, o efeito subjacente da organização da escola. (STEWART, *Apud* BOTO. 2003 p. 378)

É sob essa arquitetura que nasce a escola, como modelo cultural e projeto identitário do mundo moderno. Transformar esse modelo tem sido um desafio para um ensino desejoso de transformação como acontece no Cartografia.

A organização das inscrições e reordenamento dos estudantes no Cartografia, no primeiro ano ficou a cargo da coordenação de ensino, nos anos seguintes por bolsistas do próprio projeto, conseguidos via editais de seleção na universidade. Cada grupo de estudo tem até quinze alunos participando, todavia o grupo de Artes Visuais sempre tem solicitado vinte alunos. Isso se dá em função do trabalho com apoteoses e performances em geral, que o professor tem trabalhado. Vale destacar que os dias de inscrições já são compreendidos e aceitos pelos professores do Ensino Médio no turno normal de aulas, pois acontece grande correria dos alunos em busca dos temas e professores de sua preferência. Os burburinhos, as risadas e correria nos corredores pela juventude são permitidos e justificados pelos agentes da escola “porque é dia de inscrição do Cartografia”. Nesse sentido, o Cartografia tem agenciado a quebra de regras e gerando nova alegria no espaço escolar da EAUFPA, posto que o Cartografia considera e incentiva as culturas juvenis a serem manifestas no espaço escolar, instituindo seu protagonismo na escola.

Existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias [...] desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação. (JULIA, *Apud* Boto, 2003, p. 385).

Sem essa sensibilidade corrobora-se com uma escola contrária às mudanças. As culturas da infância, da adolescência e da juventude oxigenam o tempo do professor que segue na vida professoral durante muitos anos, mantendo-o em contato com as novidades que essas culturas trazem para o espaço escolar.

Ainda sobre as organizações dos grupos, o ano de 2012, portanto no primeiro ano de existência do Cartografia, fora acordado com a coordenação de ensino e a coordenação pedagógica, que projeto seria obrigatório para os estudantes, que receberam até dois pontos extras em todas as disciplinas que participavam do Projeto. Esse rosto da obrigatoriedade, em 2013 foi alterado para os alunos ficarem livres para participar ou não do Cartografia. Mesmo com o risco de se ter poucos alunos inscritos no Projeto, a força da obrigatoriedade se transformou em algo estranho à natureza do Projeto que se pretendia desenvolver. Para surpresa de todos, em 2013 houve a adesão de 70% do alunado. Essa adesão tem sido um crescente, e em 2017 foram mais de 95% dos estudantes inscritos no Projeto. Atribuiu-se essa procura e interesse dos estudantes às atividades que acontecem ao longo do ano; às mostras de trabalho em especial no dia 20 de novembro e a excursão a comunidade quilombola. A divulgação e motivação pelos próprios estudantes do 2º ano que incentivam os alunos do 1º ano, os alunos que irão passar pelo Cartografia no ano seguinte, tem sido a principal ferramenta de divulgação e atração do projeto.

Figura 4 - Alunos do 3º ano divulgando o Cartografia para o 2º ano.



Fonte: Acervo do Projeto (2018).

Outro elemento que a atração pelo Cartografia gerou nos estudantes, tem sido a reação de apego por muitos estudantes que passam pelo Projeto, muitos não querem cortar os laços

com ele. Em 2016, iniciou-se no grupo de Artes Visuais a monitoria dos alunos que foram do Cartografia e estavam agora cursando o terceiro ano. Não sem uma preocupação pelas coordenações do Projeto e pedagógica da escola, uma vez que o foco dessa série passa a ser a aprovação nos processos seletivos das universidades públicas pelos estudantes. Os alunos que se candidataram a monitoria, foram entrevistados pelo prof. Eduardo Wagner de Artes Visuais, outros estudantes se candidataram para os demais grupos de pesquisa. No percurso houve abandonos, mas foi significativo o número dos que se mantiveram até o final. Ainda nessa relação dos alunos com o Projeto, em 2016 e 2017 duas bolsistas³⁰ do Projeto foram estudantes da EA-UFGA e participantes do Cartografia. Quando foi possível, se candidataram as vagas de bolsistas, e como conhecedoras da natureza do Projeto foram selecionadas.

Ao longo desses sete anos, foi perceptível para os que compõem o Cartografia que muitos estudantes do 3º ano prestaram seleção para cursos universitários relacionados com suas pesquisas no Cartografia, ou melhor nas áreas de conhecimentos afins com seu tema escolhido. Logo o Cartografia tem inferido nessa orientação e escolha e contribuído para que esses jovens encontrem seu lugar no mundo.

Atendendo a demanda da formação continuada no Projeto, ao longo do ano acontecem as palestras e oficinas que atendem ao objetivo de promover cursos e palestras de aperfeiçoamento no trato das questões étnico-racial para professores e alunos capacitando-os na temática étnico-racial, posto que muitos dos professores não tivessem formação nessa temática durante sua formação inicial e continuada, em especial os professores das áreas de Ciências Exatas e Biológicas. Os estudos continuados foram pensados nas reuniões coletivas dos professores envolvidos, onde na reflexão sobre as práticas docentes se percebeu a necessidade de muitos professores, em aprofundar os estudos sobre a temática.

Procurou-se com essas ações de trabalho superar a boa vontade. Era fundamental sobrepor o planejamento e a qualificação sobre as boas intenções e improvisos (Coelho, 2013.p. 73). Neste afã é que se procurou identificar a presença africana e indígena (a partir de 2015) na cultura geral brasileira e verificando-a nos planos de disciplinas, para ensinar numa perspectiva afirmativa, incentivando e valorizando a cultura africana e afro-brasileira, porque “A memória histórica contribui para a conformação das noções de pertencimento, em relação às quais os

³⁰Desde 2013 o projeto tem concorrido nos editais do PIBEX da Pró-Reitoria de Extensão da UFGA e tem se mantido neles até 2017. Nesse edital temos conseguido bolsistas para o Cartografia. Em 2014 fomos selecionados no Edital do PAPIM da Pró-Reitoria de Ensino, que além de bolsista recebemos um recurso financeiro para o Projeto. As bolsistas estudantes da EA-UFGA foram Mariana Vilhena do Curso de Ciências Sociais e Natasha do curso de Letras e Artes.

agentes sociais estabelecem formas de identificação.” (Coelho, 2012, p.142). A fim de suprir a carência dos agentes do Projeto, aconteceram as seguintes palestras:

Quadro 3- Demonstrativo de Palestras 2012

PALESTRA	PROFESSOR – INSTITUIÇÃO	ANO
Tambor de mina: notas de um panteão místico	Dra. Taissa Tavernard de Luca – UEPA	2012
Naturalizando as diferenças: as doutrinas raciais no século XIX no Brasil	Dr. Aldrin Figueiredo – UFPA	2012
Africanidade, memória e identidade: elementos para uma história da capoeira	Dr. Luiz Augusto Leal-UFPA	2012
Tambor de mina: notas de um panteão místico	Dra. Taissa Tavernard de Luca – UEPA	2013
O ideário racial no Brasil no século XIX	Dr. Luiz Augusto Leal – UFPA	2014
Cultura indígena: verdades e equívocos	Dr. Almiros Martins Machado – UFPA	2015
A política de deportação de capoeiras: silêncios na República brasileira	Dr. Luiz Augusto Leal – UFPA	2015
Roda de conversa: a vivência no carnaval em Belém ³¹	Cláudio Rêgo de Miranda Bechara Gabay Alcyr Guimarães	2015
Ser jovem indígena no Brasil	Amirele Machado Martins ³²	2016
Conhecendo uma família de Zâmbia na África: o cotidiano familiar.	Missionário Charles ³³ Mulemena e família	2016
Índio não existe: cinco séculos de equívocos	Dr. Almiros Martins machado – UFGD	2017
Pelas ruas da cidade: aspectos da escravidão urbana em Belém no século XIX.	Dr. Daniel Souza Barroso	2017

³¹ Essa atividade foi programada pelo grupo de estudo de Artes Visuais. Cláudio Rego, que é arquiteto e carnavalesco. Bechara Gabay é arquiteto, professor da Universidade da Amazônia e carnavalesco. Alcyr Guimarães é médico, professor aposentado da UFPA, músico de MPP e autor de vários sambas enredos das escolas de samba em Belém.

³² Jovem guarani-terena- kaiowá (18 anos) do Mato Grosso do Sul. Modelo e miss indígena de Dourados no MS/ 2015. Chegou até o projeto através de seu pai, o guarani-terena Dr. Almiros Martins Machado. Professor Almiros foi palestrante e oficinairo do projeto.

³³ Charles Ilumba Mulemena é missionário metodista da Missão Global (EUA) e está a serviço do Conselho Amazônico de Igrejas Cristãs (CAIC) em Belém. Sua família é composta pela Barbra Chola Mulemena, esposa e os filhos David Kayiji Mulemena, Lubanji Chibumbu Melemena, Nkundeji Kalumbu Mulemena e Kuwaha Mapalo Mulemena. A atividade foi realizada junto com a disciplina de Inglês, Profa. MsC Maria de Belém Rolla Vilas Boas. Traduzida pela professora e seus alunos.

Áfricas: história, dinâmicas sociais e culturais	Dra. Keith Barbosa	2017
--	--------------------	------

Fonte: Da autora.

Mais uma vez, os temas que foram desenvolvidos nas palestras corroboraram com a intenção de uma formação de docentes e discentes numa perspectiva de criação de um currículo, que traga para os conhecimentos escolares envolvidos no Projeto saberes dos sujeitos excluídos da racionalidade moderna ou no mínimo inviabilizados nos currículos oficiais. Também é perceptível que o campo da História e da Antropologia tem grande contribuição a dar aos professores das outras áreas do conhecimento, onde o debate étnico-racial não existe ou é pouco existente.

Figura 5 - Dr. Almiros Martins (Guarani) palestrando no projeto



Fonte: Acervo do projeto (2017)

1.2.3 Cartografando o Dia 20 de Novembro: Formação para a Diversidade da Comunidade Escolar

O Cartografia inventou uma tradição na EAUFPA, a de se comemorar a diversidade brasileira. Além disso, no Projeto já é uma data que se estabeleceu rapidamente e assimilada por toda comunidade escolar. A partir de uma data cívica, instituída pela Lei 10.639 em seu artigo 79-B e integrado calendário escolar, o *20 de novembro*, tem sido uma ideia importante na formação para a *filosofia da multiplicidade* na metodologia do projeto Cartografia. Dia de afirmação e celebração, conquista da luta do povo negro e que desde a criação do projeto Cartografia gestou uma “invenção da tradição” no espaço escolar da EAUFPA, de celebrar a

diversidade da qual todos são feitos. Tradição essa saída dos movimentos sociais. Sobre a tradição inventada nos diz o velho historiador,

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgem de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo às vezes coisa de poucos anos apenas e se estabelecem com enorme rapidez. (HOBSBAWN, 1997, p.9)

A evocação do dia 20 de Novembro como data negra foi lançada nacionalmente em 1971 pelo Grupo Palmares, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Em novembro de 1978, reunido em Assembleia Nacional em Salvador, BA, o Movimento Negro Unificado (MNU) estabeleceu a data como Dia Nacional da Consciência Negra. Uma data politicamente alternativa ao “treze de maio”. Pretende-se com a comemoração dessa data cívica produzir uma ação afirmativa com relação à cultura afro-brasileira e principalmente dá visibilidade a luta do povo negro, inserindo a apresentação dos trabalhos dos estudantes nesse dia, garantindo assim a visibilidade da data na escola.

Nessa programação há um engajamento de todos os níveis de ensino, mesmo o Projeto sendo desenvolvido pelo Ensino Médio, entendeu-se assim que faz parte da cultura escolar da EAUFGPA. A estrutura metodológica da programação do dia *20 de novembro* tem ocorrido seguindo essa organização: o turno da manhã é dividido em dois momentos. Das 7.30 até as 10.30h as turmas das três séries participam de oficinas, palestras, projeção de filmes e vídeos escolhidos por áreas de interesse do próprio aluno. Nesse espaço de tempo, os estudantes partícipes do projeto apresentam os primeiros resultados de suas pesquisas em salas ambientes ou nas áreas livres da escola, usando diferentes linguagens. A partir das 10.45h os alunos de todo o ensino médio participam da programação artístico-cultural organizada pelos professores e alunos que compõe o Projeto.

Figura 6 - Consciência Negra na EAUFPA³⁴



Fonte: Acervo do projeto (2017)

Figura 7 - Consciência Negra na EAUFPA³⁵



Fonte: Acervo do projeto (2017)

Dentro dessa etapa acontece ainda a Mostra da beleza Afro-Brasileira da EAUFPA que já está na sua sétima versão. Em toda essa programação os estudantes que fazem parte do projeto serão os protagonistas da ação pedagógica. Nos últimos três anos tem-se conseguido fazer um almoço comunitário com cardápio afro-brasileiro, a exemplo do vatapá e a feijoada para encerrar as atividades.

³⁴ Lo Ojuara com a coreografia Fragmentos da A (mor) daça e os estudantes que desfilaram na mostra da beleza-2017.

³⁵ Lo Ojuara com a coreografia Fragmentos da A (mor) daça e os estudantes que desfilaram na mostra da beleza-2017.

Em 2014 foi lançado um concurso entre os estudantes para criação uma logomarca do projeto. O júri foi composto por professores do Cartografia e a logomarca se mantém até o ano VII. A logo está presente nas camisas que todo ano se renovam no projeto e que em 2016 alcançou status de uniforme para o 2º e 3º ano.

Figura 8 – Logomarca do Cartografia



Fonte: Acervo do Projeto (2014)

Nos quadros abaixo, foram elencadas as palestras, oficinas e mostra de vídeos que já aconteceram nesse dia letivo e festivo para o Projeto.

Quadro 4- Demonstrativo das Oficinas- Dia da Consciência Negra 2012.-Tema: Cartografando a Cultura Afro Brasileira.

Cabelo e Identidade Afro-brasileira	Profa. Jocicleide Costa	CEDENPA ³⁶
Capoeira: Defesa do Negro no Brasil	Treinel ³⁷ Josias Oliveira	Comunidade ³⁸
Culinária Afro-brasileira: O Tempero da Criatividade Africana no Brasil	Prof. André Oliveira	CEDENPA
Jogos Africanos no Ensino da Matemática	Profs. Júnior Neri e Paulo Pinho	EAUFPA
Geometria na Arte Africana: Eixos de Simetria	Prof. Franz Kreuther Pereira	EAUFPA

³⁶ Centro de Estudo do negro no Pará.

³⁷ Diz-se do aluno é aquele que segue seu mestre na capoeira, a pessoa em que acredita. Em determinado momento, pelo comprometimento pessoal em uma comunidade, a pessoa que já detém determinado conhecimento, toca, joga e se comporta como um capoeira passa a dar aula, e daí pode vir a se tornar um treinel, sob a supervisão de seu mestre.

³⁸ Uma referência ao comunitário do Bairro da Terra Firme onde está inserida a EAUFPA. Josias de Angola faz parte do grupo *Sou Angoleiro* do Mestre Bira- Marajó /Pará.

Narrativas Africanas Recontadas por Alunos da 5ª série	Profas. Ana Alice Castro, Iracema Amarantes, Ângela Lobo e Elizabeth Souza ³⁹	EAUFPA
--	--	--------

Fonte: Da autora

Quadro 5- Demonstrativo das Salas Ambiente 2012

Religiosidade de Matriz Africana	Profa. Antônia Brioso – História	EAUFPA (Projeto Cartografia)
Ciranda da Diversidade: Conhecendo o Poeta Bruno de Menezes	Prof. Denis Oliveira	UEPA
Quilombo: Território, Meio Ambiente e Memória.	Prof. Mário Benjamin	EAUFPA (Projeto Cartografia)
Química: Especiarias Africanas e a Circularidade pelo Mundo	Profa. Glória Cristino	EAUFPA (Projeto Cartografia)

Fonte: Da autora

Quadro 6- Demonstrativo da Mostra de Vídeo 2012

Preconceito na Antiguidade e na Civilização Moderna ⁴⁰ (duração 15')	Prof. Jerry Alves	EAUFPA (projeto Cartografia)
Beleza Negra (10') ⁴¹	Profa. Nelcy Machado	EAUFPA (projeto Cartografia)
A Descoberta da Amazônia pelos Turcos Encantados (10')	Profs. Francisco Ewerton e Marinilce Coelho	EAUFPA (projeto Cartografia)

Fonte: Da autora

Quadro 7- Demonstrativo da Programação Cultural 2012

Boi Pintadinho da Terra	Comunitários da Terra Firme
Pietro e Juliana Cantam Cartola	Alunos do 3º ano
Dança do Siririá	Alunos da Educação Infantil/ Prof. Rubens Meireles e Poline Carvalho ⁴²
Apresentação de Reggae (dança)	Alunos Roger e Nicole (alunos do 3º ano)
Roda de Capoeira ⁴³	Alunos do 2º ano
II Mostra da Beleza ⁴⁴	Alunos das três séries do Ensino Médio

³⁹ Professoras de Língua Portuguesa lotadas no Ensino Fundamental II, que desenvolvem a temática e foram convidadas a participar com esse experimento no Projeto Karigana.

⁴⁰ Produção dos estudantes do 1º ano do ensino médio no qual prof. Jerry Alves era professor de Física. Esse professor não está mais na EA-UFPA, pois era docente substituto. Também foi estudante da EA-UFPA.

⁴¹ Produção dos alunos do 2º ano no qual a professora ministrava Biologia.

⁴² Integrante do Grupo de Cultura Regional IAÇA da Paróquia de Confissão Luterana em Belém.

⁴³ Resultado da oficina de capoeira com o treinel Josias Oliveira

⁴⁴ Resultado dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de estudo sobre a Estética negra como construção fenotípica História.

Show de Reggae	Felipe Navarro e Daniel Reis (alunos do 3º ano)
----------------	---

Fonte: Da autora

No ano de 2012 o Projeto organizou somente oficinas, destinadas aos três níveis de ensino, não havendo palestras. Estas se iniciam somente em 2013, pois foi percebida a evasão dos alunos do 3º ano, focados nos processos seletivos., dessa forma essas passaram a ser pensadas dentro dos temas do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM). O primeiro ano da programação foi de aprendizado, posto que fosse a primeira experiência com o modelo de programação, o qual passou a ser a dinâmica das aulas pelo dia da Consciência Negra ao longo dos sete anos. Os estudantes se inscreviam na oficina que lhe fosse interessante. Ocorreram problemas na hora das inscrições, pois nem os professores, nem a coordenação de ensino e a pedagógica tinham tido uma vivência com o modelo desta atividade. Além de que os alunos se sentiram perdidos na liberdade de escolha e em vivenciar aulas sob outro modelo. A reação foi o pouco caso e a compreensão que não era a “aula de verdade”, dentro do modelo tradicional, centrada e controlada por um professor de disciplina; e então eles ficaram a vagar pela escola. Essa atitude confirma o que diz Julia sobre a escola moderna:

[...] não somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade , [...] a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. (JULIA, *apud*. BOTO 2003, P.384; 385)

Quadro 08- Demonstrativo de Palestra – Dia da Consciência Negra 2103- Tema: Celebrando a Consciência Negra no Brasil

A Presença Africana na Amazônia: Da Colonização à Cabanagem.	Profa. Danielle Moura (EAUFPA)	Destinada ao 2º ano
A Luta pela Terra: Ancestralidade Negra e Direitos.	Profa. Eliane Soares (UFPA)	Destinada ao 3º ano
A Independência da África no Contexto do Imperialismo do Século XIX	Grupo Vindos D’África (UFPA) ⁴⁵	Destinada ao 3º ano
120 anos de Poéticas e Batuques: Trajetórias de Bruno de Menezes	Prof. Marcos Valério Lima Reis (SEMEC/ SEDUC)	Destinada ao 3º ano
Na Cadência do Samba: Sonoridades Negra na MPB	Prof. Cleodir Moraes (EAUFPA)	Destinada ao 2º ano

⁴⁵ Grupo Cultural Vindos D’África foi criado como um núcleo cultural da Associação dos Estudantes PEC-G de Belém e AEPEC-G/B. A Associação tem membros de vários países do mundo, como República Democrática do Congo, Angola, Jamaica, Haiti, Trinidad e Tobago, Guiné-Bissau e de várias regiões no mundo. Dessa forma, foi criado o núcleo cultural para tratar dos assuntos do continente africano.

Poder e Escravidão na África no Século XV e XVI	Grupo Cultural- Vindos D'África	Destinada ao 2º ano
---	---------------------------------	---------------------

Fonte: Da autora.

Quadro 9- Demonstrativo de Oficinas 2013.

Jogos Africanos no Ensino da Matemática	Prof. Júnior Neri (EAUFPA – Cartografia)	Destinada ao 1º ano
África: Possibilidades de Atividades Corporais	Profs. Marcio Raiol e Aline Ribeiro (EAUFPA)	Destinada ao 1º ano
Cabelo e Identidade Afro-brasileira	Profa. Jocicleide Belém	Destinada ao 1º ano
Sankofa: Oficinas de Tambores ⁴⁶	Dom Perna - Coletivo cultural Casa Preta ⁴⁷	

Fonte: Da autora

Quadro 10- Demonstrativo da Mostra de vídeo de 2013.

Kirikou e a Feiticeira	Debatedor Prof. Francisco Ewerton (EAUFPA – Cartografia)	1º ano
------------------------	--	--------

Fonte: Da autora.

Quadro 11- Demonstrativo das Salas Temáticas 2013.

Religiosidade Afro-brasileira	Profa. Antônia Brioso	EAUFPA –Cartografia
Música e Festas: Alegria Afro-brasileira	Profa. Antônia Brioso	EAUFPA –Cartografia
Capoeira: A Defesa do Negro na Amazônia	Profa. Antônia Brioso	EAUFPA –Cartografia
Quilombo: Território, Meio Ambiente e Memória	Prof. Mário Benjamin	EAUFPA –Cartografia

Fonte: Da autora.

Quadro 12- Demonstrativo da Programação Cultural 2013.

Roda de Capoeira	Treinel Gigante
Banda: Reggae Rude	Alunos do Fundamental do EA-UFPA
Apresentação de Chorinho	Alunos do Ensino Médio
II Mostra da Beleza da EAUFPA	Alunos da EAUFPA
Apresentação de Música Africana	Grupos Vindos D'África

Fonte: Da autora.

⁴⁶ Promovida pelo projeto Práticas Pedagógicas Inclusivas: questões étnico-raciais em foco.

⁴⁷ Coletivo Cultural Casa Preta. A Casa Preta é localizada no bairro de Canudos, em Belém sendo organizada por um coletivo de mesmo nome. A "Casa Preta" é uma casa cultural que está se tornando importante no meio artístico marginal, que se localiza principalmente nas periferias da cidade e estavam ligados aos movimentos Hip Hop e negro dentro da cidade de Belém. Nesse espaço são realizadas oficinas diversas nas áreas de tecnologia, dança afro, fabricação de tambor; palestras em parceria com o "Instituto de Artes do Pará" (IAP), através de projetos que são financiados pelo governo do estado e outros.

Quadro 13- Demonstrativo de Palestras 2014- Dia da Consciência Negra. Tema: Entre Matas e Rios os Caminhos da Liberdade.

A Presença Negra na Cabanagem	Prof. ^a Dra. Eliana Ramos (EAUFPA)	Destinado ao 3º ano
Entre a Raça, a Brasilidade e a Inclusão Social: a Condição do Negro no Brasil Pós-abolição.	Prof. ^o Dr. Cleodir Moraes. (EAUFPA);	Destinado ao 2º e 3º ano
A Colonização e a Descolonização da África Negra	Prof. ^a Msc. Ana Georgina. (EAUFPA).	Destinado ao 3º ano

Fonte: Da autora.

Quadro 14- Demonstrativo de Oficinas 2014.

Jogos Africanos no Ensino da Matemática	Prof. Júnior Neri (EA-UFGA – Cartografia)	Destinado ao 1º ano
Cabelo e Identidade Afro-brasileira	Educadora popular Juliene Abreu.(Associação Cutimbóia: Eu sou Angoleiro.	1º ano
Capoeira: Defesa do Negro no Brasil	Treinel Josias Oliveira.	1º ano e alunos do 2º ano
Pintura Corporal Indígena	Alunos do Cartografia	Alunos da Educação Infantil
Carimbó do Brasil	Músico e Educador popular Alan Chaves.	Alunos do Fundamental I

Fonte: Da autora.

Quadro 15- Demonstrativo da Mostra de Vídeo 2014.

Filme: A Descoberta da Amazônia pelos Turcos Encantados.	Prof. MSc. Francisco Ewerton; debatedor: Victor Gonçalves. (Bolsista-Ciências Sociais)	Aberto a todas as séries do Ensino Médio
--	--	--

Fonte: Da autora.

Quadro 16- Demonstrativo de Salas Temáticas 2014.

O Sebastianismo nas Religiões de Matriz Africana.	Prof. Francisco Ewerton e alunos 2º ano do Ensino Médio- Cartografia).	Aberto a exposição
Capoeira: A Defesa do Negro na Amazônia.	Prof. ^a Antônia Brioso e alunos 2º ano do Ensino Médio- Cartografia).	Aberto a exposição
Quilombo: Território, Meio Ambiente e Memória	Prof. ^o . Mário Benjamim e Prof. ^a Eliane Soares e alunos	Aberto a exposição

		2º ano do Ensino Médio- Cartografia).	
Ervas Quilombolas	Medicinais	Prof. Ramon Araújo e alunos 2º ano do Ensino Médio- Cartografia).	Aberto a exposição
O Sagrado Carnaval de São Benedito		Prof. Eduardo Wagner e alunos 2º ano do Ensino Médio- Cartografia).	Aberto a exposição
O Jornal Étnico-racial da Escola		Profa. Waldice Sedovim,	Aberto a exposição
A Matemática Existente na Arte Marajoara.		Prof. Edilson Neri Júnior	Aberto a exposição
Grafismo Indígena		Profa. Antônia Brioso	Aberto a exposição

Fonte: Da autora.

Quadro 17- Demonstrativo da Programação Cultural 2014.

Cortejo de São Benedito: o Sagrado Carnaval (saída do Salão Vermelho).	Prof. Eduardo Wagner, alunos do Cartografia e Irmandade de São Benedito – Rua dos Timbiras (Jurunas)
Roda de capoeira	Treinel Josias e alunos da EAUFPA.
Roda de Carimbó	Grupo IAÇA (Paróquia Luterana).
Mostra de Cabelo como Identidade Étnico- racial.	Juliane Abreu e estudantes de todas as séries.
Roda de samba	Escola de samba Xodó da Nega

Fonte: Da autora

Figura 9 - Cortejo de São Benedito – Dia da Consciência Negra -2014.



Fonte: Acervo do projeto (2014)

Nesse ano de 2014 a programação foi acrescida ainda pelas atividades de exposição dos pôsteres: **A Presença Negra na Sociedade Brasileira e Americana: Cultura e Política** organizada pela Profa. Maria Belém Villas Boas de Língua Inglesa, que mesmo não fazendo parte oficialmente do projeto, desenvolveu com seus alunos do 2º ano uma pesquisa que culminou a exposição, vale dizer que em Língua Inglesa e Portuguesa. Contou-se com a presença do trabalho de **Exposição do trabalho fotográfico de Guy Veloso**, organizado pelo Grêmio estudantil da escola.

Quadro 18- Demonstrativo de Palestras 2015- dia da Consciência Negra. Tema: Cultura de Resistência.

A Colonização e a Descolonização da África Negra	Prof.ª MSc. Ana Georgina. (EAUFPA)	Destinado ao 3º ano
--	------------------------------------	---------------------

Fonte: Da autora.

Quadro 19- Demonstrativo de Oficinas 2015.

Cabelo e Identidade Afro-brasileira	Juliane Abreu	Todas as séries
Capoeira: O Corpo e suas Implicações na Capoeira	Profa. Elane Monteiro e Josias de Angola	Todas as séries
Carimbó do Pará	Alan Chaves	Educação Infantil
Pintura de Colares com Grafismo Indígena	Almires Martins ⁴⁸ e o grupo de estudo em grafismo indígena	Todas as séries
Samba no Pé	Lene Caldas	Todas as séries

Fonte: Da autora.

Quadro 20- Demonstrativo da Mostra de Vídeo.

Filme: A Descoberta da Amazônia pelos Turcos Encantados	Projeto: Cartografia da Cultura Afro-brasileira– Debatedor: Prof. MSc. Francisco Ewerton e Victor Gonçalves	Aberto para todos os estudantes
---	---	---------------------------------

Fonte: Da autora.

Quadro 21- Demonstrativo de Salas Temáticas 2015.

Capoeira: O Corpo e suas Implicações na Capoeira	Grupo de Estudo de Educação Física do Projeto Cartografia (Prof.ª Elane Monteiro e alunos 2º ano do Ensino Médio).	
--	--	--

⁴⁸ Indígena Guarani. Doutor em antropologia. Foi nosso professor na oficina de grafismo indígena e de narrativas guaranis.

Quilombo: Território, Meio Ambiente e Memória	Grupo de estudos de Geografia e História Prof.º Mário Benjamim, Prof.ª Eliane Soares e alunos 2º ano do Ensino Médio).	
Ervas Medicinais Quilombolas.	Grupo de Estudo em Biologia do Projeto Cartografia (Prof. Ramon Araújo e alunos 2º ano do Ensino Médio).	
O Carnaval: A Arte Brasileira na Avenida	Prof. Eduardo Wagner e alunos 2º ano do Ensino Médio- Cartografia).	Aberto a exposição
A Produção do Alcool e da Cachaça no Engenho de Açúcar	Prof. Lobato e alunos 2º ano do Ensino Médio- Cartografia).	Aberto a exposição
Laboratório de Experiências: do Empírico ao Científico (Saberes Indígenas e Africanos)	Prof. Orlando Oliveira e alunos 2º ano do Ensino Médio- Cartografia).	Aberto a exposição
África: Berço da Humanidade	Profa. Juliana Rigamont	Aberto a exposição
Jogos de Tabuleiro de Origem Africana	Prof. Júnior Neri	Aberto a exposição

Fonte: Da autora.

Quadro 22- Demonstrativo da Programação Cultural 2015.

Cortejo e Roda de Capoeira	Treinel Josias e alunos da EAUFGPA.
Roda de Carimbó e outros Ritmos Paraenses	Grupo IAÇA (Paróquia Luterana).
Mostra da Beleza Afro-brasileira	Juliane Abreu e estudantes de todas as séries.
Roda de Samba com a Presença de Passistas, Carnavalesco, Porta Bandeira e Bateria. Participação Especial dos Cantores Xaxá e Alcyr Guimarães	Escola de samba Xodó da Nega

Fonte: Da autora.

Vale destacar que a programação do ano de 2015 aconteceu com muitos recursos financeiros disponíveis, pois com o prêmio do edital Juventude Negra, do Instituto Baobá conseguiu-se um recurso de R\$ 30.000,00 reais para investir no projeto. A programação foi com decorações com material de qualidade, assessorado por profissionais especializados. A camisa do projeto foi doada aos alunos e foi servida uma suculenta feijoada no almoço, tudo com os recursos disponíveis.

Figura 10 - Grupo de Estudo do Grafismo Indígena – Consciência Negra 2015.



Fonte: Acervo do Projeto (2015).

Quadro 23- Demonstrativo de Palestras 2016. Dia da Consciência Negra.

O Processo de Descolonização (Neocolonialismo) e As Independências da África ou A Revolta do Colonizado.	Profa. Dra. Eliana Ramos	Todas as séries
As Áfricas – Uma Visão da Diversidade Africana	Missionário Charles Mulemena	Todas as séries

Fonte: Da autora

Quadro 24- Demonstrativo das Oficinas 2016.

Capoeira: Defesa do Negro no Brasil	Josias de Angola	1º ano e alunos do 2º ano
Cabelo e Identidade Afro-brasileira	Juliane Abreu	Todas as séries

Fonte: Da autora

Figura 11 - Oficina de Capoeira – Consciência Negra -2015.



Fonte: Acervo do projeto (2015).

Quadro 25- Demonstrativo das Salas Temáticas 2016 .

Qual a cor da beleza? (Interdisciplinar Biologia e Filosofia)	Filosofia e Biologia	Rafael Melén Juliardnas Rigamont Estudantes do 2º ano
Narrativas Indígenas: Seres Fantásticos da Floresta na Cidade.	Artes Visuais	Eduardo Wagner Estudantes do 2º ano
Comidas de Santo: O Tempero entre o Sagrado e o Sabor	Matemática	Edilson Neri Júnior Estudantes do 2º ano
O Sistema de Cotas Raciais para Ingresso no Ensino Superior	Sociologia Matemática	Márcio Cristiano Queiroz Chaves Cláudia do Espírito Santo Estudantes do 2º ano
Grafismo Indígena	História	Antônia Brioso Estudantes do 2º ano
O Ritmo do Carimbó	História e Sociologia	Cleodir Moraes Andrey Faro Estudantes do 2º ano
Pano pra Manga: O Blog da Cultura Africana e Indígena	Língua portuguesa	Waldice Sedovim e estudantes do 2º ano
Quilombo: Território, Meio Ambiente e Memória	Geografia	Mário Benjamin Dias Estudantes do 2º ano

Fonte: Da autora.

Quadro 26- Demonstrativo de Programação Cultural- 2016.

Cortejo e Roda de Capoeira	Treinel Josias de Angola e alunos da EAUFGA.
----------------------------	--

Roda de Carimbó e outros Ritmos Paraenses	Grupo IAÇA (Paróquia Luterana).
Mostra da Beleza Afro-brasileira	Juliane Abreu e estudantes de todas as séries.
Apresentação da Performance do Grupo de Estudos Seres Fantásticos na Floresta da Cidade. ⁴⁹	Prof. Eduardo Wagner e alunos do 2º ano.
Roda de Samba com Bateria, Passistas, Porta-bandeira e Mestre-sala	Escola de Samba Bole-Bole

Fonte: Da autora.

Quadro 27- Demonstrativo de Oficinas 2017- Dia da Consciência Negra.

Capoeira: Defesa do Negro no Brasil	Josias de Angola	1º ano e alunos do 2º ano
Cabelo e Identidade Afro-brasileira	Juliane Abreu	Todas as séries

Fonte: Da autora.

Quadro 28- Demonstrativo das Salas Temáticas 2017.

Tema	Disciplina	Professor
Carnaval, Resistência e Fé: A religiosidade brasileira no desfile da Estação Primeira de Mangueira.	Artes Visuais	Eduardo Wagner
História da Matemática Africana e seus Jogos	Matemática	Adilson Neri Júnior
Movimentos Sociais e Enfrentamento das Formas de Violência Contra a Mulher	Sociologia Filosofia Biologia	Márcio Cristiano Queiroz Chaves Juliardnas Rigamont Ronzele Lima
Jogos Quilombolas	História	Antônia Brioso Daniel Barroso Carolina Monteiro
No ritmo da guitarrada do Pará	História Sociologia	Cleodir Moraes Andrey Faro
Quilombo: Memória, Identidade e Resistência	Geografia	Mário Benjamin Dias
O corpo e suas implicações na capoeira	Educação Física	Elane Monteiro

Fonte: Da autora

⁴⁹Os caruanas, os encantados (seres fantásticos) foram evocados como seres de proteção e justiça, nesse sentido, os alunos realizarem um acróstico de “FORA TEMER”. Esse ano os alunos ocuparam a escola contra a PEC 241 e o clima na escola era de contestação.

Figura 12- Sala Temática Carnaval Resistência e Fé.



Fonte: Acervo do projeto (2017).

Quadro 29- Demonstrativo de Programação Cultural 2017.

Cortejo e roda de capoeira	Josias de Angola, Profa. Elane Monteiro e alunos da EA/UFPA.
Roda de Carimbó e outros ritmos paraenses	Grupo IAÇA (Paróquia Luterana).
Mostra da Beleza Afro-brasileira	Juliane Abreu e estudantes de todas as séries.
Apresentação da performance: O silêncio feminino ou a Colonização do corpo em escrava Anastácia.	Bailarina e artista Luana (Ojuara)
O Ritmo da guitarrada com IAÇA e convidado	Grupo IAÇA

Fonte: Da autora.

Figura 13 - Mural Interativo da Sala Temática do GE África, Berço da Humanidade.



Fonte: Acervo do projeto (2015).

Em 2017, procurou-se fazer uma programação mais simples, pois em janeiro ocorreria o encerramento com o primeiro colóquio étnico-racial da escola em parceria com a Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) da escola, onde tanto os professores como os alunos estariam apresentando trabalhos com um rigor mais acadêmico.

1.2.4 A Etnografia da Experiência de Pesquisa e Extensão na Excursão na Excursão à Comunidade Quilombola

A pesquisa de campo é um capítulo à parte na experiência pedagógica do Cartografia. A primeira comunidade a receber o Projeto foi a de Macapazinho em Santa Isabel no Pará. A excursão ocorreu em 2012 à 2014 nessa comunidade. Em 2015 à 2017 e continua-se excursionando na comunidade de Jacarequara no Acará.⁵⁰

Ela é antecedida por duas atividades prévias. A primeira é a visita técnica⁵¹ pelos professores do Projeto e coordenação do Ensino Médio à comunidade quilombola e a segunda é a preparação prévia dos estudantes por meio do que se chamou de “*oficina de preparação à pesquisa de campo*”. Nessa última, os alunos recebem as orientações de professores versados na pesquisa.⁵² Os alunos saem a campo com os espíritos aguçados pela curiosidade, rompendo com as paredes da sala de aula e dos muros da escola, partindo para novos horizontes de aprendizagem.

⁵⁰ Todas duas comunidades ficam cerca de 1 hora de Belém. Jacarequara é uma comunidade que faz parte da comunidade quilombola Guajará Mirim, que é constituída por cinco povoados e conta com 140 famílias. Está localizada no município de Acará, região do Baixo Acará, nordeste do estado do Pará e fica nas proximidades da capital paraense, Belém. É uma região marcada pela presença de comunidades quilombolas tais como Jacarequara, Espírito Santo, Carananduba, Itancoã, Monte Alegre, São Pedro, Boa Vista, São Miguel, Santa Maria, Paraíso, Itaporama e Taperá. A área da comunidade de Guajará Mirim soma 1.024,1954 hectares titulados em 2002 pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), órgão vinculado ao governo do estado do Pará. O título foi dado em nome da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos Filhos de Zumbi, que representa, além de Guajará, as comunidades quilombolas de Itancoã Miri e Espírito Santo.

⁵¹ Essa visita é a de primeiro contato no ano letivo, nela é organizada a data da excursão, a organização do almoço, os espaços de visitação, lazer e outras necessidades no dia do encontro dos estudantes com a comunidade. Saem juntos da escola, professores e representante da coordenação e para isso é solicitado o ônibus escolar. Há o apoio da CPGA (Coordenação de pessoal e serviços gerais) que tem possibilitado toda infraestrutura que a escola pode fornecer, tanto na visita técnica quanto na excursão com os alunos.

⁵² A primeira oficina foi ministrada pelo Prof. Dr. Mário Benjamin. Profa. M.a Maria Lúcia Ferreira dos Santos. Em 2013, realizada pelo Prof. Dr. Mário Benjamin somente. Em 2014 forma-se a dupla Prof. Mário Benjamin e M.e Eduardo Wagner que se mantem até 2017. Vale destacar que em 2015, foi incluso nessa preparação a Oficina de Fotografia ministrada pelo Prof. M.e Franz Kreuther Pereira, professor de informática da EA-UFPA.

Figura 14 - Visita Técnica à Comunidade de Jacarequara no Acará



Fonte: Acervo do projeto (2015).

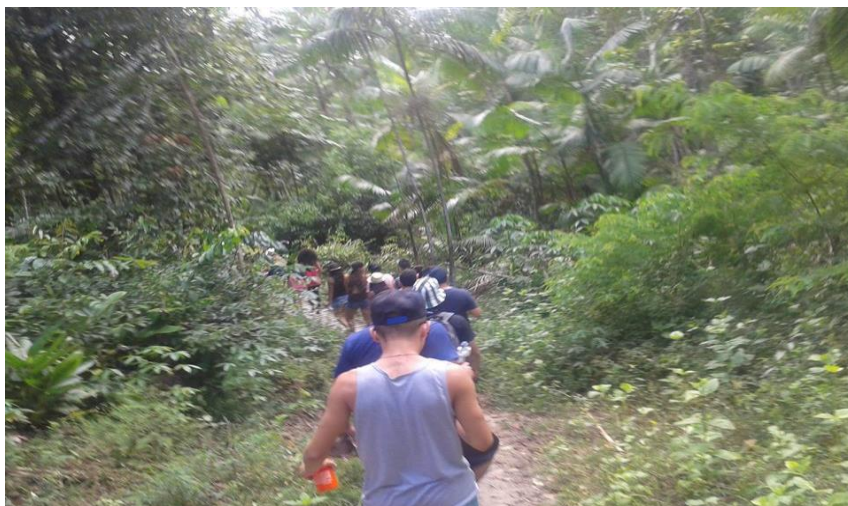
Os alunos entusiasmados em conhecer uma realidade tão diferente de seu cotidiano, organizados por grupos de estudo se espalharam em todo o pequeno universo da comunidade parceira, investigando a produção econômica da comunidade, as festas, conversam com os idosos e etc. Tudo relacionado com o universo da pesquisa de seu grupo de estudo. Estando em uma atividade com adolescentes, nesse dia de investigação também é promovido um tempo para o lazer, como passeio na mata, banho de igarapé⁵³. O almoço é organizado pela própria comunidade, que vende também os frutos de suas produções como tucupi, farinha, mandioca e frutas da região.

Concluída a etapa da excursão à comunidade quilombola, os estudantes precisam produzir relatórios e de acordo com seus grupos de estudos, relacionar a visita ao seu universo do tema pesquisado em seu grupo, como fazem relatos orais da experiência. O principal objetivo dessa pesquisa de campo tem sido possibilitar aos alunos partícipes do Projeto a vivência de uma realidade que conheciam apenas de livros, jornais e outros espaços de informação e relacioná-las com a aprendizagem teórica, ou seja, unir a teoria e a prática. Tem sido comum, ouvir dos estudantes relatos do estranhamento e da surpresa com a vida numa comunidade remanescente de quilombo, pois pensavam ainda no quilombo perdido ou escondido no tempo, tal qual demonstram os livros didáticos de história ou geografia, que tiveram acesso na escola. O ambiente extraescolar tem proporcionado um aprendizado significativo, abrindo para uma nova compreensão por parte do sujeito aprendente, sujeito

⁵³ Um **igarapé** é um curso d'água na Amazônia, constituído por um braço longo de rio ou canal. Existem em grande número na região. Caracterizam-se pela pouca profundidade e por correrem quase no interior da mata. Apenas pequenas embarcações, como canoas e pequenos barcos, podem navegar pelas águas de um igarapé devido a sua baixa profundidade e por ser estreito. No verão, fazem a alegria da garotada.

esse que não fica aqui circunscrito somente aos alunos, mas também ao professorado, pois muitos destes não tinham contato com essa realidade.

Figura 15 - Alunos na Pesquisa de Campo em Jacarequara - Produção do Açaí



Fonte: Acervo do projeto (2017).

No ano de 2015, com o prêmio recebido, foram três ônibus⁵⁴ à comunidade o maior número de estudantes, e o almoço pago para todos e com muito açaí produzido pela comunidade com recursos do Projeto.

Figura 16 - Comunidade de Macapazinho – Santa Isabel.



Fonte: Acervo do Projeto (2013).

⁵⁴ Foram três ônibus, sendo dois de 40 lugares e um de 23 lugares. Além dos carros dos professores. Assim conseguiu-se levar pela primeira vez todos os alunos disponíveis para a comunidade. No ano de 2016 não foi possível efetivar a aula passeio, a greve e a ocupação da escola levou a data para o começo do ano seguinte e em fevereiro a fatalidade com a colega Waldice Sedovin. A excursão retornou em 2017, também se conseguiu levar todos os estudantes disponíveis para essa aula, com o suporte da UFPA, obtida via direção da escola. Aqui a gratidão à gestão do Prof. Dr. Walter Júnior e Prof. Dr. Mário Benjamin.

1.2.5 Cartografando as Vivências com a Produção Acadêmica, Seleção de Projetos e da Visibilidade do Cartografia

A trajetória do Projeto Cartografia foi se consolidando a cada ano. Foi muito importante tecer relações e dar visibilidade ao Projeto. Sem dúvida hoje as redes sociais são importantes aliados na divulgação do trabalho, sem contar, o fascínio da juventude com a linguagem midiática.

As redes sociais também estão cada vez mais presentes no dia a dia de alunos e professores. Todos são hoje seres interativos. No entanto, essas ferramentas ainda não são muito exploradas em sala de aula e na escola de modo geral. Na maioria dos casos, as escolas não permitem o acesso a esse tipo de rede social em função do “medo” de que o aluno se interesse por assuntos que não estejam diretamente ligados aos estudos de sala de aula. No caso do Cartografia, as redes sociais tem sido um importante aliado para a visibilidade do Projeto. As redes podem expandir o que o professor e a escola têm produzido de conhecimentos.

O uso das TICs na escola, principalmente com o acesso à internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais, favorece a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação e permite eliminar os muros que separam a instituição da sociedade. (ALMEIDA, 2003, p.114)

E esse tem sido esse o caso. Desde 2012 o Projeto possui um site e uma página no *facebook*. Os professores e seus grupos de estudo se conectam por meio do whatsapp. Isso tem facilitado a comunicação entre os professores do Projeto e destes com seus alunos.

Em 2015 e 2016 participou-se na rádio Web – UFPA⁵⁵ com a temática afro-brasileira e indígena e em 2017 com a temática Carnaval. Em 2016, sob a direção da disciplina Língua Portuguesa, o Projeto criou seu primeiro blog, o “Pano pra Manga”⁵⁶; seu principal objetivo era de ser o divulgador das atividades organizadas por esse grupo de estudo. Por meio dessa atividade, chegou-se num evento de grande amplitude no estado que é a Feira Pan-Amazônica do Livro. Mas a participação nessa feira não foi a primeira, em 2015 houve o lançamento do

⁵⁵ Universidade Federal do Pará – UFPA, Instituto de Letras e Comunicação – ILC, Rua Augusto Corrêa, 01, Guamá, Belém, PA – Brasil.

⁵⁶ O “Pano pra Manga”, blog da cultura africana e indígena, foi organizado de forma espetacular pelos estudantes em conjunto com sua professora orientadora Waldice Sedovim. Em função da morte prematura da professora, a professora Antônia Brioso, assumiu o grupo, mas é preciso esclarecer que já estava todo concluído o trabalho com os estudantes. O Blog foi apresentado pelos estudantes no aniversário da EA-UFPA como homenagem póstuma a professora Waldice em março de 2017. O Blog também foi apresentado na XXI Feira Pan- Amazônica do livro em junho de 2017 como uma atividade de ensino descolonizadora. Endereço do blog: <http://vitorsedovim.wixsite.com/panopramanga>.

livro de contos indígenas e afro-brasileiros, o “Deixa eu Contar”⁵⁷, amplamente divulgado nas redes sociais. Foi muito lindo ver os estudantes recebendo e autografando livro para amigos e familiares, além do público da feira. Eis o protagonismo de alunos e seus professores no processo de ensino e aprendizagem. *Deixa eu contar* não é só um livro de narrativas, mas também uma forma de mostrar que é possível por meio da metodologia de projetos fazer uma educação com *poiesis*, ou seja, com um tempo de criatividade e de criação, de forma que a multiculturalidade possa não apenas ser apresentada aos alunos, mas, acima de tudo, valorizada.

Por meio dessas divulgações em redes o Projeto tem saído em jornais da cidade e constantemente está no Portal da UFPA anunciando nossa programação; isso tem aberto portas posto que muitos outros contatos tenham advindo da assessoria de comunicação da UFPA. No mês de novembro de 2017 a programação do dia 20 de novembro saiu como capa nos dois jornais de maior circulação no estado do Pará⁵⁸. Nos anos anteriores também já houve a presença da imprensa na escola, com transmissão ao vivo da programação. Mais recentemente, as atividades de estudo sobre o carnaval, realizado pela disciplina Artes Visual foi alvo de uma reportagem no Instituto Net Claro Embratel.⁵⁹

Figura 17 - Reportagem do Jornal “O Liberal”.



Fonte: Acervo do Projeto (2017).

⁵⁷ . O livro de contos “Deixa eu contar: Narrativas indígenas e africanas”, foi resultado do trabalho interdisciplinar de língua Portuguesa e Literatura. (Ver tabela de temas, ano 2015). O lançamento aconteceu no dia 02 de junho no estande dos Escritores Paraenses. O livro foi editado pela editora Açai em 2015.

⁵⁸ Jornal Liberal. 21 de novembro de 2017.

⁵⁹ A reportagem teve por título: Sambas enredo podem ser ferramentas para ensinar história e literatura em sala de aula. Pode-se localizar a reportagem no endereço: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/sambas-enredo-podem-ser-ferramentas-para-ensinar-historia-e-literatura-em-sala-de-aula>.

Em 2015 o Projeto concorreu ao II Edital Gestão Escolar para a Equidade Juventude Negra do Instituto Baobá, no qual foi contemplado. Além do prêmio de R\$ 30.000, o instituto divulgou o resultado do certame no maior jornal da cidade. A premiação veio fortalecer o Projeto e dá uma maior visibilidade e credibilidade ao Projeto em toda a cidade.

Outra dimensão importante que o Cartografia tem alcançado tem sido na produção acadêmica. Os professores envolvidos no Projeto, como os bolsistas, estudantes da graduação tem apresentado seus trabalhos em simpósios, seminários, colóquios e outros. Tem-se veiculado os trabalhos dos grupos de estudo nas atividades acadêmicas da UFPA e da EA-UFPA.⁶⁰Em 2017 o Projeto solicita da COPEX⁶¹ a participação e divulgação das produções de todos os grupos de estudo no Fórum de pesquisa anual da escola.

Dessa demanda saiu o Primeiro Colóquio Étnico-Racial da Escola de Aplicação organizado pela COPEX e Projeto Cartografia. Nesse encontro os estudantes juntamente com seus professores orientadores apresentaram seus resultados de pesquisa em formato de *banners*. Foi uma experiência ímpar ver os estudantes do Projeto ansiosos pelas suas apresentações para um público acadêmico. A emoção toma conta dessa narrativa, por conta da lembrança dos semblantes repletos de força, dedicação e empenho dos alunos em demonstrar suas experiências de aprendizagem no Cartografia.

Figura 18 e 19 - Alunos do Projeto Apresentando Trabalho para Comissão Avaliadora do Colóquio Étnico Racial.



Fonte: Acervo do Projeto (2018).

⁶⁰ Desde 2012 o Cartografia participa com os bolsistas da Jornada de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e em 2014 da Pró-Reitoria de Ensino. Na EA-UFPA desde 2012 participa do Fórum de Pesquisa da Coordenação de Pesquisa e Extensão da EA-UFPA.

⁶¹ Coordenação de Pesquisa e Extensão da EA-UFPA.

Nos quadros abaixo é possível visualizar a participação do Cartografia no Fórum de Pesquisa e Extensão e do Colóquio Étnico-racial em 2017.

Quadro 30- Relatos Oraís no Fórum de Pesquisa e Extensão 2018.

Jogos Africanos no ensino de matemática: Uma abordagem interdisciplinar.	Prof. Júnior Neri (Matemática)
A pesquisa de opinião como ferramenta de aprendizagem sobre violência contra mulher.	Profs. Márcio Chaves, Juliardnas Rigamont e Ronzelene de Lima (Sociologia, Biologia e Filosofia)
Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira: Herança e identidade na formação da consciência histórica.	Profa. Antônia Briosso (História)
Projeto Cartografia da cultura Afro-brasileira e Indígena como formador de indivíduos conscientes (relato de Experiência)	Sandra Natasha Santiago (Bolsista do Projeto –Artes Visuais)

Fonte: Da autora.

Quadro 31- Apresentação de Banners 2018

Capoeira seus sentidos e significados na cultura africana	Orientadora Profa. Elane Monteiro (Educação Física) e alunos do grupo de estudo
História da Matemática Africana e seus jogos	Orientador Prof. Júnior Neri (Matemática) e alunos do grupo de estudo
Prevalência da anemia falciforme em remanescente quilombolas da Amazônia: o Caso do quilombo de Jacarequara no Acará-PA	Orientador Ramon Araújo (Biologia) e alunos do grupo de estudo
Contribuição das Heranças Genéticas de europeus, africanos e indígenas na formação de remanescentes de quilombolas da Amazônia brasileira.	Orientador Ramon Araújo (Biologia) e alunos do grupo de estudo
Violência de Gênero e Movimentos Sociais.	Profs. Márcio Chaves, Juliardnas Rigamont e Ronzelene de Lima (Sociologia, Biologia e Filosofia) e alunos do grupo de estudo.
Jogos Quilombolas: As práticas lúdicas na comunidade remanescentes de quilombolas de Jacarequara no Acará – PA	Profs. Antônia Briosso, Daniel Barroso e colaboradora Carolina Monteiro ⁶² e alunos do grupo de estudo
Guitarrada: Música e Identidade em Belém	Profs. Cleodir Moraes, Andrey Faro e alunos do grupo de estudo
Quilombo: Identidade, memória e resistência.	Prof. Mário Benjamin Dias e alunos do grupo de estudo

⁶² Carol Monteiro é ex-aluna da EA-UFGA, advogada e pesquisadora do tema dentro de sua formação.

Religiosidade brasileira no desfile da Estação Primeira de Mangueira	Prof. Eduardo Wagner e alunos do grupo de estudo .
--	--

Fonte: Da autora.

Figura 20 - Professores do Cartografia na Mesa Redonda do Colóquio Étnico-racial da EAUFGPA: A Lei 10.639 em questão



Fonte: Acervo do projeto (2018).

Ainda na produção acadêmica, a vivência pedagógica com o samba em Artes Visuais, o professor doutorando Eduardo Wagner teve essa experiência levada para sua tese de doutorado. Essa tese em Antropologia analisa as escolas de samba no Pará. Ao narrar a metodologia desenvolvida no Projeto Cartografia para a sua orientadora, ela decidiu junto com ele que a transposição didática da dissertação para o ensino deveria constituir um capítulo da tese. O professor está no caminho da finalização do seu doutorado e em breve ocorrerá a defesa e divulgação desse trabalho.

Em 2015, outra experiência de trabalho acadêmico se deu com a bolsista Evillys Martins de Figueiredo. A estudante de sociologia, hoje no mestrado em Antropologia, ficou no Cartografia durante dois anos, 2014 e 2015. Desse convívio nasceu o tema de seu trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Políticas de ação afirmativa: A experiência do Projeto Cartografia da Cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFPA⁶³. Diz a autora sobre a vivência no Projeto: “[...] Um projeto tão rico como o Projeto Cartografia [...] agradeço por todo o aprendizado sobre relações étnico-raciais na escola: sou muito grata pelo

⁶³ Evillys foi muito importante no ano de 2015. Ela foi o principal suporte na conquista da premiação do Baobá e principalmente na prestação de contas. Menina centrada, estudiosa e incansável em suas atividades, por isso a chamava de menina prodígio. O TCC foi orientado pelo Prof. Dr. Romero Ximenes Ponte e os membros da banca Prof. M.e Raimundo Jorge Nascimento de Jesus e Prof.ª. Esp. Antônia Maria Rodrigues Brioso. A menina prodígio agora está no mestrado e seu trabalho continua a investigar os projetos de intervenção e a Lei 10.639.

rumo que tomei na minha na vida acadêmica e pessoal.” (FIGUEIREDO, 2015) O trabalho de Evillys Figueiredo será um aporte importante no segundo capítulo desse trabalho.

Ao olhar pelo caleidoscópio os caminhos traçados pelo Cartografia, é possível perceber o quanto se aprendeu nesses últimos anos com os alunos e alunas, pois o professor se tece nas teias dessas relações cotidianas do seu fazer diário. Foi possível o aprendizado do que é política afirmativa na prática cotidiana, na inquietude de uma sociedade formadora de relações assimétricas, onde a Escola de Aplicação pode assumir a responsabilidade de ser conformadora dessas relações ou optar em ser transformadora.

O Cartografia pretende sim construir um ensino que transponha a barreira do conteudismo, sem abrir mão dos conhecimentos.

A questão é justamente quais os conhecimentos e saberes que as disciplinas escolares que compõe o Projeto ensinam e quais as pedagogias que se objetiva desenvolver? Essas questões serão analisadas no terceiro capítulo desse trabalho. Educar em valores humanos é uma possibilidade de assumir o papel social na construção de um mundo em que cor de pele, fenótipos e etnias não sejam mais marcas de inferioridade ou assimetrias. Volta-se a inquirir, seria isto a “*boniteza da educação*” pensada por Paulo Freire? Para os professores envolvidos no Projeto Cartografia da Cultura afro-brasileira, pode-se dizer que sim.

2 AS REVERBERAÇÕES DO PROJETO CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O capítulo anterior consistiu da etnografia educativa do Projeto Cartografia ao longo de sua existência, agora o segundo capítulo pretende identificar e analisar as contribuições possíveis que esse Projeto tem gerado na escola, onde ele tem se desenvolvido. Objetiva verificar as contribuições tanto no ensino e aprendizagem, quanto na afirmação identitária dos estudantes afrodescendentes e mestiços. Objetiva-se, ainda, verificar os possíveis reflexos no fazer dos professores que participam do Projeto.

Vera Candau sugere, nas ações para se desenvolver uma didática na perspectiva multi/intercultural, que se recuperem os processos de construção das identidades culturais. Ao estudar as políticas de ação afirmativa, a socióloga Evillys Figueiredo (2015, p.1) percebeu que o projeto Cartografia - uma didática de ensino elaborada pela autora desta dissertação - foi exitoso em trazer para a prática do ambiente escolar a compreensão da constituição do povo brasileiro a partir de suas distintas matrizes culturais: a africana e a indígena, e não apenas a partir da matriz europeia no ensino das disciplinas das Ciências Humanas e das outras áreas que participam do referido Projeto, dando assim um importante passo junto ao alunado para desfazer visões estereotipadas e do senso comum sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Jörm Rösen acredita que a consciência crítica pode ensejar uma “contranarrativa”, ou seja, [...] Por meio dessa “contranarração” pode-se desmascarar uma história determinada como engano, desprestigiá-la como uma informação falsa. [...] Logo, pode-se narrar uma “contrahistória.” (RÜSEN, 2011, p. 67)

Sob esses raciocínios de Candau, Figueiredo e Rösen que se encontraram subsídios para definir o olhar e o percurso da investigação das reverberações do Projeto na EAUFPA, seguindo a metodologia aqui descrita.

2.1 O Caminho Percorrido

Cabe aqui registrar que, do ponto de vista metodológico e no que tange à plena realização a pesquisa, adotaram-se procedimentos simples, os quais incluíram um levantamento do estado da questão, onde se elegeu os contributos da coleta realizada pela socióloga Evillys

Figueiredo em seu Trabalho de Conclusão de Curso⁶⁴ (2015), que foi um estudo sobre o projeto Cartografia. Também coletados em 2015⁶⁵ com os estudantes do Ensino Médio para o edital do Instituto Baobá e de novos dados coletados em 2017 para a presente pesquisa.

A nova coleta foi realizada com alunos do 3º ano do Ensino Médio, porque foram em 2017 o público alvo⁶⁶ do Projeto e com quatro (4) professores que atuam no Projeto. Também foi feito levantamento de dados e recolha de informações na secretaria acadêmica da escola, procurando levantar o rendimento anual dos estudantes do 2º ano ao longo desses sete anos e na coordenação pedagógica sobre os estudantes que refazem a série, no caso o 2º ano.

É sob esse conjunto de dados dos estudantes e professores que se vai analisar e perceber os ecos do Cartografia na EAUFPA.

2.1.1 Os Professores Pesquisados

Quanto à pesquisa com os professores, a mesma se consubstanciou num questionário com 25 perguntas abertas sobre sua atuação no Projeto e compreensão sobre ele. Foram selecionados quatro professores, os quais foram eleitos para a pesquisa em função do tempo em que estão no projeto. Eles serão identificados pelas letras A, B, C e D, resguardando a identidade dos mesmos. Informando que todos são do quadro efetivo da escola.

Quadro 32- Demonstrativo de Professores do Projeto

PROFESSOR	DISCIPLINA	TEMPO DE FORMADO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO PROJETO	QUALIFICAÇÃO
A	Geografia	33 anos	23 anos	7 anos	Doutor
B	Matemática	8 anos	7 anos	7 anos	Mestrando
C	Artes visuais	10 anos	5 anos	4 anos	Doutorando

⁶⁴ Políticas de Ação Afirmativa: experiência do projeto Cartografia da cultura afro-brasileira e indígena no ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA.

⁶⁵ Em 2015, em função da seleção do Cartografia no edital do Instituto Baobá –Juventude Negra, o projeto recebeu orientações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que monitorava tecnicamente os projetos selecionados. Sob essa orientação desenvolvemos um levantamento na escola no qual se obteve os primeiros resultados do projeto na escola. Um levantamento tímido, mas que contribuiu para algumas ações no projeto.

⁶⁶ Em 2016 esses alunos estavam no 2º ano. Não possível com o próprio 2º ano do ano corrente porque o trabalho do Cartografia ainda não havia sido concluído.

D	Biologia	11 anos	7 anos	3 anos	Mestranda
---	----------	---------	--------	--------	-----------

Fonte: Da autora

As vozes professorais serão muito importantes na análise da metodologia do Cartografia que será desenvolvida no terceiro capítulo

2.1.2. *O Levantamento com o Alunado*

Com relação aos alunos, foi aplicado em 2017 um questionário com 19 questões de múltipla escolha. Foi utilizado o modelo de questionário aplicado em 2015 para concorrer ao Edital Baobá-Juventude Negra. Optou-se por esse mesmo modelo a fim de dar continuidade à linha interpretativa daquele ano e seguir de modo coerente, mas não sem lidar com as dificuldades no questionário de questões de múltipla escolha. As respostas aos questionários serão analisadas nesse capítulo, tecendo um diálogo com as análises de Figueiredo (2015).

Na sua pesquisa, Evillys Figueiredo, coletou os dados e registrou a experiência dos estudantes que participaram do Projeto Cartografia em 2014, usando o método de entrevista denominado “grupo focal”⁶⁷, que é uma metodologia de caráter dialógico, onde os participantes se reuniram numa sessão de “roda de conversa” com a pesquisadora. (FIGUEIREDO, 2015, p.12). Para preservar a identidade dos alunos, Figueiredo adicionou letras do alfabeto na identificação das falas. Sob a autorização da pesquisadora (ver apêndice) e por não usar todos os depoimentos dos estudantes entrevistados por ela, alterou-se aqui a ordem das entrevistas existentes nesse trabalho e renomeou-se a ordenação dos entrevistados, identificando-os por números. Tal numeração segue a ordem que as citações aparecem no texto. É preciso perceber que se trata de um debate, por isso não há uma sequência de ordem crescente, mas acontece um ir e vir na numeração, de acordo com o debate entre os alunos entrevistados.

A partir desses dados é que se desenvolveram as análises do próximo tópico.

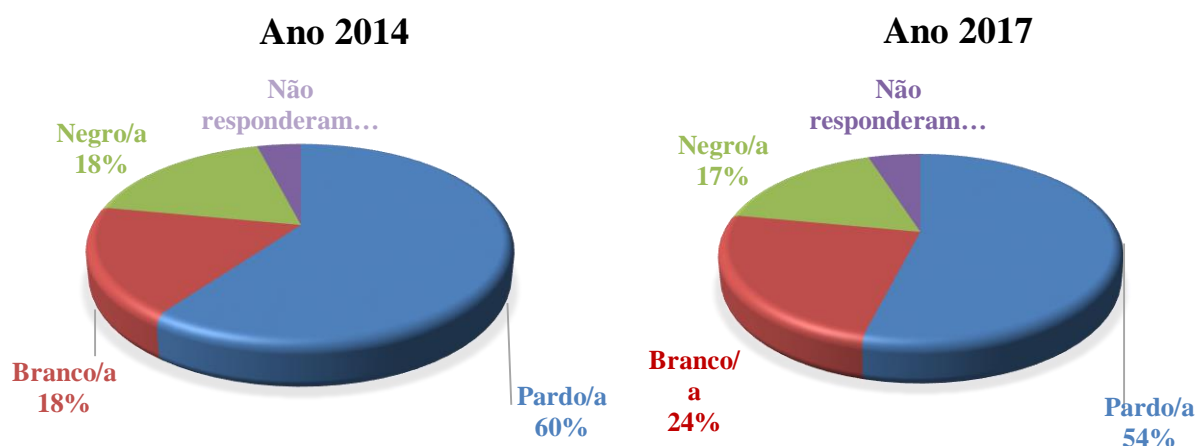
⁶⁷ A proposta do grupo focal é uma alternativa ao clássico método de entrevista com um indivíduo de cada vez. Isso quer dizer que o grupo focal é conduzido em forma de debate centrado num tema proposto pela pesquisadora, possibilitando uma condução menos diretiva por parte desta e concebendo os sujeitos da pesquisa como locutores e interlocutores que interagem no processo de discussão do grupo, produzindo os dados e resultados (SILVA, 2010). Portanto, este trabalho foi inteiramente nas experiências que os estudantes compartilharam no grupo focal. (FIGUEIREDO, 2015, p. 12)

2.2. Analisando os Resultados com os Estudantes

2.2.1 A Auto identificação Racial dos Estudantes Pesquisados

A pesquisa sobre o público do 2º ano em 2014⁶⁸ revelou que na sua maioria eram compostos de alunos pardos. Com negros e brancos estavam no mesmo patamar, conforme demonstra o gráfico abaixo. Em 2017, dos estudantes investigados, os pardos continuam em maioria, ficando brancos em segundo lugar e a minoria de negros. Então segundo esse levantamento, a maioria dos alunos atendidos pelo Cartografia na EAUFPA são pardos, conforme demonstram os gráficos a seguir,

Gráfico 1. A Identificação Racial dos Estudantes



Fonte: Da autora.

Em função da maioria dos estudantes se autodeclararem pardos, o Projeto se desafiou a incluir em seus temas, desde 2015, elementos das outras culturas presentes no Brasil e na Amazônia, incluindo a temática indígena e demais povos da floresta, pois a Amazônia é terra de miscigenação; indo assim na esteira do que propõe a lei nº 11.645/ 08⁶⁹.

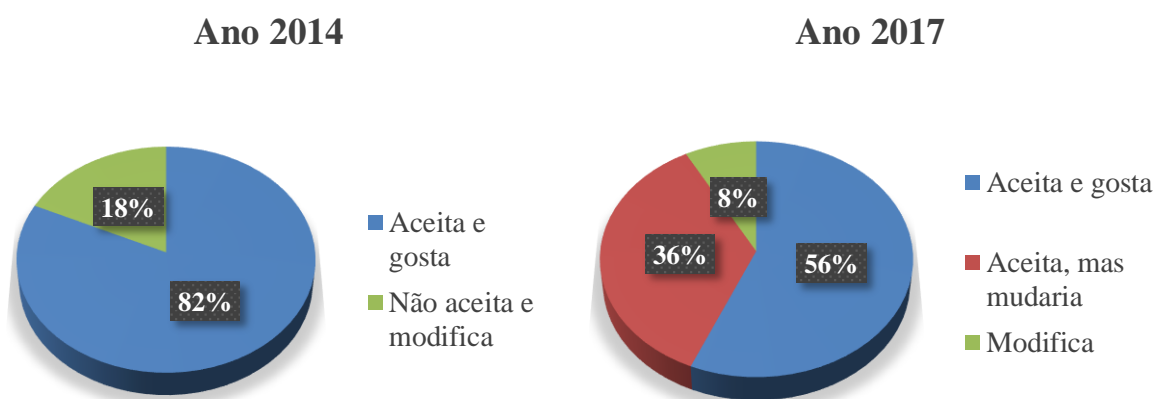
⁶⁸ A pesquisa foi aplicada em 2015 com os alunos do 3º ano, esses mesmos alunos foram o público alvo do Cartografia em 2014.

⁶⁹ Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a redação do caput e dos parágrafos do artigo 26-A, instituído pela lei nº 10.639/2003, agora tornando obrigatório o ensino “da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (§ 1º) em todo o currículo escolar, principalmente pelas mesmas disciplinas supracitadas.

2.2.2 Identidade e Empoderamento

Ainda com relação à auto declaração, a questão 5 do questionário que pergunta sobre a forma natural do cabelo, os estudantes em 2015 que identificaram seu cabelo como afro e no que tange à sua autoestima revelam que a maioria aceita e gosta, e poucos ainda não aceitam e modificam, conforme o gráfico abaixo. Em 2017, um pouco mais da metade dos entrevistados aceita e gosta, mas agora um número considerável aceita, mas mudaria e uma minoria modifica.

Gráfico 2- Identidade e empoderamento.



Fonte: Da autora.

Considerando que as condições financeiras contribuem para a oportunidade de mudanças no corpo em função do modismo, próprio da adolescência e juventude⁷⁰, já se tem demonstração de uma relação muito boa aceitação dos fenótipos do cabelo, que os alunos apontaram como herança africana.

Há sete anos o Projeto tem desenvolvido oficinas de penteados e maquiagem para estudantes negras e negros, porque entende-se que o cabelo e a pele são uma marca de pertencimento étnico/racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude nos corpos. Ele é mais um elemento que compõe o complexo processo identitário.⁷¹ Em 2016, houve o grupo de estudo específico que discutiu a questão da beleza e os padrões impostos. Um trabalho entre as disciplinas Filosofia e Biologia, denominado “De que cor é a beleza?”. Dentro das suas áreas do conhecimento os professores desenvolveram estudos sobre o padrão de beleza construída social e historicamente, além de

⁷⁰Os circuitos dos jovens urbanos *José Guilherme Cantor Magnani <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a08v17n2>
⁷¹ GOMES, Nilma Nilo. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra (Body and hair as symbols of black) identity <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Corpoecabelocomos%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Capturado da internet em 17.05.2018.

que a beleza pode ser elemento de desigualdade fundamental⁷² e nesse processo os fenótipos como marcadores de beleza instituída. Segundo Nilma Gomes (Ibidem),

Assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuído pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. (p.8)

É comum hoje na escola, mais especificamente no Ensino Médio, os jovens negros e negras usarem cabelos soltos, ou melhor, livres dos condicionantes sociais. Esse reconhecimento da origem dos fenótipos e estes como marcadores de identidade tem sido um elemento importante trabalhado pelo Projeto Cartografia, pois constitui um reencontro ou reconciliação dos alunos com suas biografias e biologias, superando um padrão de beleza homogeneizador e dominante pela colonialidade e pela indústria capitalista da beleza com padrão homogeneizador. Na roda de conversa com Figueiredo em 2015, uma estudante do Cartografia questiona, 1: “Já me perguntaram ‘por que tu não alisas o cabelo?’ (..). Por que eu não posso assumir meu cabelo enrolado?”. Vera Maria Candau (2006, p. 490) classifica esse movimento no ensino como uma educação e de uma didática na perspectiva multi/intercultural - como um resgate dos processos de construção das nossas identidades culturais e o favorecimento de processos de ‘empoderamento’⁷³.

2.2.3 Enfrentando o Racismo e as Discriminações pelo Empoderamento

Na questão que pergunta ao aluno se identifica algum tipo de preconceito de ordem racial (questão de múltipla escolha) em 2015, mais da metade dos estudantes tem consciência de existir preconceitos no Brasil contra afrodescendentes⁷⁴ e/ou negros e um quantitativo menor

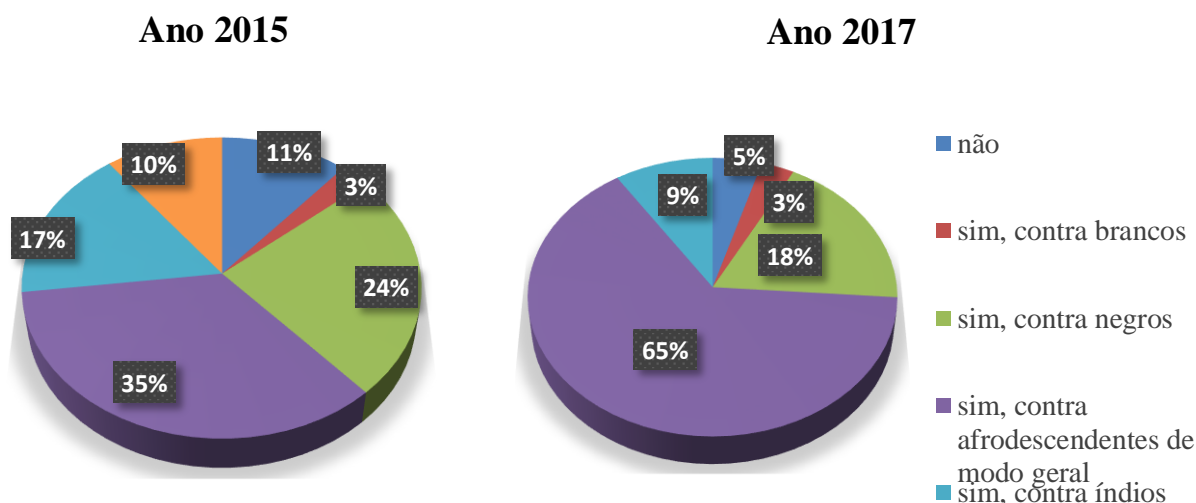
⁷² LAURENT, Pierre Joseph. *Belezas imaginadas: antropologia do corpo e do parentesco*. São Paulo, Ideias & Letras, 2013.

⁷³ A palavra é um neologismo do educador Paulo Freire que tem origem no termo inglês “empowerment”. Sua definição fica próxima de “autonomia” ou da possibilidade das pessoas ou grupos poderem decidir sobre seus próprios destinos. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder. O termo tem sido utilizado em diferentes áreas de conhecimento, educação, sociologia, ciência política, saúde pública, psicologia comunitária, serviço social, administração - constituindo-se em ferramenta de governos, organizações da sociedade civil e agências de desenvolvimento em agendas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida e dignidade humana de setores pobres, boa governança, maior efetividade na prestação de serviços e responsabilização social (NARAYAN, 2002). No trabalho foi usado como um aumento de força política e social de grupo socialmente discriminado por sua raça ou etnia ou de um único indivíduo discriminado, através do fortalecimento de suas próprias capacidades e autonomia.

⁷⁴ Foram somadas as opções existentes no questionário negros e afrodescendentes. Como dito anteriormente seguimos o mesmo questionário feito em 2015.

contra indígenas. Em 2017 uma ampla maioria tem consciência de existir preconceitos contra afrodescendentes e/ou negros e contra índios continua um número bem menor.

Gráfico 3. Identificação da Existência de Preconceito de Ordem Racial



Fonte: Da autora.

Na pesquisa de Figueiredo (2015, p. 28) foi perceptível essa consciência na fala de um estudante do Cartografia,

2. “E tem horas que o brasileiro tem orgulho de falar que é do Brasil, por causa desse tipo de coisa [mistura racial]; mas na realidade, quando tu vê por aí, não é desse jeito, e a gente vê que, na rua, quando tu sai por aí e vê uma pessoa de pele mais escura, tu já começa a se preocupar, a pensar algo ruim..”
3. “É automático”. E. “O que se ouve é "eu não tenho preconceito", mas..”
3. “Todo mundo é preconceituoso”.
2. “As pessoas deveriam se unir para romper essa questão e pra ser justo, [...] colocam uma máscara na televisão do país de várias raças, etc., mas o preconceito com isso tá aí”.

Observa-se também no discurso da estudante **1**, a percepção do racismo, mas agora o racismo cultural,

1. “A primeira coisa que eu entendi sobre as desigualdades raciais seria sobrepor uma ‘raça’ sobre a outra, não ter o conhecimento e respeito pelo outro, é como se fosse um sinônimo de ‘etnocentrismo’ né? Que é julgar o outro a partir da sua cultura”. [...]
4. “É um preconceito que a gente não quer ver, mas se vê alguém passando na rua com um adereço diferente, a gente já vai ficando mais ‘assim’”.
3. “É, tu associas determinado gosto a uma determinada cultura [...] Tanto que é uma contradição [...], a gente vai adquirindo mesmo sem querer esse preconceito desde a nossa infância”.

O preconceito que os estudantes acima identificaram circula entre os estudantes desde a mais tenra idade. As crianças são ensinadas a perceber as pessoas de forma discriminatória à

primeira vista, com suspeitas ou aceitação, devido a sua característica física, manifestação corporal ou referente ao vestuário, já que esse *habitus* se constrói “como sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 1992, p. 101)⁷⁵.

De acordo com Albert Memmi, o racismo é uma herança da colonização/escravidão e um dos traços mais marcantes desse processo histórico, sendo um dos estatutos colonial que se manteve inalterado,

O racismo é um conjunto de condutas, de reflexos adquiridos, exercidos desde a primeira infância, valorizado pela educação, o racismo colonial está tão espontaneamente incorporado aos gestos, as palavras mesmo as mais banais, que parece constituir das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista. (MEMMI.1997, p.69)

Vera Maria Candau, ao focalizar a Didática numa perspectiva multi/intercultural, aponta como uma importante ação ao promover-se uma educação na perspectiva crítica e emancipatória, desvelando esse universo discriminatório sendo necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade, da educação e de cada um (a) indivíduo. Desenvolver estratégias nessa perspectiva é fundamental na educação intercultural. (2006, p. 489)

Seguindo na análise das fontes, a fala agora é emblemática, pois se trata de um aluno auto-declarado negro,

2. “No Brasil, as pessoas usam uma máscara de vários preconceitos. A gente diz que não tem preconceito, mas sempre tem alguém que vai ter. Todo mundo fala que é a favor dar cores, e falam do negro, e muitas campanhas na televisão, mas se tu for ver uma pessoa negra quando vai se candidatar a uma entrevista de emprego. Cara, acho que aqui no Brasil, principalmente, é muito difícil. Tipo eu, toda vez que eu vou passear no shopping e que eu entro numa loja considerada ‘cara’, eu sou praticamente perseguido dentro da loja! ”.

Seguindo uma linha interpretativa baseada nas concepções rüsenianas, é possível entender que a consciência histórica desenvolvida no estudante E possibilitou a esse aluno constituir um sentido em sua relação com o aparente (valores preestabelecidos), tendo consciência da realidade que ele vive por ser negro, desmascarando uma história determinada como um engano, falsa. (RÜSEN, 2011, p. 67). Nessa realidade do estudante, sua cor o faz

⁷⁵ BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

vítima de posturas racistas no interior das lojas. Na didática da história⁷⁶ um dos objetivos do pensamento histórico é suprir as carências de orientação no tempo e a consciência de si identidade pessoal e social. No caso do aluno **2** a consciência de si é de ser negro, num país onde a presença do racismo é forte e cruel. É perceptível no estudante essa conscientização⁷⁷ demonstrada numa situação do dia-a-dia, onde não mais há ingenuidade, com relação ao discurso de igualdade.

Na esteira das ideias de Frantz Fanon, o estudante entendeu que “É, principalmente, na corporeidade que se atinge o preto. É enquanto personalidade concreta que ele é linchado. É como ser atual que ele é perigoso”. (2008, p. 142) Com base ainda nos estudos de Fanon (2008), a consciência de si do estudante, diante das situações de inferiorização pela sua cor pode ser o caminho da desalienação, podendo assim se reencontrar. (2008, p. 157). Para Rüsen, a consciência histórica como fenômeno vital que constituiu sentido à experiência do tempo que pode atingir o nível crítico, a realidade concreta de vida cotidiana pode ser refutada, criticada e até mesmo transformada por meio da ação intencional.

No levantamento de 2015, 38% dos alunos já foram vítimas de preconceito e discriminação. Em 2017, também 38% já passaram por algum tipo de constrangimento.

Retomando as ideias de Candau, ao desenvolver-se uma educação multi/intercultural deve-se favorecer processos de “empoderamento” dos estudantes, a exemplo do jovem **2**,

Principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. [...] O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalhar com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. (Ibiden, p. 490)

Para além da organização e participação ativa dos jovens negros, o empoderamento passa também pelo que Fanon (2008, p. 44) analisou em *Peles negras, Máscaras brancas*, que é o possibilitar, analisar e, ao mesmo tempo, ajudar a desfazer todo o “arsenal de complexos” que o negro desenvolveu na situação colonial e hoje da colonialidade, onde o racismo tem sido

⁷⁶ *Ibidem*, p. 147.

⁷⁷ A conscientização é uma categoria freireana que evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva. Nesse sentido a transformação social passa necessariamente pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre o real, e, portanto, pela superação das formas de consciência ingênua. É importante que neste processo de conscientização os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformem a si mesmos. (FREIRE, 1980, p. 26).

uma ideologia presente, grosseira, cruel e criminoso, revelando aos jovens negros os mecanismos que lhes impôs complexos de inferioridade.

A fim de perceber a ação do Projeto sobre a autoestima dos estudantes negro, a questão 18 trata desse assunto, perguntando sobre essa contribuição do Cartografia sobre a sua autoestima enquanto pessoa negra. Dos estudantes negros em 2017, 45% responderam que sim. Dos estudantes não negros (brancos, pardos) os que acharam que o Cartografia contribuiu para autoestima dos estudantes negros foi de 45%, porém 55% não responderam. Considerando que tratar dessa temática é muito difícil para os estudantes negros, percebeu-se que um quantitativo expressivo conseguiu responder. Esses estudantes que tem vivenciado a metodologia do Projeto em tela são importantes fontes de informações sobre o processo educativo afirmativo que o Cartografia tem dispensado a identidade negra no espaço escolar, promovendo o reconhecimento, valorização de direitos e afirmação de direitos, na esteira do que trata as *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* de 2006,

Reconhecer [...] implica em criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor de sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2006, p.233)

Os dados levantados possibilitaram perceber que o Projeto Cartografia precisa continuar sua ação sobre a formação social, cultural e política do alunado do Ensino Médio afim de que mais alunos desenvolvam a consciência histórica crítica-genética. Consciência essa que possibilita nos estudantes as mudanças internas para atuar no mundo. A consciência crítica é resultante do movimento da aprendizagem que a torna subjetiva. (RÜSEN, 2012, 1004) Para Candau, *O “empoderamento” começa por libertar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social.* (2006, p.491)

Na continuação das entrevistas, no grupo focal já foi perceptível nos estudantes a compreensão das desigualdades raciais como um processo histórico. Os estudantes conseguem estabelecer a relação do passado com o presente,

Pesquisadora: “O que vocês entendem sobre desigualdades raciais?”.

5. “Eu acho que esse conceito de desigualdade racial é, além do que eles falaram, uma coisa que aconteceu no passado e que acaba refletindo no presente”.

6. “Eu acho que desigualdade racial é quando o indivíduo não desfruta das mesmas oportunidades de igual pra igual, no sentido de indivíduos diferentes, porque querendo ou não, todos somos diferentes e quando há uma disparidade na oportunidade [...] de uma meta a ser alcançada, ocorre preconceito racial; quando uma pessoa não tem a mesma oportunidade que a outra em virtude da sua raça ou por ela ser pobre, por exemplo; quando essa oportunidade não é igual é aí que há a desigualdade racial, [...] os indivíduos não tem a mesma oportunidade pra alcançar seus objetivos”.

7. “Tudo isso que é fruto do que aconteceu no passado, reflete no nosso presente, no dia a dia, no caso, eu sou branco e teria que ser melhor do que uma pessoa negra? Esse tipo de coisa [discurso de superioridade racial] é desigualdade, achar que o branco necessariamente tem que ser melhor do que o negro, ou do que qualquer outro”.

As falas acima demonstram que o ensino promovido pela didática do projeto Cartografia tem sido exitosa em nulificar as visões estereotipadas e do senso comum sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira, desfazendo como naturais as diferenças sociais e étnicas que se formaram desde a colonização do país e para superar o conceito eurocêntrico de raça.

O diálogo entre os estudantes 5, 6 e 7 demonstra uma consciência histórica formada por aprendizagem, para interpretar a desigualdade racial brasileira. Interpretando as ideias de Rüsen sobre a consciência histórica, a professora Maria Auxiliadora Schmidt entende que,

A consciência histórica dá à vida uma “consciência de curso de tempo”, trata do passado como experiência [...] Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal”, transformando esses valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro. (2005, p. 301)

Nas ideias freirianas os três estudantes acima, ultrapassaram a consciência ingênua para a crítica, por serem capazes de compreender e expressar as relações sociais no Brasil como um processo histórico-social,

[...] implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma condição epistemológica [...]. Por isso mesmo a conscientização é um compromisso histórico. (FREIRE, 1980, p.26)

O Projeto Cartografia tem desenvolvido um ensino em que seja possível pensar que a educação, como um meio e um fim para o empoderamento dos estudantes negros e pardos, reconhecendo na educação uma dimensão essencial da democracia social na constituição de projetos educativos, cujas práticas sejam voltadas à emancipação de seus sujeitos. O Projeto Cartografia pretende ser essa práxis emancipadora, efetivando um ensino para a mudança social, ou seja, individual e coletiva (FREIRE, 1979).

2.2.4. Tolerância, Qualidade Fundante da Vida Democrática ⁷⁸

Em vários anos se tem estudado no Cartografia as religiões de matriz africana, através de seus grupos de estudo, conforme pode-se observar no capítulo um desse trabalho. É ensinado que a partir das estruturas das suas cosmologias, sacralidades, sociabilidades, da culinária sagrada e das intensas trocas interculturais que as religiões afro-brasileira gestaram em todos os recantos desse país, numa constante reinvenção. Bem como o Projeto tem percebido que hoje se configura o cenário necessário para se refletir sobre o Estado laico que garantem os direitos individuais, a liberdade de culto, de expressão e de livre associação no Brasil, ainda mais quando as agendas políticas são pautadas em interesses religiosos. Essas agendas religiosas tendo peso na agenda do Estado, na agenda científica, com interferência em instancias, que dizem respeito as liberdades individuais ou pesquisas científicas como a orientação sexual, direitos reprodutivos e mesmo civis, como o casamento. E mais recentemente na justiça de gênero e na educação dos futuros cidadãos.

Em 2015 já havia sido realizado um levantamento sobre a autodeclaração religiosa dos estudantes do projeto. Nesse levantamento 4,7% das meninas já se identificaram como pertencentes as religiões de matriz africana. Ocorrerá uma lacuna aqui posto não foi realizada a pesquisa com esses estudantes no final do ano letivo de 2015, que pudesse revelar de fato se ao passar pelo Cartografia, os estudantes que professam tal fé foram incentivados a autodeclarar-se. Em 2017, ninguém se declarou de religião de matriz africana.

Autodeclarar-se das religiões afro-brasileiras ainda é um tabu a ser trabalhado com os alunos. Considerando que a maioria se declararam católicos, seguidos de protestantes. Um dos principais preconceitos naturalizados pela sociedade brasileira que os estudantes entrevistados em 2015 mostraram interesse em expressar foi com a questão da religiosidade afro-brasileira, sobre isso dizem eles:

8. [...] “quando a gente visitou o terreiro [de Umbanda] aqui em Belém, ela [a mãe de santo do terreiro] falou pra gente ‘mas tomem cuidado com a minha imagem, o que vocês vão fazer ao filmar, e etc.’ porque ela já tinha sofrido preconceito devido às pessoas chegarem lá sem informação e depois publicarem [na internet] chamando ela de ‘macumbeira’ e coisas do tipo”.

9. [...] eu estudei em Artes a religião afro-brasileira e eu não vou negar que eu não via com bons olhos, eu dizia ‘é macumba né?!’”.

3. “[...] eu também pensava que era macumba, [...] e da feita que eu saí de lá [do Projeto Cartografia], pensei ‘pô, não pode julgar uma coisa sem conhecer antes’, porque todo mundo tem preconceito, desde os valores que a gente vai adquirindo desde crianças, então com o tempo a gente vai moldando isso”.

⁷⁸ Esse título é um subtítulo da obra *Pedagogia da Tolerância* de Paulo Freire que achei muito oportuno para a análise do Cartografia. Aproximação percebida durante o estudo da obra. São Paulo; Editora UNESP, 2004.

6. “[...] infelizmente, na religião católica assim como na protestante tem essa questão da ‘satanização’ da Umbanda, tipo a gente já vê. a gente não, né?!, já saí desse grupo... que associa a Umbanda ao mal, ao Satanás, e a tudo mais, só que como eu disse, por meio do projeto eu saí dessa estereotipação, saí desse grupo que julga antes de conhecer”

Rótulos de “macumba” e a recorrente “satanização” das religiões afro são as expressões que mais chamam a atenção nas narrativas dos estudantes. Reconhecem que eram reprodutores de rotulações e preconceitos reproduzindo tais rotulações. Tais depoimentos são possíveis de perceber que o Cartografia contribuiu para adquirirem uma consciência histórica crítica sobre as religiões de matriz-africana. Os estudos do projeto também despertaram nos estudantes o exercício de conhecer e entender “o outro”, e reconhecer que o senso comum vigente no imaginário social rotula as manifestações de adoração das entidades presentes nas religiões afro como “diabólicas”. Tratar esse tema e derivados na escola deve acontecer porque as práticas de intolerâncias têm se agravado no Brasil, mas principalmente pelo que pensa Freire, “uma das qualidades fundantes da vida democrática” (2004, p. 23). Ainda fala o autor na sua *Pedagogia da Tolerância*,

Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética a qualidade de conviver com o diferente. Com o *diferente*, não com o inferior. [...] O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. (FREIRE, 2004, p. 24)

Porém ainda não é visível a presença das religiões afro-brasileira nas enquetes que foram realizadas junto aos alunos. Ainda há um tabu pela frente para ser trabalhado.

O próximo diálogo fala sobre fanatismo religioso, sendo também mencionado muitas vezes pelos alunos, bem como o contexto em que a Bíblia Sagrada tratada pelos alunos como fonte de valores e referência de muitos discursos foi escrita:

8. “[...] a maioria das coisas que eles [fundamentalistas religiosos] tentam justificar como homossexuais, como acidentes geográficos. tudo eles procuram um versículo bíblico pra explicar, e às vezes não tem nada a ver, eles contorcem tudo ali e coloca ‘ah, Deus disse isso aqui, Deus quer assim’ [...]. Tudo o que tá acontecendo, todas as catástrofes, todos os momentos estão sendo voltados para o fim do mundo; teve agora o terremoto no Nepal, [...] tudo agora é questão de. chega a dar raiva quando a gente olha o Facebook [...]”.
3. “Levando em conta o contexto histórico de quando foi criada a Bíblia tu percebes as pessoas como eram, as que escreveram, porque não foi Deus que escreveu a Bíblia, foram as pessoas que viveram naquele tempo”.
2. “E é incrível como a bíblia cai em contradição, porque eu li toda a bíblia e vi como ela cai em contradição, porque toda a história, toda, de modo geral, eles falam de amor, de Deus, de Cristo, etc., e aí quando chega no Apocalipse, tu vê que muitas das coisas que as pessoas falam na bíblia, coisas que ela te pede pra fazer, no Apocalipse é considerado pecado [...]”.

4. “Isso também depende muito da religião, existem alguns personagens no catolicismo que eles ensinam algo pra gente; quando a gente vai e se depara com uma religião diferente, que tem outros conceitos diferentes do nosso, a gente já começa a ter um preconceito disso, ou um preconceito daquilo, entende? Então a gente fala ‘pô, isso não tem na minha religião, então por que eu vou ter que adorar. Aceitar aquilo?’”.

Já se percebe na fala dos alunos uma consciência crítica com relação à leitura e interpretação bíblica, sendo capaz de fazê-la exegeticamente. Novamente as entrevistas indicam que se deve como Projeto manter grupos de estudos sobre a história das religiões afro-brasileira, numa proposta de construção de um Estado brasileiro laico, garantidor do respeito e dos direitos de todos e todas.

O debate acima lembra um episódio ocorrido em 2015, quando um professor na escola teceu um comentário numa turma de terceiro ano, atribuindo as mazelas que recaem sobre a África como castigo de Deus pelo tipo de religião que ali foi criada. Uma turma de alunos alcançou esta autora nos corredores indignados com tal comentário sem procedência histórica, mas analisado a partir do ponto de vista dele, influenciado pela religião que aquele professor professa. Os estudantes narraram o acontecimento naquela aula, e explicaram como eles conseguiram desmontar o argumento do professor a partir de uma explicação histórica e sociológica sobre aquele continente. A reação da turma foi tão contundente sobre o professor que ele teve que se desculpar com a turma, indignada com aquele ponto de vista.

Outra situação vivida com relação ao trabalho do Cartografia, foi de um pai de aluno, que é pastor protestante. Que em um encontro nos corredores da escola, demonstrou sua preocupação com os rumos que a EAUFPA estava tomando, por estarem ensinando sobre macumba na escola e que era preciso uma medida urgente para evitar a influência dessa religião sobre o alunado da escola. O que lhe foi explicado pela coordenadora do Projeto que não se fazia proselitismo e muito menos a confessionalidade de religiões, como se fez durante muito tempo com o Ensino religioso no Brasil. Ele se fez de entendido, mas conseguiu através de alunos de sua congregação que estudam na escola organizar uma célula⁷⁹ na escola, bem no Ensino Médio. O que foi entendido como forma de se contrapor ao Projeto. Soube-se que a célula se desfez naquele ano de 2016.

⁷⁹ No cristianismo, em especial no protestantismo, uma célula é um pequeno grupo de, normalmente, 12 pessoas, que se reúne para realizar atividades como o estudo da Bíblia, entoação de hinos ou cânticos e oração. Em muitas igrejas as células recebem outros nomes, como "grupos familiares" ou "grupos nos lares". Hoje elas têm acontecido em empresas, times de futebol, escolas etc.

Outra situação que os alunos demonstraram foi o conflito de ideias com a família, pela demonização dessas religiões.

8. “[...] e nas aulas de religiões geralmente é sempre a católica né? Então tu vai ser obrigado a continuar com aquilo. Eu não acho certo porque numa sala não tem só aluno católico, não tem só aluno evangélico, não tem só aluno adventista então.”

Pesquisadora: “Estás falando, no caso, daquela disciplina de Ensino Religioso?”

9. “Eu frequento o Espiritismo. [...] ela [mãe da estudante] não aceita, ela não acredita em nada disso, ela acha que é só pra gente passar por cima dela, sou eu e a minha irmã, então ela acha que é só pra gente passar por cima, e ela acha que um dia a gente vai voltar atrás. A primeira vez que eu falei pra ela que eu queria ir [ao Centro Espírita], ela disse assim ‘vou te levar é pra missa pra rezar um Rosário!’.

Além da minha vontade, hoje eu já me encontrei [na religião] e não tenho vontade de sair, também é pra passar por cima dela, e eu acho que. a nossa geração vai acabar trocando cada vez mais de religião por causa disso, porque a gente quer passar por cima do tradicionalismo, a gente não quer aceitar o tradicional, além da gente ter essa curiosidade”.

2. “Eu acho vai mais além de querer passar por cima do tradicionalismo, é porque se a gente for puxar pelo histórico, antigamente não se tinha liberdade pra escolher a religião. E hoje a gente tem, e é isso que tá mudando muito, a gente tem o direito de ‘escolher’, a gente tem entre aspas e a gente pode escolher a religião que a gente quer, é isso que tá causando essa mudança desse tradicionalismo, esse sentimento de querer passar por cima [das imposições dos pais], como a G falou, e tá ligado muito a questão da informação, porque se for puxar pelo histórico mais uma vez, todas as religiões, TODAS, pregam a mesma coisa praticamente que é a adoração a um Deus. pode dizer ‘ah, mas tem as religiões que adoram vários deuses’, mas sempre tem um Deus central, entendeu? E todas elas pregam o amor, só que com diferentes palavras e as pessoas não querem enxergar isso; e principalmente, os próprios praticantes às vezes [...] E seria muito melhor pro Projeto se pudesse não apenas abranger os alunos, mas tentar também trazer a família pra isso porque é uma ‘corda’ de conhecimento, puxada pra dois lados diferentes, do lado da escola e do lado da família, entendeu? E a gente tá bem no meio disso porque a gente chega aqui na frente de tudo isso, entregue como pessoa e quando a gente tenta levar isso pra dentro de casa, levar o que a gente conhece é uma dificuldade muito grande, principalmente pra quem tem aquela família tradicional”.

3: “Às vezes a gente fala que nossos pais são intolerantes, etc., mas a gente também tem que pensar no modo como eles foram criados”.

9. “Eu não discuto, mas a minha mãe é muito preconceituosa, só que ela finge que não é, [...], mas eu conheço ela, então acho que não houve tanto conflito de ideias porque a minha mãe não implicou com o projeto e eu não tive nenhum tipo de conflito com ela [por causa da participação do projeto]”.

Interessante perceber na fala do estudante **2**, reconhecer o papel formativo para o respeito e tolerância que expressa o desejo que o projeto atinja os pais com essa formação. A estudante **3**, já realiza um excelente exercício de respeito e tolerância com a geração de seus pais, que não tiveram o processo formativo que o projeto propicia e ela compreende então seus posicionamentos. A consciência histórica é que constitui sentido à experiência do tempo e é por meio dela que se dá sentido ao agir. E por meio da consciência histórica crítica, a realidade pode ser refutada, questionada e até mesmo transformada por meio do agir de forma intencional (RÜSEN, 2001, p.57) como no caso da estudante **3**.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil, não obstante o país ter uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas⁸⁰. A análise de 2017 aponta que a maioria das vítimas de intolerância é de religiões de origem africana, com 39% das denúncias. Lidera o ranking umbanda, o candomblé vem em segundo e as chamadas matrizes africanas em terceiro. Esses dados evidenciam uma realidade brasileira que constitui um fruto do racismo cultural que a colonização provocou em nossa sociedade. Para Albert Memmi,

A desvalorização do colonizado estende-se, assim, a tudo aquilo que o toca. Ao seu país. Que é feio. Quente demais, absurdamente frio, malcheiroso, de clima vicioso, de geografia tão desesperada que o condena ao desprezo e à pobreza, à dependência até a eternidade.

[...] Aqui, o povo daqui, os costumes deste país, são sempre inferiores e muito, em virtude de uma ordem fatal e preestabelecida. (p. 67)

Quanto à cultura dos segmentos subalternizados pela colonização a religião foi alvo de perseguição e oposição. Desse processo colonizador as permanências dessa desvalorização, negação e perseguição estão reveladas nos dados anteriormente citados. A intolerância religiosa é uma marca pesada sobre os afrodescendentes desse país que teimam em perseguir as religiões legadas pela diáspora africana. Tratar desse tema na escola é delicado, mas urgente em está presente nos conteúdos escolares.

Eis agora a reação de familiares aos grupos de estudo no Projeto que estudam as religiões de matriz africana,

10. “Eu cheguei pra minha mãe e falei que tinha escolhido [o grupo de] Literatura, e ela disse ‘então tá, por quê?’, aí eu disse ‘porque ele [professor] começou a falar sobre o Tambor de Mina e eu tive curiosidade’. Então ela fez uma cara feia e respondeu ‘o quê? Por que? Mas não tinha outra coisa?’.. tipo, ela dá aqueles ataques, mas depois vai suavizando.. ‘tu não quer biologia? Não gosta do teu professor?’, essas coisas.

2. “[...] quando tu vai levar isso [o conhecimento aprendido] pra dentro de casa, é muito difícil porque muitas vezes os teus pais tem uma opinião totalmente diferente. E tem aquelas coisas de o que acham que é errado e o que é certo, o que eles acham que pode te fazer mal.. Então, acaba criando muitas discussões negativas no ambiente”. (pg. 52)

Nesses depoimentos, percebe-se que mesmo que os estudantes estejam percebendo as diferenças entre as gerações no que diz respeito às questões de natureza étnico-racial e cultural já demonstram uma autonomia nas suas decisões e em formar suas visões de mundo, não mais baseados no que aprendem no convívio familiar, pois os estudantes expressam sua curiosidade ao buscar informações mais além, como as fornecidas pelo projeto, que é uma perspectiva

⁸⁰ Dados do Ministério dos Direitos Humanos. <http://www.sdh.gov.br/disque100/balancos-e-denuncias/balanco-disque-100-2016-apresentacao-completa>.

diferenciada daquela advinda da família para olhar as questões que envolvem grupos políticos discriminados em muitos campos da vida social, inclusive o religioso.

O Projeto Cartografia está formando, sim, alunos mais tolerantes na Escola de Aplicação, mas vale ressaltar que tolerância não é condescendência ou indulgência, é qualidade de conviver com o diferente e não com o inferior como disse o mestre Paulo Freire. (2004, p. 11) Aqui tolerância está intimamente ligada ao respeito.

2.2.5. Reconhecimento da Presença Negra para Além da Escravidão

É muito comum os discentes aprenderem sobre a presença negra no Brasil somente pela existência da escravidão. Isso é muito válido para os africanos, afro-brasileiros e também para os povos indígenas. O mundo do trabalho é o eixo que norteia a presença multicultural no Brasil, os demais aspectos ficam em boxes dos livros didáticos ou tocados em exercícios. Isso porque a hierarquização das raças, etnias e culturas lograda pela colonialidade foi de subalternidade para esses segmentos sociais. Isso é corroborado pela fala do estudante **5**, e **9**,

5. “O que eu conhecia [sobre História e Cultura afro-brasileira e indígena] era o que se dava nas aulas de História e Geografia que mostra mais o aspecto de como eles foram trazidos como escravos pra cá e parte daquilo que está nos livros. O Cartografia ajudou nisso, foi meio que através da excursão pro quilombo [Macapazinho], estando lá, que a gente aprende como ele [povo negro] fez parte da história, na forma de resistência”.

3. “A questão de você estar no projeto é abrir a sua mente e estar disposto a receber algo em troca; por exemplo, a gente conhece o que tá no livro, a gente nunca chegou lá pra ver como é de fato”.

2. “[...] quando tu tá dentro do projeto, como a **A** falou, aquilo te muda, tu passa a conhecer o outro lado da história; porque até então quando tu vê algo que tu não conhece, tu só tem aquele conceito que todo mundo conhece, aquele conceito popular sobre aquilo, mas quando tu vai, conhece, tu passa a conhecer o próprio conceito baseado nas informações que tu adquiriu vivenciando aquilo”.

3. “Pra mim, quando eu escutava ‘cultura africana’ sempre me vinha Bahia na cabeça [risos] [...] Capoeira, comida típica, essas coisas [...]. Eu não conhecia nada da cultura africana, a gente teve que ir e pesquisar pra fazer os trabalhos do projeto; e na viagem [à comunidade quilombola de Macapazinho] [...] tipo, o jovem gosta de ‘baderna’, então foi inteligente juntar os dois, porque chamava a galera pra conhecer outras coisas além do que tá posto na sociedade”.

9: “A gente conheceu muito mais do que a gente imaginava que ia conhecer, na verdade, porque teve muitas coisas deles [cultura africana] que vieram pra gente, até mesmo a questão dos.. eu não sei exatamente o nome [alguém menciona o nome correto]. Orixás, né?! E são nomes que a gente usa no dia a dia sem ter consciência, sem saber exatamente o que é; por exemplo, eu lembro que na viagem pra Macapazinho, o estagiário tava explicando pra gente que o Exú, eu acho, que é uma coisa que todo mundo fala como se fosse uma coisa ruim, na verdade ele não é, né?!”.

5. “Eu já tinha uma opinião formada sobre essas coisas, mas o que o projeto acabou acrescentando foi meio que pra tornar mais claro e menos raso o que eu já pensava sobre isso [a realidade das populações negras], principalmente pela excursão pro quilombo que me levou a conhecer a realidade atual quilombola e suas condições,

e de como poderia ter sido naquela época [escravidão] e continua fazendo parte da vida das pessoas.

O aluno 2 percebe que na metodologia do Projeto a compreensão da presença negra vai para além da escravidão. Observa a resistência, a cultura, as temporalidades das mudanças e permanências possibilitadas pela pesquisa de campo na comunidade quilombola.

O que o aluno compara é elemento e é muito comum no ensino de história, mas o que não se pode deixar de entender com isso em termos de significação é que foram incorporados esses sujeitos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira tão somente na perspectiva da escravidão, leva para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizam os indígenas, africanos que para cá foram deslocados e os afro-brasileiros, que aqui nasceram, tratando-os como sinônimos tão somente de escravos. O negro não aparece como o que ele realmente foi um criador, um povoador do Brasil, um introdutor de técnicas importantes de produção agrícola e de mineração do ouro, e o local de onde foram retirados de modo violento tem uma história tão bonita quanto da Grécia. Que eles não eram bárbaros, que não são descendentes de escravos. São descendentes de africanos que foram escravizados.

Estudar sobre a violência histórica sofrida pela população negra escravizada é necessário, mas não se pode tratar destas populações apenas nesta perspectiva e limitar-se a isso, pois se corre o risco de ensinar sobre os povos negros e indígenas como meros sujeitos passivos e que as decisões eram advindas somente do grupo colonizador, corroborando assim a subalternidade que a colonialidade logrou a esses agentes. É necessário trabalhar e evidenciar, mais do que nunca, no ensino as ações e posturas tomadas por esses sujeitos históricos, quanto aos processos das transformações históricas e que foram capazes de gestar métodos criativos de resistência, enfrentando o genocídio ao longo do tempo. É preciso desenvolver um ensino que perceba em que medida se configurou essas relações dialéticas ainda que desiguais entre os agentes sociais e suas posições de comando ou de subordinação e negociações.

2.2.6 Da Carência de Orientação à Teleologia da Práxis

O depoimento abaixo indica que esse sujeito reconhece a função formativa do Cartografia, evidenciando o quanto o Projeto contribuiu para a formação dos próprios estudantes. Para ele o ensino que receberam os preparou melhor para a vida, suprimindo suas carências de orientação,

10. “Uma coisa [projeto] dessas na escola é muito legal porque pensa em como nós vamos ser pais. Não ‘melhores’, é ruim usar a palavra melhores, mas com a mente

mais aberta pra o que o meu filho vai escolher. Tipo eu, eu sei que eu vou ter uma cabeça mais aberta do que a minha mãe [...], o projeto só incentivou mais isso, foi muito bacana. Se eu tiver uma filha e ela quiser ser evangélica bem ‘firme’, eu vou dizer ‘tá bom’, mas se fosse com a minha mãe, ela teria feito um escândalo”.

O estudante demonstra uma disposição de agir no futuro de forma diferente da educação intolerante que recebera no presente. No pensamento rüseriano uma vez interpretado, o passado passa a ser uma história para o presente e o sentido da história se liga a expectativas de futuro que vai para além da experiência de passado. Além de que a função do conhecimento histórico é orientar para a vida. (RÜSEN, 2011, p. 271). Os alunos projetam assim um futuro no qual seus filhos serão educados para a tolerância. E nessas metas de ação o ensino de história e de outras disciplinas do Cartografia foram apontadas como determinantes para suprir as carências de orientação dos estudantes sobre a exclusão e intolerância. Segundo Rüsen,

Também o pensamento histórico está sempre vinculado a algum tipo de teleologia, porque se encontra relacionado com o fato de que o agir é determinado por um sentido, e que um elemento teleológico sempre faz parte de tal determinação. De modo a poder ser considerado pleno de sentido, o pensamento histórico tem de ser ao menos conciliável com a teleologia da ação pois não pode haver sentido temporal não existindo uma teleologia da ação. (2011, p. 273)

É possível perceber nos diálogos acima, que os conhecimentos veiculados no Cartografia possibilitaram os estudantes a refletir sobre as suas vivências com a escola, a sua família, a sua religião e o lugar de onde falam a partir de uma consciência crítica que os fazem desejar mudar a realidade através da educação de seus futuros filhos. Seria isto um exercício da teleologia da ação ou teleologia da práxis rüseniana, que o Cartografia tem muito bem traduzido.

2.2.7. Do Índice de Aproveitamento Dos Estudantes na Série em que se Desenvolve o Projeto

Ao formar os grupos de estudos para estudarem uma temática, os alunos a cada bimestre são avaliados e o professor orientador do grupo de estudo/pesquisa pode atribuir até 2 pontos que é contabilizado como ponto extra na avaliação bimestral. Essa pontuação vai para todas as disciplinas que participam do Cartografia. Também outros professores que não fazem parte do Projeto, tem solicitado esse ponto para suas avaliações bimestrais, pois tem reconhecido o empenho, participação e compromisso dos estudantes do 2º ano no seu grupo de estudo.

O levantamento feito na secretaria acadêmica da Escola de Aplicação trouxe uma importante constatação que nos anos de existência do Cartografia, o índice de reprovação no 2º

ano tem decrescido, isso pode possibilitar arriscar que o Projeto tem contribuído com a aprendizagem e logo com a aprovação dos estudantes, e essa verificação pode ser observada no gráfico abaixo.

Gráfico 4- Taxa de reprovação por ano (2011 a 2017)



Fonte: Da autora

A taxa de reprovação do aluno na série, caiu de 36% no ano anterior ao projeto (2011), para 3% em 2015, havendo um relativo aumento em 7% nos anos de 2013, 2014 e 2017.

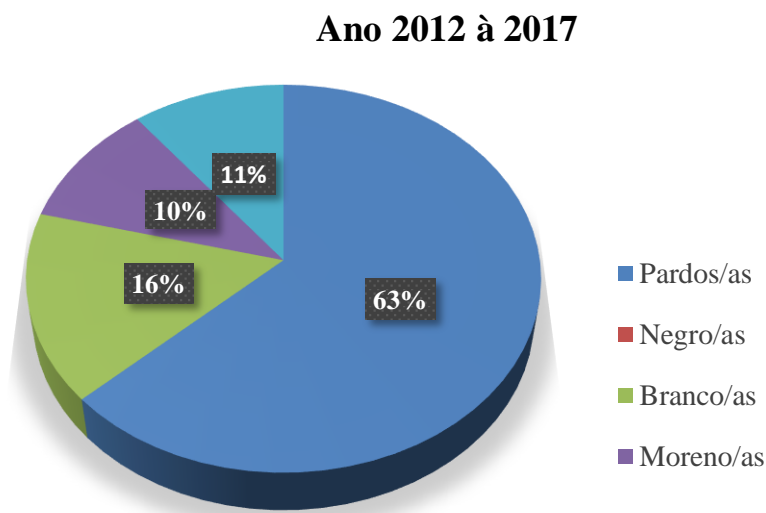
Ao observar os sete anos do Projeto é possível pensar que a unidade conhecimentos prévios e conhecimento curricular mediado pela didática do Cartografia com destaque aqui na tetralogia de seus pilares tem sido exitoso na aprovação dos estudantes.

Nada do que é trabalhado pelas temáticas do Projeto está despreendido do currículo das disciplinas partícipes do Cartografia e também dos processos seletivos que os discentes se submetem no fim do Ensino Médio afim de entrarem nas universidades brasileiras. Percebe-se assim, como de fato é possível desenvolver um ensino que possibilite uma educação em valores humanos e para a cidadania multicultural sem prescindir da formação para a continuidade dos estudos na academia. Nos últimos anos a média de aprovação nos seletivos pelos estudantes da EAUFPA tem aumentado e no ano de 2016 chegou a 70% de aprovação.⁸¹

⁸¹ A fonte desses dados foi a Coordenação Pedagógica da escola.

Outro quadro sobre o alunado que se deve demonstrar aqui é dos alunos que foram reprovados e estavam “refazendo a série”. Desses alunos, a maioria é parda e branca, uma minoria é morena⁸². Conforme se observa no gráfico abaixo,

Gráfico 5 Auto Identificação Étnica dos alunos reprovados



Fonte: Da autora.

Revela-se assim, que a EAUFPA tem realizado um ensino inclusivo e atrativo a população negra que nela estuda. Todavia cabe uma ação sobre os pardos que na grande maioria tem ficado nas dependências e retido nas séries.

Como já dito anteriormente, em 2015 foi inserido o estudo das sociedades indígenas e outros sujeitos sociais da Amazônia, que contribuíram na formação da população parda, maioria da população da Amazônia. Para o IBGE (2013) "Há um elemento caboclo muito forte entre os que se declararam pardos na região amazônica, especialmente no interior do Pará e do Amazonas"⁸³. Pretende-se continuar criando pedagogias diferenciadas que possam atrair os estudantes da escola para o protagonismo de seu próprio aprendizado, como tem sido a linha mestra do Projeto Cartografia.

Não obstante, a pesquisa nos arquivos, trouxe à baila uma questão importante, a partir da autoclassificação imputada aos estudantes pelos pais ou responsáveis legais no ato da

⁸² Respeitou-se a auto identificação existente na ficha de matrícula. A ficha de matricula pode ter sido preenchida pelo próprio estudante ou pelo responsável. Nessas fichas não houve nenhuma autodeclaração negra. O que se encontrou foi moreno.

⁸³ <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/11/para-tem-maior-percentual-dos-que-se-declaram-pretos-ou-pardos-diz-estudo.html>

matrícula, a de se pensar as categorias “moreno/a” e “pardo/a” como categoria social abrangente no contexto da Amazônia.

Tive acesso a diferentes fichas de matrícula e em algumas delas a classificação a ser atribuída aos filhos/as não foi preenchida com nenhuma das alternativas previamente definidas pela escola⁸⁴, mas sim adicionando as expressões moreno e pardo, revelando a dificuldade por parte dos próprios responsáveis em declarar a cor de seu filho/a.

Com certeza não é simples reconhecer-se e reconhecer o filho/a como negro no Brasil, considerando que não se trata apenas da cor da pele, mas sim de todo um estigma e da bagagem de preconceitos e discriminações que esta população vive diariamente, principalmente se assume suas raízes e cultura. Embora já exista um debate mais elaborado e “civilizado” sobre a questão do racismo no país, como disse anteriormente o estudante **3**, é preciso considerar como esses pais/cuidadores foram educados. O termo “moreno/a” contém em si,

Moreno contém em si mesmo tanto cor como ausência de cor. Tanto pode ser um negro retinto, quanto pode [ser] uma alva de cabelos pretos, e é uma categoria que tanto revela sobre a cultura quanto pode ser usada para conotar o lugar social das pessoas. Moreno contém em si o gradiente, a oposição negro/branco e a oposição preto/branco. Ela é a categoria que por excelência fala do nosso modo particular cotidiano de falar nas raças e nas oposições, sem falar delas. (MAGGIE, 1998, p. 211).

Tem sido menos desafiador, ao longo da história, esconder-se na miscigenação que as expressões “moreno/a” ou “pardo/a” carregam. Uma vez que o termo “negro/a” e “preto/a” ainda trazem consigo uma série de aspectos subjetivos, produzidos por meio de discursos racistas e elitistas, ligados ao corpo negro, tanto fisicamente quanto intelectualmente. O uso da expressão “moreno”, pode ser tomada como um “eufemismo racial” ligado ao ideário do branqueamento e, como diz Damata (1997, p.62), dificulta a visualização e a explicitação do racismo à brasileira. Assim, o dito popular “escapou de branco, é preto” revela que autotransclassificar ou imputar classificação a alguém é correr o risco de escurece-la e definir o lugar social inferior de alguém. Dentro desta discussão os próprios estudantes, entendedores do mecanismo de construção da sua realidade, propõem a solução, como sugeriu o estudante **5**, “ [...] *E seria muito melhor pro Projeto se pudesse não apenas abranger os alunos, mas tentar trazer a família*”.

⁸⁴ Segundo as categorias raciais definidas pelo IBGE.

2.2.8 Da Aceitação e Divulgação do Projeto

O Projeto Cartografia não poderia se manter durante um septênio se não houvesse sua aceitação e aprovação do mesmo pelo próprio alunado, que é a razão de ser do Projeto. De forma que procurou-se conferir junto aos estudantes se eles aprovavam a sua continuação. O resultado revelou que dos alunos que participaram do Projeto em 2014, 80% concordou com a continuidade do Projeto, e em 2017, esta porcentagem subiu para 92%.

Em 2017 no universo de 150 matriculados, foram 136 escritos. Sendo assim nesse último ano o percentual foi de 90,66 %. Considerando que os próprios alunos e professores fazem a divulgação do Projeto, pois não há recursos financeiros para divulgação mais sofisticada, pode-se perceber que o Projeto tem excelente aceitação entre o alunado da série na qual ele se desenvolve na escola e são esses mesmos alunos os divulgadores do Projeto para os alunos que serão o público alvo no ano seguinte. Para um Projeto que convida à participação, não sendo obrigatórias, as ideias de divulgação demonstraram ser atrativas para os estudantes. Isso é corroborado quando analisamos que em 2014, 91% aprovaram a continuidade do Projeto para os próximos estudantes do 2º ano da escola. Em 2016, 45% dos alunos pesquisados é unanimidade que o projeto continue na EAUFGPA e 55% dos estudantes deixaram o questionário em branco.⁸⁵

Assim, é possível perceber que o Projeto reverbera na Escola de Aplicação tanto no empoderamento dos estudantes, na aprendizagem e aprovação dos mesmos e para a ação sobre a sociedade na qual estão inseridos.

⁸⁵ Considera-se aqui o horário que o questionário foi passado. Os estudantes estavam em semana de provas e o questionário foi aplicado pelos professores na turma. O cansaço das provas e pressa de sair podem ter contribuído para que não respondessem algumas perguntas do questionário.

3. A DIDÁTICA DE ENSINO NO PROJETO CARTOGRAFIA: CARACTERIZAÇÃO

3.1. De que didática falamos

O capítulo que agora se inicia consiste em descrever a metodologia na qual a didática do Projeto foi construída. Ela se estruturou em quatro pilares pelos quais o Cartografia foi conduzido e reverberou no espaço escolar. Esses quatro vetores foram condutores do fazer-se dessa didática da história e de ensino interdisciplinar que se desenvolve na Escola de Aplicação.

Não obstante, considera-se importante analisar nesse momento a didática da história que vem conferindo uma identidade ao presente trabalho. Essa didática é uma inflexão da produção historiográfica que visa discutir a função formativa da História a partir do tempo presente e pensa as relações entre as demais temporalidades para a formação humana dos indivíduos, partindo das reflexões históricas de Jörn Rüsen (1992; 2006). Na Didática da História rüseniana renovar os conteúdos, considerar as vivências dos estudantes e o mundo no qual estão inseridos, numa articulação entre história vivida e a história percebida é um desafio aos professores de história para ensinar de um jeito diferente, apropriando-se da história como ferramenta de transformação, numa assunção ontológica e epistemológica a si mesmo e aos seus sujeitos que ensinam. Promovendo assim, uma Educação Histórica, cujos objetivos convergem para a formação ou contribuem para a formação de uma consciência histórica, que é a competência de ensinar a dimensão concreta da operação histórica, onde cada sujeito realiza no campo mental e representa no campo discursivo.

Na esteira dos estudos decoloniais - que também confere identidade ao trabalho em tela - essa consciência (histórica) que se volta para outros saberes enseja uma perspectiva de introduzir-se em epistemes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se competente a realizar a crítica à colonialidade do conhecimento. Essa competência no pensamento decolonial seria uma emancipação epistêmica. Para Walsh seria um posicionamento crítico de fronteira. (CANDAUI, 2006, p. 26)

A consciência história como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente (RÜSEN, 1992, p. 28) tem função específica possibilitar os estudantes e professores a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Essa relação entre passado e presente é para o historiador alemão um dos cinco fatores determinantes

para o sentido da história, para ele o sentido da história é dar sentido as *carências de orientação* da vida humana prática. (Ibidem. p. 30).

Espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no tempo. (JÖRN RÜSEN, 2011, p. 32)

Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica. Na tradicional, a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado; Na exemplar, as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana. Ela é crítica quando os sujeitos da educação comparam situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas; e é genética porque professores e alunos recriam as informações apropriadas recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências. (SCHMIDT, 2005, p. 303)

Entende-se assim ser possível que a consciência histórica crítico-genética possa ser desenvolvida pela escola, podendo assim orientar pensamentos, ações a partir novos enfoques epistêmicos, desnaturalizando valores que ratifiquem as desigualdades e toda e qualquer forma de exploração e inferiorização do outro. Isso é possível porque,

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. (RÜSEN, 2001, p. 58)

Essa consciência histórica, mediada por um ensino de história no qual a história possa ser ligada ao cotidiano do sujeito aprendente, possa abrir um caminho para a superação das desigualdades, criando um “Regime de Historicidade” (HARTOG, 2014, p. 28), onde a compreensão do tempo é mutante, de forma que mudam, criando opções para que as atividades humanas, a partir do seu “espaço de experiência” geste um novo mundo possível, um “horizonte de expectativa”⁸⁶ onde as transformações das relações racializadas, excludente seja uma meta, uma esperança.

Em outro modelo de pensamento, no giro decolonial, Katarina Walsh (2005) considera que a consciência do ser sob outros modos de conhecer, de ser e de poder, que denomina “*posicionamento crítico de fronteira*”, constitui um processo em que o fim não é uma sociedade

⁸⁶ Espaço de experiência e Horizontes de Expectativas são categorias meta-históricas pensadas por Reinhart Koselleck, “Fala-se de experiência, uma vez feita está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiências futura, antecipada como expectativa, é o que se pretende construir.”.

ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira. Com base nessas ideias, refletir sobre as inquietações deste tempo está na base do Cartografia.

Portanto, a decisão de trazer a realidade para a sala de aula, não se constituiu uma ação estritamente “pedagógica”, mas de decisões que conjugassem um feixe de interdependências históricas, políticas, culturais e porque não dizer biológicas e planetárias, porque segundo as ideias José de Assunção Barros (2005.p 345) a desigualdade é sempre circunstancial, pois está localizada historicamente dentro de um processo e, por isso, estando sujeito a um incessante devir histórico os próprios critérios dos quais a desigualdade poderia ser pressentida ou avaliada, portanto reversíveis, por isso para ele as desigualdades devem constituir um espaço de reflexão.

Ao analisar os dados acima e olhar na cotidianidade dos jornais da cidade, onde os jovens pobres mortos tem seu nome estampados ou quando cometem crimes, é importante perceber que nessas fontes,

É bastante irônico. Os indivíduos pertencentes às classes sociais privilegiadas dão-se a conhecer através dos mais diversificados tipos de fontes à disposição dos historiadores – na documentação política falam através dos deputados e governantes que os representam; nas notícias de jornais, pode-se até mesmo percebê-los em *flashes* de sua vida privada nas colunas sociais; na arte letrada, iremos encontra-los como sujeitos produtores de discurso ou como referentes dos discursos produzidos. Já o pobre, e mais ainda ao excluído, só é dada uma voz quando ele comete um crime (ou quando acusado de um).

Os registros repressivos são paradoxalmente os espaços mais democráticos. [...] É só quando comete um crime que o pobre adquire uma identidade para a História! (BARROS, 2010, p. 121)

A face da desigualdade racial se manifesta também na formação do mercado de trabalho brasileiro, mostrando que a existência da precariedade, da informalidade, do subemprego, na atualidade, tem raízes na forma em que se moldou o mercado de trabalho no período de transição do escravismo para o trabalho livre. Fora o mercado de trabalho, tem-se a baixa escolaridade, o baixo acesso ao Ensino Superior, analfabetismo para dar limites aqui ao universo educacional dessa população. Para Juarez Dayrell.

A diversidade cultural na sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, o que promove a utilização distinta do universo simbólico, na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência quanto

de formular interesses divergentes. Dessa forma a heterogeneidade cultural também tem uma conotação político-ideológica. (2009, p. 139)

Os quadros apresentados na introdução acima demonstram uma distorção com o movimento geral na educação latino-americana desde os finais dos anos 80 e na década de 90, quanto ao interesse pelo múltiplo, pelo diverso. Ao contrário, no Brasil tem crescido as mortes dos jovens negros e o racismo aflora-se nas redes sociais e no dia a dia.

Portanto, a desigualdade entre brancos e negros não é um atributo apenas social, mas se relaciona também à questão racial influenciada pelo histórico processo de escravidão vivenciado pela população negra no país durante séculos. Pode-se considerar que as desigualdades raciais no Brasil surgiram associadas à escravidão e foram consolidadas, após esse período, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros e a suposta superioridade branca e o pessimismo quanto ao futuro da nação mestiça (SCHWARCZ, 1993, p. 190), criando as bases da ideologia de branqueamento da população. Assim, essas ideologias raciais demonstram como os preconceitos estão para além do senso comum, tornando-se ideologias elaboradas por uma elite intelectual que reivindicou cientificidade para suas teorias raciais, digam-se racistas, que tomavam os componentes biológicos e geográficos, por exemplo, como sendo responsáveis por fatores comportamentais, culturais e/ou sociais (SCHWARCZ, 1993), tendo por finalidade, com este ideário, a manutenção de uma ordem social aristocrática dentro da sociedade de classes brasileira em crescimento.

Essa ideologia resultou em consequências sociais e econômicas, expressas na dificuldade de inserção dos negros no mercado de trabalho e no favorecimento da mão de obra de imigrantes europeus. A inferiorização da população negra, justificada por cientistas e instituições resultou em consequências sociais e políticas, todavia essa diferença foi posta em cheque quando as teorias foram questionadas e superadas no campo do conhecimento, compreendendo ser uma desigualdade, portanto circunstancial, localizada historicamente. Para Walsh,

Esta colonialidade do poder - que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, borrando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” y “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade “natural” se expressou, como diz Quijano, “numa operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, sobretudo em relação às relações intersubjetivas”; veja-se que as categorias binárias oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e inferioridade, - razão e não-razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) -, e supõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento (colonialidade do saber), (QUIJANO apud WALSH, 2010, p. 4)

Ainda analisando o mito racista que inaugura a modernidade, Walsh:

É tal operação a que põe em dúvida, como sugere Césarie, e valor humano destes seres, pessoas que por sua cor e suas raízes ancestrais, ficam claramente “marcadas” (Césarie, 2006); isto é ao que Maldonado-Torres se refere como “a desumanização racial na modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados” que os distancia da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas (Maldonado-Torres, 2007: 133, 144). Como bem disse Bautista, “O mito racista que inaugura a modernidade, mito que anulou sua pretensão de razão crítica, nunca lhe permitiu um verdadeiro diálogo com o resto do mundo, apenas o monólogo da razão moderno-ocidental consigo mesma”. (2010, p. 6)

Sem dúvida, os estudos da decolonialidade vêm com muita intensidade, demonstrando que o racismo colonial está hoje repaginado nas sociedades americanas e vêm ajudando a compreender os hibridismos de que todos são feitos e “como nossas próprias operações matemáticas – como a de somar- se revestem, na realidade pós-colonial, de estratégias que implicam subtrações.” (LINHARES, 2002, p. 106).

Na literatura pós-colonial é assim consenso que o racismo é inerente ao colonialismo, em cima do qual se ergueu os princípios dos privilégios do colonialista. Para Albert Memmi: “É significativo que o racismo faça parte de todos os colonialismos em todas as latitudes. Não é coincidência: o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado” (1989, p.69). Pensa ainda o autor que esse racismo foi desde sua imposição valorizado pela educação, segundo Memmi, o racismo é:

Um conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância, valorizado pela educação, o racismo colonial está tão espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista. (Idem, p. 69)

Para Walter Mignolo (2017.p. 25) as práticas racistas são permanência da presença colonizadora ainda incorporada na mentalidade das sociedades colonizadas. Para Quijano, (apud MIGNOLO, 2007, p.452) a classificação das populações na ideia de raça nos territórios onde as políticas colonizadoras europeias se instalaram, foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pelos conquistadores e demonstrou ser o mais eficiente e durável instrumento de dominação social mundial, tendo sido perpetuado nos séculos seguintes e aplicado enquanto duraram os projetos colonizadores, das Américas às Índias, passando a depender dessa classificação outro conceito igualmente universal: os povos conquistados e dominados foram postos em uma situação natural de inferioridade, desde seus traços fenotípicos, seus sistemas de conhecimentos e saberes e logo suas culturas também.

Rosemberg (2003.p.128) ao revisar a produção brasileira sobre expressões de racismo na literatura didática, afirma que o discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas, substituindo o determinismo biológico pelo cultural, o discurso racista tem a capacidade de se renovar e está presente na principal ferramenta de trabalho dos professores do país.

O Projeto Cartografia nasceu então sob o signo de uma didática de enfrentamento da exclusão e dos preconceitos de todas as formas e maneiras no espaço escolar e na sociedade, onde os partícipes do projeto estiverem inseridos. Essa reflexão tem contribuído para os estudantes e professores "pensarem historicamente", sobre essa situação no Brasil.

3.2. Os Quatro Pilares da Didática do Projeto Cartografia

Como afirmado anteriormente, a metodologia do Cartografia foi processualmente sendo gestada. Entende-se que ela se estrutura em quatro pilares que são a interdisciplinaridade, o currículo subalterno/ decolonialidade, multiculturalismo e a ludicidade. Esses quatro vetores foram condutores do fazer-se dessa didática da história e de ensino interdisciplinar que se desenvolve na Escola de Aplicação e reverberou nesse espaço escolar. A descrição analítica desses pilares será em diálogo com as entrevistas dos professores, possibilitando dar visibilidade as vozes professorais, porque se entende os professores como sujeitos importantes na construção dessa didática de ensino. Postula-se aqui que o professor é sujeito do conhecimento e que ao ensinar produzem saberes. (TARDIF, 2014). No projeto desenvolvido os professores não são objetos, mas sujeitos,

Ora um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros [...]: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizadas na ação cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 230)

Então, estabeleceu-se um diálogo, fecundo, com professores que compõe o Cartografia, reconhecidos como competentes e os construtores dessa metodologia e os pilares do Projeto.

3.2.1. A Interdisciplinaridade

Como descrito no primeiro capítulo foram professores de diferentes áreas do conhecimento que iniciaram o Projeto em 2012. O desafio inicial para desenvolver a educação para as relações étnico-racial fora conectar os conteúdos das disciplinas e encontrar nos programas conhecimentos de matriz afro-brasileira e indígena, que deles pudessem partir ou fossem exemplos para explicitação de conceitos ou categorias científicas. O diálogo entre diferentes disciplinas foi fundamental, principalmente com as ciências humanas, de onde a temática étnico-racial se faz mais presente, caracterizando mais um diálogo-partilha. A interdisciplinaridade do projeto tem sido entendida como

[...] uma abordagem suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. (TEIXEIRA, 2007, P. 69)

A abordagem interdisciplinar no Projeto aconteceu de modo processual. Nesse início cada professor pensava seu subtema a partir de seu conteúdo programático e seguia sozinho em sua disciplina na orientação de seu grupo de estudo, mantendo assim a multidisciplinaridade e uma interdisciplinaridade tímida, ligados tão somente pela temática étnico-racial.

Com o tempo disciplinas da mesma área do conhecimento começaram a dialogar formando um único grupo de estudo e aproximando os olhares disciplinares, ou seja, “da simples comunicação das ideias (tema gerador), partiu-se para a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa”. (TEIXEIRA, 2007, P. 69, grifo nosso). Esse caminho permitiu o rompimento com as fronteiras disciplinares, trabalhando a partir daí na perspectiva da hipótese da multiplicidade (DELEUSE, 1995) na formação dos estudantes e professores, o que tem se seguido nos anos posteriores.

Dando seguimento então a partir dessa natureza múltipla do Cartografia. Observando o que dizem Gilles Deleuze e Felix Guattari em *Mil Platôs* (1995) na sua introdução ao *Rizoma*, quando comentam a escrita a quatro mãos do *Anti-Édipo*. “*Como cada um de nós era vários, já era muita gente. (..) Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados*”. No Projeto são em média seis a dez professores com suas diferentes áreas do conhecimento, portanto são vários e muito mais gente do que Deleuze e Guattari se contabilizaram em *Anti-Édipo*. Basta verificar as tabelas ano a ano, observando os temas, professores e disciplinas elencados no capítulo anterior.

Foram construídos conhecimentos múltiplos, portanto rizomático, a partir das disciplinas escolares partícipes no projeto, onde “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUSE, 1995, p. 4), bem na perspectiva da filosofia da multiplicidade. No Projeto Cartografia o indivíduo é convidado a entrar por qualquer campo do conhecimento, porque “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas;”⁸⁷ Assim foi substituída a compartimentação pelo compartilhamento de conhecimentos e criou-se as múltiplas formas do Projeto Cartografia na EA-UFPA.

É oportuno ouvir a voz professoral do Projeto, definindo Interdisciplinaridade. O professor C passa bem próximo da definição de Teixeira,

Por esse motivo, interdisciplinaridade para mim parte do entendimento de dois princípios básicos: 1) minha disciplina não é isolada do contexto de ensino das demais; 2) ela só pode ser compreendida a partir do momento que sei e que também participo, mesmo que indiretamente, das discussões dos demais colegas professores. (PROFESSOR B)

O professor B, também comunga com a conceituação que se elegeu no trabalho, “*Interdisciplinaridade é a cooperação mútua entre duas ciências, que atuam não somente em suas interseções, mas em seus complementares, unindo-as dentro de um contexto*”.

Esse compartilhamento, segundo a professora D, tem contribuído na sua vida professoral porque é,

Muito prazerosa e tem permitido um maior conhecimento das outras áreas. A interdisciplinaridade [...] é a possibilidade de trabalhar uma temática comum as outras disciplinas e de uma forma integrada. Justamente o que fazemos no Cartografia. (PROFESSORA D)

Para o professor A, a interdisciplinaridade é uma necessidade no ensino para o século XXI,

No século XXI a educação deve abolir definitivamente a discussão disciplinar, cartesiana que leva o estudante a uma visão estanque da realidade que é dinâmica e contraditória. Os estudantes devem ser levados a compreenderem o mundo que os cerca de forma mais integradora, que tenha uma visão em rede ou teia como alguns defendem. (PROFESSOR A)

Para a professora D a interdisciplinaridade tem contribuído na formação dos estudantes,

⁸⁷ .Ibidem, p. 6

Contribuí significativamente, pois eles conseguem perceber que os assuntos estão interligados e deixam de pensar de forma compartimentada, uma vez que conseguem detectar que uma disciplina “puxa” a outra. (PROFESSORA D)

Nessa mesma linha de entendimento, o professor B conclui que,

Contribuí tanto para a aprendizagem, quanto para o interesse do aluno, pois ele enxerga que a construção do conhecimento está fora de uma caixa que o limita e sim, num amplo terreno em que ele pode caminhar livremente, fazendo escolhas e se aprofundando em temas que julgarem pertinentes. (PROFESSOR B)

Na história, o lugar de onde se está falando e de onde partiu o Projeto em tela, a interdisciplinaridade surgiu como uma contraposição a história positivista do século XIX. Na história dos Annales, que se contrapõe a epistemologia de cunho positivista e disciplinar, Marc Bloch entende que “Não sentimos mais a obrigação de buscar impor a todos os objetos do conhecimento um modelo intelectual uniforme, inspirado nas ciências da natureza física”. (2001, p. 49) Nessa obra, *Apologia da história ou O ofício do historiador* (2001), Bloch reflete bem o espírito da primeira fase da escola dos Annales. O historiador afirma semelhantemente a Febvre, que é o homem o objeto de estudo da história. (2001, p. 54) Assim, propõe uma abordagem da história não mais limitada por fatos e documentos, datas e todo tipo de erudição documental positivista do século XIX. Mas busca primordialmente a problematização e a construção do fato histórico, em detrimento do estudo do passado apenas pelo passado. Ele expõe a necessidade de uma história mais humanizada, de maneira a ser proposta a interdisciplinaridade com as outras ciências humanas, algo que vai ser marcante na primeira geração da Escola dos Annales e que seguirá como uma tendência do movimento. Ou seja, Bloch busca a significação social dos acontecimentos.

A história é construída a partir do social, nunca do individual. Assim o historiador caminha através da interdisciplinaridade a fim de capturar o homem em toda sua diversidade. Esse pensamento passa a ser uma prática da história pela nova escola. Segundo Peter Burke:

Seja como for, sua preocupação (da história) com toda a abrangência da atividade humana os encoraja (os historiadores e professores de história) a ser interdisciplinares, no sentido de aprenderem a colaborar com antropólogos sociais, economistas, críticos literários, psicólogos, sociólogos e etc. (...) o movimento da história vista de baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais. O mesmo acontece com a história oral. Nesse sentido a heteroglossia é essencial a nova história. (BURKE, 1992, p. 16- Grifo da autora)

Analisando a História nos últimos tempos, Eric Hobsbawm na obra *Sobre História* (1998) avalia houve uma expansão espetacular do campo dos estudos históricos possibilitando uma ampliação dos temas históricos e tem a ver com as relações mais íntimas da história com

outras disciplinas que as influenciaram e o contrário também. O que ele vai chamar de ecumenismo dos estudos históricos. (HOBSBAWM, 1998, p. 76 a 79), a ampliação desse debate se amplia na história cultural.

As variadas vozes (Heteroglossia) no Projeto Cartografia partiram da didática da história construída nele. Não obstante, na rede modernidade/colonialidade, em função da aproximação com os estudos culturais, mais especificamente aqui, do caráter interdisciplinar e até transdisciplinar, assumiu também essa face, além da atenção persistente à vida comum dos grupos subalternos. Tanto no sentido dos estudos históricos quanto do pensamento decolonial, a interdisciplinaridade é uma práxis no Projeto.

A face interdisciplinar do Cartografia já foi identificada pelo outro sujeito importante no processo de ensino e aprendizagem, os estudantes do Projeto. Na pesquisa da socióloga Evillys Martins (2015), nas falas dos alunos do Cartografia eles identificam esse componente do Projeto:

D.: “Falando do currículo escolar, eu acho que é importante, no entanto, tem que ser tratado com cuidado porque se a gente for inferir que essa educação seja tipo assim, numa matéria como português, matemática, etc., na minha opinião, a gente vai perder a essência do que a gente estudou porque o projeto que a gente estudou mostrou que é sobre a cultura afro e indígena, a pluralidade da cultura e quando a gente vê que, no caso, se for tratado como uma matéria propriamente dita, eu acho que essa essência vai ser perdida porque, no caso, a gente estuda aqui várias temáticas que foram abordadas, Pinturas Corporais [Indígenas], Jogos Africanos, Plantas Medicinais e fazendo com que fosse abordado de uma forma apenas, eu acho que seria perdido um pouco do conteúdo que a gente abordou”. (PROFESSOR D)

F.: “Acho que o que o **D** quis dizer é que o ensino da cultura africana e indígena deve ser por meio da interdisciplinaridade na escola, por exemplo, em cada uma das matérias terem um pouco desse assunto que no final vai abarcar tudo”. (Professor F)

Segundo a professora **D**, muitos estudantes ficam chocados ao ver a Biologia sendo oferecida no projeto e em diálogo com outras disciplinas,

A reação inicialmente é de surpresa, ao ver a Biologia inserida na área de humanas. Mas logo se encantam como o projeto e se dedicam de corpo e alma na temática proposta. Sempre dispostos a novas pesquisas e contribuindo para a aprendizagem em conjunto. Esse projeto permite que os alunos sejam ativos no seu projeto de aprendizagem. (PROFESSORA D)

Em Artes Visuais não tem sido diferente com os estudantes,

Há sempre um choque inicial. Estudar arte grega analisando um carro alegórico e, no mínimo, inusitado. Mas, após as primeiras aulas a aceitação é maravilhosa e prazerosa. E, o que é melhor, o processo de aprendizado se conclui sem peso, sem carga. (PROFESSOR C).

Para a professora D, a principal contribuição do Cartografia aos saberes docentes que tem incorporado ao longo da vivência profissional é a interdisciplinaridade: “*Sua maior contribuição foi as inúmeras possibilidades de trabalhar de forma interdisciplinar*”.

Para o professor B, que ensina Matemática, *O Projeto aperfeiçoou a minha compreensão de interdisciplinaridade*.

O Cartografia tem na interdisciplinaridade a oportunidade de trocas de saberes entre os professores, fazendo com que no exercício do magistério os professores sejam formadores um dos outros no exercício da profissão (TARDIF, 2014, p.53).

Na didática do Cartografia, o saber é plural - portanto saberes – e entendido como uma dimensão das experiências humanas (Rüsen, 2012, p. 1003) também diversas. Assim a interdisciplinaridade está na base do ensino promovido pelo Projeto proposto para estudo.

3.2.2. *A Decolonialidade e o Currículo Subalterno*

As buscas de construção de processos educativos culturalmente referenciados se intensificaram nos últimos anos. E na esteira dessa discussão nasceu o Projeto em estudo.

Sobre a análise tratada aqui nesse tópico, é importante tecer a seguinte consideração. O quadro epistemológico do Cartografia foi sendo refletido no desenvolvimento do Projeto, assim sendo, o contato com diferentes epistemes foram sendo refletidas e incorporadas à práxis metodológica ao longo desses sete anos de Projeto. Isso é característico da vivência professoral, na qual o fator tempo está relacionado com a cognição do fazer-se professor. Os saberes profissionais são temporais, “Ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira.” (TARDIF, 2014, p. 102). A Decolonialidade tem sido uma reflexão que chegou ao Projeto a partir das vivências acadêmicas e das oportunidades que o Cartografia proporcionou a esta autora.⁸⁸

Foi esse o contexto em que foi localizada a produção do grupo “Modernidade/Colonialidade” ou Decolonialidade. Formado por pensadores de diferentes lugares e inserções, que buscam construir um Projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à

⁸⁸ Na XXI Feira Pan-Amazônica do Livro de 2017, houve o convite para esta autora participar de uma mesa, como uma experiência descolonizadora de ensino. Tendo que estudar então a decolonialidade, apropriando-se do debate e teoricamente percebendo que estava desenvolvendo uma pedagogia decolonial de ensino na EA-UFGA. Houve também uma sedução epistemológica do debate sobre as reflexões do Cartografia.

modernidade ocidental em seus pressupostos históricos, sociológicos e filosóficos. Entende-se as contribuições desse grupo de especial relevância e originalidade, apresentando potencial concitador para a reflexão sobre a interculturalidade, o ensino de história e a educação para as relações étnico-raciais no contexto atual do continente latino-americano e especificamente, no Brasil.

Seguindo as ideias de Catherine Walsh, no “Giro Decolonial”⁸⁹, apostar no conceito de decolonialidade, em relação com a educação, deve-se ao seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir.⁹⁰ Inspirado no campo teórico dos estudos da decolonialidade, pretende-se desenvolver a consciência crítica-genética dos estudantes partícipes do Cartografia a partir de uma didática da história em diálogo epistêmico também com os estudos da Decolonialidade.

Na escrita histórica recente, Burke (1992, p. 20) destaca que o tema da descolonização, teve grande impacto, trazendo para debate a necessidade de superar uma historiografia eurocêntrica, mesmo as que são praticadas sob ao campo de estudo de “história de além-mar” que se separou da História Colonial, tornando-se muito mais amplo. Desde 1945, o termo “colonial” tornou-se cada vez mais sem atrativos, e os institutos que queriam continuar esses estudos procuraram encontrar outro nome.

O diálogo epistêmico com os estudos da Decolonialidade possibilitou perceber que se tem criado ao longo desses sete anos de existência do Projeto um currículo diferenciado do currículo oficial da escola que se espelha nas diretrizes do Ministério da Educação. O currículo que o Cartografia trabalha e investiga com os estudantes são conhecimentos da cultura afro-brasileira e indígena. Os estudos da decolonialidade tem nos conhecimentos e culturas subalternas um elemento fundamental. Indígenas, os negros africanos e afro-brasileiros foram

⁸⁹A expressão nasceu de Nelson Maldonado Torres (2006) e equivale à categoria Descolonialidade ou Decolonialidade. A Decolonialidade como conceito nasceu por inspiração de um conjunto de autores organizados em torno do “programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano”, ou, simplesmente, “rede modernidade/colonialidade”, que reúne nomes como Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros. A Decolonialidade que liga autores designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. (MOTA NETO. 2015 p.14). O grupo não só produz teoricamente e produz livros para especialistas, mas muitos deles estão ligados a movimentos políticos e sociais.

⁹⁰ *Ibidem.* p. 15

importantes sujeitos no processo de formação social e cultural do Brasil, estando presente em nosso viver diário, todavia à semelhança dos demais países colonizados seus saberes e culturas foram negados e inferiorizados pelo colonizador. Para Albert Memmi,

Para assegurar o funcionamento da máquina (da colonização), porém não basta ao colonizador a superioridade militar e tecnológica, deve, além disso, legitimar ou tentar legitimar o empreendimento, aos olhos do colonizado e aos seus próprios olhos. Deve, pois fabricar a ideologia do colonialismo, tentativa de justificação, a posteriori, em termos racionais, do domínio e da espoliação a que se submete o povo conquistado. E, qual poderá ser o conteúdo dessa ideologia? Só poderá ser uma superioridade do colonizador, que implica obviamente, como contrapartida, a inferioridade do colonizado. (MEMMI, 1997, p. 7)

Assim o *modus operandi* do colonialismo levou a que nações/povos colonizados tivessem muito de suas formas peculiares de saber suprimidas. Para Boaventura de Sousa Santos⁹¹ o colonialismo “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

A partir do processo colonial as identidades e culturas dos colonizados foram, durante séculos, intencionalmente ignoradas pelo colonialismo. Essa negação, segundo Walsh (2006, p. 9) implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica. Essa modernidade imposta foi responsável por imprimir uma histórica tradição de dominação política, cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais gerando lacunas. Sobre essas lacunas, Boaventura de Sousa Santos chega a defini-las como promotora de uma “sociologia das ausências”.

Ainda hoje a escola não ensina esses os conhecimentos epistêmicos ao qual se refere Santos, mantendo os conhecimentos ditos universais, sob o domínio de um eurocentrismo. Uma espécie de um saber a tópicos, um saber-de-lugar-nenhum, que se quer universal que metamorfoseados em conhecimentos escolares estão nas instituições de ensino oficial. Isso acontece ainda porque apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade” as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização

⁹¹ Outro expoente dos estudos da Pós-colonialidade é o professor português Boaventura de Sousa Santos. Na década de 1980, lançou os fundamentos daquilo que viria a ser tratado posteriormente por Epistemologias do Sul. Suas ideias inspiraram e reafirmaram o currículo que a Cartografia tem desenvolvido na EA-UFPA. Para conhecer o debate ver as obras SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010 e SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

epistemológica ainda estão fortemente presentes. Houve assim a invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização.

Assim entende-se que para mudar o ensino de história e das demais disciplinas que compõe o núcleo comum é preciso mudar também o que se ensina e como se ensina. Para Walter Mignolo, é preciso mudar essa epistemologia do saber, ampliar para outros saberes e conhecimentos hoje chamados de conhecimentos de fronteiras. Seria uma mudança epistemológica e ontológica, pois segundo ele a formação se deu e se dá na lógica do conhecimento europeu, da modernidade a pós modernidade, ou seja, a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, necessitando, portanto mudar essa lógica, essa compreensão de si mesmo. “*Aprender a desaprender para reaprender de outra maneira*”, disse Mignolo prefaciando a obra de Zulma Palermo⁹². Ainda ouvindo Mignolo, mudar essa lógica epistemológica constitui-se uma *desprendimento*, uma *libertação*,

[...] A prática da libertação – e não emancipação, pois este conceito se insere na realidade europeia – e descolonização começam com o reconhecimento, em primeiro plano, que a colonização do conhecimento e do ser consiste em usar o conhecimento imperial para reprimir as subjetividades colonizadas. O processo de construir estruturas de conhecimento que emergem da experiência de humilhação e marginalização que foram postas em prática pela matriz colonial de poder se dá a partir daí. (MIGNOLO, Apud. Lima, Elíbio Jr e de Almeida. p.12)

Seguindo essa compreensão, pensar um currículo a partir dos saberes e conhecimentos oriundos das camadas subalternizadas⁹³, é inverter não só o conhecimento, mas o ser do estudante em formação é descolonizar o pensamento dos sujeitos aprendentes e ensinantes. Esse processo aproxima-se da consciência histórica crítica rüseniana na sua dimensão cognitiva (RÜSEN, 2009, p.173) que no pensamento decolonial seria então a descolonização do pensamento. Na interface com as ideias rüsenianas pode-se identificar tal cognição como a “constituição histórica de sentido”. (Ibiden, 2001, p160)

Em História se ocupar com os conhecimentos que os sujeitos inferiorizados ao longo do processo histórico são “acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história”. (SHARPE, 1992, p.41). Seria um ensino

⁹² PARA UMA PEDAGOGÍA DECOLONIAL. p. 7

⁹³ Ou marginalizados, conforme a concepção gramsciana (GRUPPI, 1980). Partindo da história, subalterno se refere a pessoas de classes mais baixas, e, nas anotações de Gramsci – “cadernos do cárcere”, era um código para grupos oprimidos por conta da censura. Subalternos são aqueles submetidos a relações de poderes desiguais, “poder” este mais pelo consentimento do que pela força. Os subalternos são mobilizados com base em formas coletivas de consciência crítica

na perspectiva da “história vista de baixo”. Essa modalidade da história tem contribuído para superar a história que criou a noção de progresso, pois com a ideia de progresso se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior. Isso significou que, sobre a história e as áreas afins, como a etnografia, a geografia, a antropologia, a paleontologia, a arqueologia, etc., ao estudar o passado das civilizações, seus produtos culturais e institucionais, muitas vezes foram realizadas comparações com o mundo europeu e, nesse sentido, justificaram a dominação colonial.

Mesmo hoje, os currículos escolares em seu desenho curricular não contemplam os saberes/conhecimentos das camadas comuns, das quais parte significativa dos estudantes das escolas públicas são oriundos, em especial a EA-UFPA que há quase uma década abriu a comunidade do entorno, a Terra Firme, portanto um bairro periférico, como foi descrito na introdução do trabalho. A instituição escolar tem deixado as identidades dos sujeitos subalternos de fora do que se ensina, relegados ao que poderia ser denominado de invisibilidade ou na concepção de Boaventura de Sousa Santos, “ausências”. Essa ausência no que a escola ensina tem a ver com sua própria natureza. A escola que se tem hoje é uma invenção da modernidade, da civilização. Sua finalidade foi muito bem captada por Palermo,

La finalidad del sistema escolar está centrado en el saber eficiente de una cultura normativa, poco creadora, reproduciendo hasta el cansancio sinrazones y axiomas científicos, modeladores por el sistema occidental – es decir, colonial – dista de niños con fuertes rasgos y costumbres de una cultura originaria local. (2014, p.119)

O Projeto em estudo não operou mudanças radicais no desenho curricular das disciplinas partícipes do Projeto a fim de incorporar os sujeitos e conhecimentos ausentes dos currículos instituídos. Foi do próprio desenho curricular existente que se abstraíram os temas para desenvolver um ensino inclusivo. Novamente acionando as falas dos professores do projeto, o professor B,

No âmbito da Matemática, os temas abordados ao longo do projeto fazem parte do currículo matemático desde as séries iniciais, pois são temas que os alunos devem desenvolver-nos mais variados níveis, tais como raciocínio lógico, noções de medidas, noções geometria, etc. (PROFESSOR B)

O professor mantém seu programa sob novas bases. Ainda afirma ele sobre o currículo do Cartografia,

Continuo participando do projeto Cartografia, pois acredito que é possível explorar mais a Matemática oriunda do continente africano, tendo em vista que isto é pouco divulgado tanto na educação básica, quanto no ensino superior. O projeto me permite deslocar o conhecimento matemático do contexto europeu para o contexto africano,

no sentido de mostrar que estes povos trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento da Matemática. (PROFESSOR B)

O professor recupera conhecimentos ausentes de seu programa, segundo ele marcadamente ocidental. Para Coelho⁹⁴, não é fazer um novo currículo que saberes e sujeitos invisibilizados tendem a ser incorporados numa educação inclusiva. A inferência do professor Mauro Coelho se dá no ensino de história, mas bem que esse raciocínio pode ser alargado para as demais áreas do conhecimento.

Relacionando com o que o professor B, de matemática, aponta acima e o que Coelho analisa, muito do que pode ser ensinado sobre os conhecimentos subalternizados pode acontecer a partir do desenho curricular que temos. Obviamente isso está sendo feito pelas margens dos documentos oficiais. Em história Coelho recomenda,

Mais que incluir conteúdos, as leis número 10.639/03 e 11.645/08 demandam o redimensionamento da memória histórica. Ao incorporar agentes e processos desprezados ou subdimensionados nas narrativas que dizem respeito à conformação do Brasil e da nacionalidade, elas pretendem redefinir a perspectiva a partir da qual nossa formação é percebida: em primeiro lugar, promovem a crítica à visão eurocêntrica e *quadripartite*; em segundo lugar, potencializam a identificação com o passado, na medida em que privilegiam agentes e processos internos; em terceiro lugar, fomentam o exercício da cidadania, ao considerar como agentes consequentes dos processos históricos grupos tradicionalmente excluídos, em função da atribuição de juízos que os assumem como incapazes. (2014, p.364)

Com isso apostou-se numa formação nova para os estudantes, tanto epistemológica quanto ontológica a partir da subalternidade, mas não reforçando esse lugar social marginal, pelo contrário, questionando o lugar da subalternidade, tornando-os agentes no processo.

Para professora D, o ensino desses temas no Projeto vem justamente valorizar a cultura africana e indígena, tornando-os visíveis no currículo, “*que muitas vezes são apenas “pinceladas” nas aulas de alguns professores*”. Os temas têm possibilitado na EA-UFGA,

O que observamos na Escola de Aplicação é uma diminuição significativa de *bullying* relacionados a preconceito racial, pois com as ações do projeto, os alunos estão valorizando suas descendências, seus cabelos, muitas alunas que antes víamos preocupadas em está com os cabelos presos, ou fazendo químicas para alisá-los hoje, valorizam seus cabelos crespos. Também se tornaram mais críticos e se posicionam muito bem acerca das culturas, ou seja, o projeto vem contribuído significativamente para a formação de cidadãos críticos. (PROFESSORA D)

⁹⁴ COELHO, Mauro Cezar Coelho; COELHO, Wilma Baia Coelho. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 358-379, jul/dez. Disponível em: <[http:// www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Importante esse depoimento da professora D, autorizando essa observação sobre escola, pois esteve à frente da coordenação do Ensino Médio nos últimos quatro anos, juntamente com o professor B.

O professor B, observando as influências do Cartografia sobre os estudantes,

Segundo relato do aluno, a participação no projeto cartografia lhe permitiu ter uma visão diferente das religiões de matriz africana. A visão que o aluno possuía estava baseada somente nas considerações discriminatórias feitas por outras religiões. (PROFESSOR B)

Aos professores cabe um esforço grande para ensinar o que e como ensinam. Foi unânime entre os professores entrevistados que na formação inicial não tiveram contato com os temas que ensinam ou já ensinaram no projeto. Para todos esses elementos torna o Projeto válido na escola. Ouvindo o professor C,

Um exercício extremo de me sentir satisfeito, de poder conversar com os alunos sobre assuntos que não foram discutidos comigo na escola, nem na universidade, de ter a possibilidade de investigar junto com eles como a arte faz parte de nossas vidas e não está presa dentro de museus ou galerias, mas está aí, no meio de todos, no olho da rua, em qualquer lugar. (PROFESSOR C)

Poderia se conjecturar, pois, que o Cartografia, tem pensado uma didática de ensino a partir da *ouillage* mental da pós-colonialidade, construindo as possíveis confluências entre essas formas de pensar o ensino da história e da educação de modo geral. Essa prática pretende formar jovens com consciência história crítica-genética⁹⁵ e libertadora, possibilitando a emancipação e o insurgimento, ou seja, uma consciência história descolonizada, que é a descolonização do pensamento. Para Fanon,

A descolonização realmente é criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a 'coisa' colonizada se converte em homem no processo pelo qual se liberta. (FANON. 1963, p. 31)

O pensamento outro - traduzido em nos temas no Projeto - pode questionar o que está posto nesse universo que o estudante está inserido, abrindo-lhe um horizonte de expectativas em que as relações assimétricas podem ser questionadas, reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira, dando, portanto, a capacidade de agência aos alunos enquanto cidadãos. No Projeto Cartografia tem-se desenvolvido estudos a partir de temas e uma

⁹⁵ A consciência histórica **crítica** em Rüsen possibilita ao estudante formular diferentes pontos de vistas diante de um acontecimento histórico em situação de comparação entre diferentes posições a partir de referências temporais individuais e coletivas e genéticas porque os diferentes pontos de vistas podem ser aceitos, porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade, ou seja, se apropriam das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências. RÜSEN, 2011, p. 62); SCHMIDT & GARCIA, 2005, p. 303)

metodologia que dê voz aos silenciados, onde o subalterno possa falar e os estudantes possam se reconhecer nessas vozes invisibilizadas e repletas de conhecimentos, e ao se reconhecer caminhe para a autonomia do pensar.

Na problematização levantada pela literatura Pós-Colonial de Gayatri Chakravorty Spivak, a interrogação que intitula a obra lançada em 1995: *Pode o subalterno falar?*⁹⁶ (*Can The Subaltern Speak?*) Para a autora indiana, o subalterno não pode falar, porque sua fala opera de acordo com os códigos e repertórios hegemônicos, não tem autonomia. Reconhecer essa colonialidade no modo de ser é o caminho seguido pelo Projeto a fim de romper com os silêncios pensados por Spivak.

3.2.3 *Multiculturalismo / Interculturalidade*

O Projeto Cartografia tem desenvolvido na EA-UFPA um ensino multi/intercultural. Todo o currículo desenvolvido ao longo desses sete anos tem essa marca. Na verdade, é uma natureza do próprio projeto, investigar nas diferentes áreas do conhecimento elementos dessa multiculturalidade brasileira. A inspiração inicial em reconhecer a diversidade nas sociedades veio do próprio pensamento histórico que esteve na base de sua construção inicial, que passou a reconhecer a diversidade e multiplicidade a partir dos Anales.

O historiador francês Marc Bloch afirma que a história estuda os homens, mais que o singular, no plural mesmo, o que convém a “ciência da diversidade”. (BLOCH, 2001, p. 54) Na História Social a diversidade é um elemento muito presente, ela existe, os homens, étnica e culturalmente, apresentam distinções e nas relações sociais, de poder e econômicas, vivem e produzem assimetrias. (PESAVENTO, 2003, p. 60). Segundo essa mesma autora⁹⁷ o trabalho do historiador, na busca de construir uma forma de conhecimento sobre o passado, necessita ler esse passado, decifrando-o e dotando-o de uma inteligibilidade. Ao produzir cultura histórica faz um esforço retórico e pedagógico, imprimindo assim sentidos a sua narrativa. Revisitar o passado, na busca de recuperar os registros do passado e ir ao encontro de mundos estranhos ao seu, é um exercício de alteridade.

Segundo Reinhart Koselleck (2006, p. 310) a história desde sempre foi concebida como conhecimento de experiências alheias. Para Pesavento (2003, p. 61) é uma alteridade a ser

⁹⁶SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (2010). *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG

⁹⁷ *Ibidem*, p. 59

construída no discurso a partir dos cenários de comparações e analogias, com a diferença e a inversão, e com o inusitado de um recorte do passado exercita-se com a alteridade. Aliado a esse pensamento, compreende-se que a própria história, quer sua escrita como o seu ensino, constitui uma viagem para fora do tempo, um recuo para o passado e de lá olhar o presente. Esse exercício ensina desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e atentar para as diferenças, relativizando valores e pontos de vista. Ensinar sobre a diversidade, sobre um “outro” é para Jörn Rüsen um princípio da Didática da História⁹⁸. Jörn Rüsen ao tematizar sobre o multiculturalismo em uma de suas obras o coloca hoje como uma realidade que o historiador-professor deva lidar,

Mas esses princípios não são suficientes para resolver os problemas da multiperspectividade e do multiculturalismo. Penso que a solução será um princípio da humanidade, o qual deve incluir o valor da equidade, e pode levar à regra geral do reconhecimento mútuo das diferenças. Toda cultura e tradição precisam ser avaliadas sobre si e como elas contribuem para a validade desta norma e se podem servir como potencial de tradição para inspirar os discursos tópicos dos historiadores profissionais na comunicação intercultural. (2009, p. 180)

Foi desse exercício inerente à construção do conhecimento histórico que o Projeto Cartografia partiu e continua dando destaque dentro da sua Didática da História ensinada e de uma pedagogia decolonial.

O Multiculturalismo como um movimento político e cultural, surgiu no século passado e na esteira das tensões das lutas de movimentos e iniciativas emancipatórias que têm procurado propor noções mais inclusivas e, ao mesmo tempo, respeitadoras das diferenças e igualdades. A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. (SANTOS, 1997, p.3)

Como movimento, tem exigido o reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade, por isso em outros campos, como no Direito tem assumido a nomenclatura justiça multicultural. Segundo Boaventura de Sousa Santos (Ibidem, p. 3) no sul do planeta, o multiculturalismo, tem um uso estratégico, e tem sido um importante recurso para construção de novas formas de solidariedade.

Como conceito, o multiculturalismo não tem passado sem contestação tanto de setores conservadores quanto dos setores progressistas, sendo assim, um espaço de tensão. A lista de

⁹⁸ Rusen, 1992, p. 29

críticas ao conceito e movimentos são inúmeras e diversas. ⁹⁹ Para fim de definição e opção nesse trabalho consideramos as ideias de Boaventura de Sousa Santos sobre o conceito de multiculturalismo, esse autor diz que essa premissa pode continuar a ser associada a conteúdos e projetos emancipatórios e contra hegemônicos ou as maneiras de organizar as diferenças no quadro do exercício da hegemonia nos Estados-nação ou à escala global. (SANTOS Ibidem, p. 10). Para esse pensador da Pós-colonialidade, o multiculturalismo pode ter um componente emancipatório em seu projeto,

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum para além de diferenças de vários tipos. Estas concepções de multiculturalismo estão ligadas, geralmente, e como notou Edward Said, a «espaços sobrepostos» e «histórias entrelaçadas», produtos das dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados, e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade (Said, 1994; Clifford, 1997). A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. (SANTOS, 1997, p. 10)

Nesse sentido, o Projeto Cartografia tem sido uma experiência didática em que o reconhecimento da diversidade no seu currículo emerge um espaço de resistência e de luta e, portanto, de novas práticas culturais e políticas no interior da escola, numa perspectiva multicultural emancipatória dos estudantes afrodescendentes e mestiços. Ao introduzir epistemes invisibilizadas e subalternizadas no conhecimento escolar se faz uma crítica ao mesmo tempo da colonialidade do poder. Segundo os professores investigados, os currículos de suas disciplinas não trazem esse componente. Se isso acontece tem a ver com a escolha do professor. Na Matemática,

No projeto Cartografia, como dito anteriormente, é multicultural. Entretanto, nas aulas regulares, em grande parte do tempo, o programa não é multicultural, porém, sempre que possível fazemos relação dos temas trabalhados a partir da visão de outras culturas. (PROFESSOR B)

Num contexto de intensa pluralidade de concepções e cuja literatura encontra um amplo debate, mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver

⁹⁹ . Sobre isso ver SANTOS (1997)

entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades (S. R. Cucicanqui e C. Walsh, entre muitas e muitos), para gnosés liminares (Mignolo), para diálogo de saberes (Leff, Porto-Gonçalves).

Para Walsh a interculturalidade significa,

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

A interculturalidade entendida nessa perspectiva de Walsh significa a construção de um novo espaço do conhecimento que inclui os saberes e conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. Para essa autora, que tem se empenhado em traduzir a decolonialidade para o ensino, pensando uma Pedagogia Decolonial,

[...] a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – por sua vez – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a descolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas -políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, alentando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, transtornar, sacudir, rearmar e construir. Esta força, iniciativa, agência e suas práticas assentam as bases do que eu chamo pedagogia descolonial . (WALSH, 2007, p. 9)

Nesse sentido, a abordagem intercultural crítica que se analisou acima se aproxima do multiculturalismo emancipatório de Boaventura Santos. Educar na perspectiva multi/intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e está em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural. Quebrando a lógica do currículo normatizado e buscando ensinar na perspectiva acima, a disciplina Artes Visuais no Cartografia, elegeu um tema popular e multicultural para estudo, que é o Carnaval,

[...] Estudar um tema a partir do desfile de uma escola de samba – as possibilidades de diálogos se tornaram enormes, pelo próprio caráter híbrido da escola de samba enquanto espetáculo hiperbólico e etnocenológico. (PROFESSOR C)

Esse currículo subalterno em Artes tem possibilitado ao professor,

Assim, é possível estudar a relação entre Arte e Religião expressa na produção egípcia antiga da mesma forma que no desfile da Beija Flor de Nilópolis, em 1989, quando teve a imagem do Cristo Redentor proibida de ser exposta em um de seus carros alegóricos. (PROFESSOR C)

Visto como encenação do popular por Nestor Canclini, o Carnaval é uma prática ritual subalterna de transgressão da ordem. Tal manifestação popular híbrida, sofre estigma de cultura desclassificada porque “O popular costuma ser associado ao pré-moderno e ao subsidiário.” (CANCLINE, 2015, p. 205) tanto pela academia quanto pela escola. O professor C insiste em caminhar o ensino da disciplina pelas vias da encenação do popular e da multiculturalidade.

Walsh é uma forte crítica de uma concepção de multiculturalismo meramente inclusivista, onde somente incorporam-se as demandas e os discursos subalternizados dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua predominante. A semelhança do que aconteceu nos parâmetros prescritos no Brasil dos anos 90, folclorizando a diversidade cultural brasileira. Não é esse o caminho que o Cartografia pretende traçar, pelo contrário. Para essa autora,

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Essa compreensão é um modo insurgente do multiculturalismo, trilha que o Projeto da EAUFGPA tem seguido. Claro que o Cartografia está longe ainda de desenvolver um multiculturalismo ou uma interculturalidade insurgente cabal, mas seus resultados já podem ser visíveis na consciência crítica dos estudantes partícipes do Projeto. Pois para Walsh, essa práxis ainda está em processo de construção, tanto do ponto de vista teórico quanto do da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos. É este caminho, de construir uma pedagogia decolonial, que o Projeto Cartografia quer seguir.

Gadotti (1992) compreende que a educação e a cultura na sociedade brasileira carece de uma abordagem multicultural e considera as múltiplas dimensões da educação devido à

diversidade cultural existente, oriunda do processo histórico-social brasileiro. De modo geral para ele,

Diversidade Cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (GADOTTI, 1992, p. 23).

Desde a chegada dos portugueses no Brasil houve o cruzamento de culturas oriundas do encontro e entrelaçamentos entre os colonizadores, índios e negros. Historicamente o Brasil é uma nação pluriétnica, com o predomínio da cultura europeia em detrimento da cultura do indígena da terra e da que os africanos trouxeram. A origem sócio histórica do Brasil explica a diversidade em sua realidade; diversidade religiosa, cultural, social, cultura do negro e do indígena etc. Diversidade social que se manifesta em suas múltiplas expressões, presente na dialética dos ricos e pobres, nas condições de vida, nas oportunidades de estudo, de trabalho e profissionalização, elas estão presentes nas formas de expressões, linguagens, manifestações e representações culturais do povo e são garantidas por lei. Para Munanga (2012, p. 32), todos os homens e mulheres, são feitos de diversidade e o mundo da educação constitui o lugar essencial e privilegiado, onde se desenvolve vivências que deva ser levado ao debate sobre a sociedade multicultural que se faz parte.

Cabe analisar aqui o Walsh¹⁰⁰ identificou sobre o tema. Esses temas culturais chegaram a ser modismos nos anos 90, não negando, contudo, que dessas demandas são feitas e resultam das lutas dos movimentos sociais-político-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, mas observa que também pode ser vista, por outro ângulo, a partir de uma perspectiva que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado.

As reformas educativas dos 90 foram parte desta nova onda multiculturalista de corte neoliberal. [...] estas reformas - tanto em sua prática como em sua conceitualização se esforçaram mais por adequar a educação às exigências da modernização e do desenvolvimento que por interculturalizar o sistema educativo. E ainda que a interculturalidade aparece como eixo transversal ou marco para introduzir a diversidade e o reconhecimento do “outro” nestas reformas, sua intencionalidade não tem sido refundar ou repensar os sistemas educativos, mas adicionar e acomodar um discurso da diversidade e interculturalidade [...] sem maiores mudanças. (WALSH. 2010, p. 3)

Para a autora na formação docente, a discussão sobre multiculturalidade e interculturalidade se encontra em geral limitada ao tratamento antropológico da tradição

¹⁰⁰ *Ibidem*, p.4

folclórica. Em sala de aula, a aplicação é, no máximo, marginal. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram uma construção resultante do que foi apontado por Khatarine Walsh. Para Monteiro (2001, p. 128) os PCNs de História sem o tratamento histórico adequado abrem espaço para um tratamento folclórico das matrizes subalternas que constituíram o povo brasileiro. Ou seja, sem seguir um modelo de pesquisa histórica e a leitura de uma literatura nessa linha de abordagem pode o professor cair na folclorização do tema.

Para Walsh a educação intercultural/multicultural, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade, como dizia Paulo Freire (2004, p. 18) e, assim, na refundação de suas estruturas, que racializam, inferiorizam e desumanizam. Essa era a constante preocupação na construção de um projeto de ensino e aprendizagem na EAUFPA que caminhasse pelo campo do multiculturalismo, sem, contudo, cair na folclorização e no incentivo de estereótipos sobre a temática, mas também imbricada as preocupações sociais.

Ana Canen no texto, Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio se entende que,

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. Cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos. (CANEN. 2002, p.175)

É preciso criar uma cultura escolar que valorize a pluralidade cultural e contribua para formação da “cidadania multicultural”, principalmente no Brasil, cuja formação social foi marcada por sincretismos, hibridação e encontros entre diversas matrizes étnicas e culturais.

Ao introduzir conhecimentos invisibilizados e subalternizados no conhecimento escolar se faz uma crítica ao mesmo tempo da colonialidade do poder. Nesse sentido, o Projeto Cartografia tem sido uma experiência didática em que o reconhecimento da diversidade no seu currículo emerge um espaço de resistência e de luta e, portanto, de novas práticas culturais e políticas no interior da escola, numa perspectiva multicultural emancipatória dos estudantes afrodescendentes e mestiços e de todos os sujeitos subjugados pela colonialidade.

3.2.4. A Ludicidade e a Festividade

Uma das principais linguagens e mediação que o Cartografia tem lançado mão para o ensino e a aprendizagem dos estudantes tem sido a ludicidade. O que em muito pode ser confundido como brincar de aprender num sentido pejorativo, como um “oba oba” ou enrolação, posto que os adolescentes e jovens estão numa fase de transição para a vida adulta, devendo assim pois serem preparados para seriedade da vida. E a educação para os jovens, tanto a lárca como a escolar, tem a marca da seriedade e da sisudez. Nessa mentalidade reinante no espaço escolar, nos primeiros anos do Projeto, o mesmo foi pejorativamente chamados de o “projeto de barulho, carnaval e foguetes”, como se a ludicidade fosse o oposto da seriedade e sinônimo da vadiagem e pouco como um insight criativo do professor.

Quanto à validade dessa prática mediadora para a aprendizagem dos estudantes, que compõem o Projeto, tem-se como indicadores positivos que durante os anos de existência do Cartografia no Ensino Médio da EA-UFPA o índice de retenção dos alunos no 2º ano tem sido reduzido como observado nos impactos do Projeto na escola. Uma clara demonstração do interesse e do aprendizado dos estudantes envolvidos no Projeto, contrapondo-se a ideia preconceituosa sobre a ludicidade no Ensino Médio.

Nesse sentido, a ludicidade que se desenvolveu no Projeto vai bem ao encontro do que o Márcio Antônio Raiol dos Santos compreende,

Brincar pleno, que inicia com um olhar de admiração; que libera a imaginação; solta a sensibilidade do corpo; abre as potencialidades de relacionamentos; mobiliza os pensamentos divergentes (ou criativos), que seriam aqueles que não buscam a lógica formal e sim, outros caminhos possíveis, para resolver os problemas do cotidiano. (SANTOS, 2013, p.13,14)

Ainda baseada nas ideias de Santos, o lúdico tem sido percebido no Cartografia,

Como sinônimo de várias atividades. Tal termo deriva do latim “*ludus*” e significa brincar (HUIZINGA,1990) Desta forma acredito que o “*ludus*” abrangeria conjuntamente jogos (em todas as suas faces, quer seja como jogo esportivos, jogos populares, jogos infantis, de azar, etc.), esportes, lutas, danças, brincadeiras, brinquedos, recreação, passeios, folguedos, competições, representações litúrgicas, conversas entre outros. (p. 56)

Como já afirmado aqui, é recorrente na escola o pensamento que brincar não é coisa séria no espaço escolar e perde com isso o grande potencial que é a linguagem lúdica para a aprendizagem. Para Huizinga (2007, p. 1), a cultura surge sob a forma de jogo e a cultura em suas fases mais primitiva possui um caráter lúdico.

Outro elemento a considerar com relação a escola e o componente do lúdico e a juventude e a adolescência é que ela não considera ou desconhece nos jovens suas culturas, pois a categoria social da juventude é uma construção cultural marcada pela pluralidade e diversidade .(DAYRELL,2002.p.3) Para conhecer os estudantes é preciso atentar para as culturas juvenis que aglutinam uma gama de atitudes e atividades desenvolvidas e valorizadas por essa faixa etária. Em busca de sensibilizar o olhar para as culturas juvenis, são bem oportunas as ideias de Georges Snyders. Esse autor em seu livro *A Alegria na Escola* diz, que a escola da forma como está organizada com seus conteúdos e da forma de ensiná-los é um lugar de pouca satisfação para os jovens posto que a cultura escolar que se tem hoje promove pouca satisfação aos estudantes.

Por que existe um tal abismo entre o que a escola poderia ser, o que Os alunos poderiam viver – e o que eles vivem na realidade? Por que O cultural não lhes dá satisfação? Por que o cultural escolar lhes dá Pouca satisfação? (SNYDERS, 1988, p. 15)

Em busca de resposta ao anacronismo da escola, Snyders percebe que a cultura da escola está distante da cultura dos jovens. Para ele, a cultura, ou melhor, as culturas juvenis que são plurais e diversas, tem um elemento comum. Esse elemento comum é a alegria. Baseados nas ideias de Spinoza, Snyders vê na alegria o que ele identifica de *conatus*, um tipo de esforço, uma força para continuar existindo na sua essência. Quanto mais alegria, mais potencialmente o jovem se fortalece para agir. A tristeza no caso em questão, diminuiria seu esforço de agir e o *conatus* se enfraqueceria. Nesse sentido a alegria seria então determinante para a evolução do sujeito. Essas ideias contribuem para que os educadores possam ousar em criar metodologias que os aproximem das culturas dos estudantes.

Na esteira dessas ideias de Snyder, pode-se enveredar por caminhos metodológicos que leve o jovem a ser atraídos para a aprendizagem da história, numa perspectiva de dar satisfação na aprendizagem dos alunos. Segundo André Cunha (2018, p. 69) não seria tão somente a atividade a promotora da ludicidade, mas a subjetividade dos sujeitos envolvidos nas experiências vividas. Nisso, observou-se anteriormente, que os estudantes e alunos desenvolvem uma relação bem próxima no ensinar e aprender no projeto. Nessa linha de compreensão, o professor C tem experienciado o lúdico,

A ludicidade tem a função de experiência física mesmo. Os alunos são orientados a fazer com suas próprias mãos e corpos, sejam objetos, ambientações ou performances. Tudo tomando como referência o estudo teórico anterior.

Figura 21 - Estudantes do Projeto em Preparação para o Dia da Consciência Negra.



Fonte: Acervo do Projeto (2017).

Em Matemática, a experiência tem sido com jogos,

Utilizo jogos de tabuleiro, de raciocínio lógico, aplicativos computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, etc. O lúdico permite uma interação mais profunda e atrativa para o aluno. (PROFESSOR B)

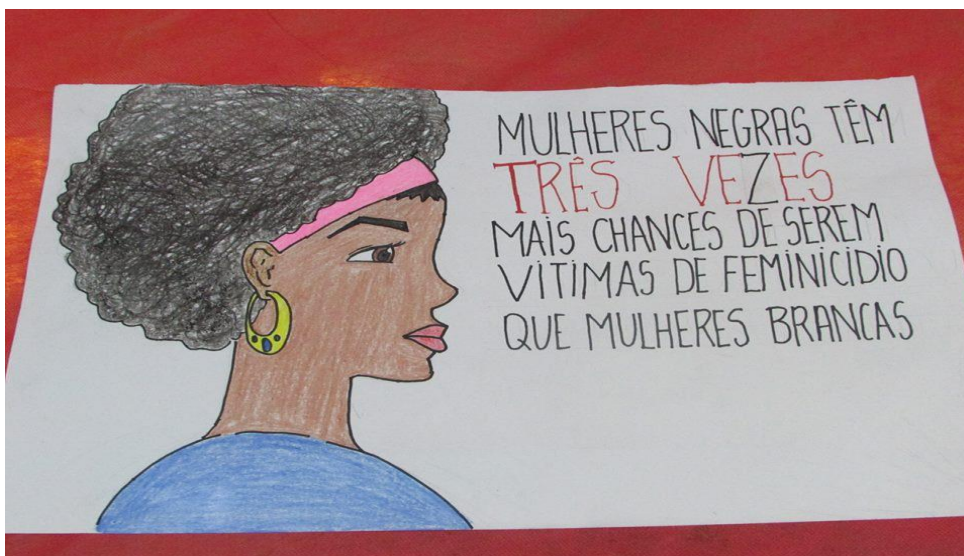
Figura 22- Jogos Matemáticos Africanos Consciência Negra



Fonte: Acervo do Projeto (2017)

O professor C, sobre a ludicidade em seu grupo de estudo, *fazemos desenhos, histórias em quadrinhos.*

Figura 23- Mural de uma Sala Temática – Consciência Negra.



Fonte: Acervo do Projeto (2017).

Na História, muitos pesquisadores têm se ocupado em investigar as brincadeiras, o lazer, as festas, ou seja, as formas de lazer e entretenimento das sociedades pretéritas. *Em Festa, trabalho e Cotidiano*, Noberto Guarinello (2001.p 973) diz que “o que chamamos de festa é parte de um jogo, é um espaço aberto no viver social,(..) Um lapso aberto no espaço e no tempo”. No Brasil as festas e folguedos eram e são passatempos importantes na vida cotidiana. Não diferente acontece no Cartografia. O dia da Consciência Negra tem sido uma Invenção da Tradição na EA-UFPA marcada pela festa em diálogo com produção intelectual dos estudantes e professores. Segundo a professora D,

[...] além de ser o dia que compartilham com a Comunidade Escolar tudo que estudaram no decorrer do ano, é um dia de festa multicultural, como muita dança, desfile, roda de capoeira e comida típica das culturas africanas e indígenas. Integra conhecimento e lazer.(PROFESSORA D)

Para o professor C, o *20 de novembro* traz a ideia de feira de conhecimento e já está agregada a escola,

O formato, a meu ver, é o ideal por manter a “feira cultural”, modelo de exposição conhecido pelos alunos, com a ambientação de salas e a apresentação dos resultados por falas deles, junto com outras ações que têm formas variadas (desfiles, exposições, apresentações musicais etc.). (PROFESSOR C)

O professor A, entende que as exposições dos trabalhos dos alunos realizados ao longo dos bimestres, contribuem para incentivar os alunos do próprio projeto e os demais que assistem às exposições, pois é a concretização dos esforços realizados no decorrer das atividades. Essa ação é importante por despertar os interesses de outros estudantes em participar do Projeto.

Figura 24- Apresentação do GE Carnaval, Resistência e Fé.



Fonte: Acervo do Projeto (2016).

Raquel Alteman, no texto *Brincando na História*, conta sobre os brinquedos no Brasil colonial e imperial. Chama atenção para o intercâmbio que houve entre as culturas indígenas, europeias e africanas na formação de uma cultura lúdica no Brasil. Identifica muitos jogos brincados por índios e outros brincados desde a Europa e que aqui se misturaram ao brincar dos africanos que para cá foram transportados como escravos no século XVI. “Os jogos¹⁰¹ coletivos vão se multiplicando, acrescidos também, e principalmente, pelo folclore das imigrações, com a inclusão de jogos tradicionais que atravessam fronteira e gerações”. (ALTEMAN, 2010, p. 251)

O historiador Aldrin Figueiredo (2010. P.330) em *Memórias da Infância na Amazônia* traz como testemunho do passado as memórias do literato Osvaldo Orico o “*moleque do Reduto*” e o gosto do menino pelo banho nas águas que circundavam Belém: “Orico recordava-se que existia mesmo um arremedo de praia ou pontão onde, de parceria com seus irmãos e guris da vizinhança, banhava-se nu nas águas movimentadas do Guajará”.

Essa narrativa do historiador paraense é um retrato análogo dos estudantes na excursão à comunidade quilombola, quando em contato com o igarapé que existe naquele espaço. Os

¹⁰¹ A palavra jogo vem do latim “jocus”, que quer dizer “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para “jocularis”, cujo significado é “divertido, risível.” (FORTUNA, 2013.p 70).

jovens viram “os moleques e moças do NPI”¹⁰² quando caem na água gelada com os colegas de classe, que naquelas horas da excursão se tornam únicas e irão fazer parte das lembranças da vida escolar. Sem dúvida é um dia inesquecível. Em um episódio de um desses anos de excursão, quando todos caíram n’água: gritos, pulos, nados, abraços aconteciam; um aluno voltou e abraçou a professora e disse: “Obrigada *por essa aula, é o dia mais feliz da minha vida. Eu só tinha visto isso em filme americano*”. Essas notas estão presentes no diário de campo e são marcadas pela alegria em ensinar e provocar emoções positivas no sujeito aprendente.

Figuras 25 e 26 - Estudantes do projeto no igarapé em Jacarequara.



Fonte: Acervo do Projeto (2017).

Ensinar história sob novas formas de captação e didatização dos estudos históricos pode aproximar o ensino dos jovens e suas diferentes realidades. A estratégia lúdica, como o jogo, reflete a expectativa de buscar renovar o significado escolar do conhecimento histórico, oxigenando os conteúdos e contribuindo nas mudanças que a escola carece hoje, onde os estudantes sejam o protagonista da aprendizagem através de uma história problema, possibilitando ao jovem a formação de uma consciência histórica individual e coletiva numa perspectiva crítica.

A criticidade, a pesquisa não precisa ser separada ou divorciada do que Marcelino (1990) denomina de *pedagogia da animação*, onde recorrer as formas lúdicas como instrumento para ensinar a integração entre ensino e pesquisa, sob a condição da comunicação total. A

¹⁰² NPI, Núcleo Pedagógico Integrado, segundo nome dado ao que é hoje Escola de Aplicação. Ainda hoje é muito recorrente o nome NPI.

própria história, quer sua escrita como o seu ensino, constitui uma viagem para fora do nosso tempo, um recuo para o passado e de lá olhar o presente.

Esse movimento, segundo Durval Albuquerque Júnior (2012, p. 30) dá a história essa função lúdica de brincar de sair do presente, de imaginar como viviam como pensavam os homens e mulheres de outros tempos. Esse exercício ensina desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e perceber as diferenças, relativizando valores e pontos de vista. Nesse sentido, cabe aplicar o que o historiador do *Homo ludens* (HUIZINGA, 2007) indagou: “perguntar se não há na ciência um elemento lúdico, dentro do terreno circunscrito pelo seu método, como por exemplo, na tendência para sistematizar que todo cientista possui, tendência de caráter parcialmente lúdico” (HUIZINGA, 2007, p. 26).

Figura 27- Alunos em Pesquisa de Campo (Rio Guamá).



Fonte: Acervo do Projeto (2017).

De acordo com o pensamento de Rüsen (2001. Pag. 154) narrar é um tipo de explicação que corresponde a um modo próprio de argumentação racional do pensamento histórico, com constituição de sentido, expressado por meio do raciocínio argumentativo. A essa especificidade – o relato de uma história - Jörn Rüsen denomina de competência narrativa. Essas narrativas, segundo o raciocínio rüsenianas, pode revelar a competência para expressar a interpretação histórica, a experiência histórica e também a orientação histórica. Dar espaço a criatividade dos próprios alunos ao mobilizar o raciocínio histórico e criar suas narrativas, histórias nas regras dos jogos ou recria-las a partir do domínio dos conteúdos e conceitos históricos permite ao estudante ser protagonista da sua própria aprendizagem em conjunto com

seu professor. Essas narrativas podem ser criadas em diferentes linguagens, e as regras e a condução do raciocínio históricos na condução do jogo pode ser assim, uma narrativa possível.

Enfim, é possível promover o encontro do aluno com o conhecimento histórico através de insights criativos e inovadores e concomitante fazer da escola o espaço de satisfação na vivência diária do discente, aquela “capaz de transformar os alunos” e assim responder indagação de Snyders, quando procurou explicitar um conceito de Alegria na escola:

[...] encontrar a alegria na escola no que ela oferece de particular, de insubstituível e um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor: que seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural? (SNYDERS, 1988, p.13)

A ambição cultural do Cartografia tem caminhado pela linguagem lúdica, reinventar a didática na EAUFPA a partir de uma pedagogia decolonial.

Figura 28 -Estudantes e Professores em Pesquisa de Campo na Comunidade de Jacarequara.



Fonte: Acervo do projeto (2017).

3.3. Outros elementos metodológicos do Cartografia revelados pela pesquisa

Como já afirmado, a metodologia do Cartografia foi processualmente sendo gestada. Ela se estrutura em quatro pilares acima analisados, não obstante na pesquisa realizada com os professores alguns outros elementos foram evidenciados quase por unanimidade pelos quatro professores.

A metodologia do Projeto como um todo, foi apontada por unanimidade pelos professores entrevistados como o fator que tem atraído os estudantes do 2º ano a participarem do Cartografia. Além disso, observando que a participação no Projeto não é de obrigatoriedade, contudo pode-se observar que a participação dos alunos tem sido massiva. Considerando inclusive, que os próprios alunos e professores fazem a divulgação do Projeto, pois não há recursos financeiros, logo é possível perceber que o Projeto caminha bem no que diz respeito a sua aceitação pelos estudantes da escola. É importante a ouvir as vozes dos professores do Projeto a partir dessa constatação.

A fala do professor A é elucidativa com relação a metodologia,

A metodologia que o projeto se ancora. Ao quebrar o paradigma tradicional de turma. A liberdade de escolha do tema que desejam discutir. A relação estabelecida entre professor e estudante. Há mais cumplicidade na ação de ressignificar os conhecimentos. Existe uma maior aproximação dos estudantes com o professor. (PROFESSOR A)

O professor B, que é de matemática também destaca a liberdade e a relação entre os dois sujeitos do ensino e aprendizagem,

Acredito que o fator motivador para o grande interesse dos alunos no projeto é a proposta diferenciada de aprendizagem, onde o aluno é o centro da sua aprendizagem. Além disso, a relação professor-aluno também é um fator a ser considerado. Esta relação, no projeto, deixa de ser vertical (hierarquia professor/aluno) e passa ser horizontal, onde o professor atua como orientador ou guia no processo de aprendizagem do aluno. (PROFESSOR B)

O professor C observou o interesse pela pontuação, mas depois percebeu que o interesse vai além,

A princípio, vi que muitos alunos eram atraídos pela possibilidade somar às suas notas a pontuação extra de até dois pontos. Porém, em todos os anos que já participei, esse primeiro fator se torna secundário. Os alunos querem fazer parte da pesquisa, do estudo. Querem mostrar aos demais que construíram aquilo juntos. Esse é fator motivador que os “aprisiona” depois. (PROFESSOR C)

A professora D entende essa metodologia como ativa no processo de ensino e aprendizagem,

O projeto permite a utilização de metodologias ativas, onde deixo de ser o centro e os alunos passam a ser o centro, ou seja, eles se tornam ativos no seu processo de ensino aprendizagem, tornando-se mais participantes e questionadores. (PROFESSOR D)

Foi comum entre eles a observância da metodologia ativa do Projeto. Em tal constatação é possível perceber a ação dos pilares nessa metodologia, mas a pesquisa é um fator que promove a dinamicidade do ensino. Nas atividades, que seguem os passos da iniciação científica, o contato com os professores se dá de forma diferente, em geral segue-se a linha mais

ou menos da metodologia da “sala de aula invertida.”¹⁰³ O Projeto tem seguido assim, uma pedagogia que incentive a curiosidade e a autonomia da aprendizagem dos estudantes, e tem sido por meio do reconhecimento dos saberes tácitos dos estudantes, da pesquisa e a extensão que se tem encontrado um caminho. Segundo Paulo Freire, a curiosidade deve ser ensinada na escola. Na *Pedagogia da Autonomia* (2006) defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois faz parte da natureza da prática docente indagar, buscar, pesquisar.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 2006, P. 30)

A pesquisa possibilita conhecer a novidade e contribui para que a curiosidade vá se tornando cada vez, metodicamente, mais rigorosa, e assim saia da ingenuidade e transforme-se em curiosidade epistemológica. De acordo com Paulo Freire a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e, se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. (FREIRE, 1996, p. 26)

Desse modo, o ensino passa a ser o lugar da animação e a pesquisa o lugar da aprendizagem, sustentado em estruturas dialógicas. (KNAUSS, 2012, p. 33)

O processo de ensino e aprendizagem leva em consideração no Projeto o conhecimento e as experiências que os estudantes trazem consigo o significado do mundo real, as práticas sociais que atribuem sentido a eles e que só fortalecem os saberes escolares, a vivência intercultural que amplia o modo de ver o mundo, compreendê-lo e atuando sobre ele. No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire manifesta “o que não é possível – o que novamente é falado aqui – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (2003, p. 84). Assim assevera o autor: [...] “Refiro-me à insistência com que temos educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou

¹⁰³ Flipped Classroom, em inglês, que propõe a inversão completa do modelo de ensino. Sua proposta é prover aulas menos expositivas, mais produtiva e participativa capazes de engajar os alunos no conteúdo e melhor utilizar o tempo e conhecimento do professor. Levando o aluno a um papel mais ativo e participativo. A leitura antecipada incita o raciocínio prévio e aperfeiçoa o papel do professor. Esse passa de expositor para condutor dos debates, auxiliando e incentivando o aprendizado mais profundo do aluno quando ele traz dúvidas, raciocínios e discussões prévias nos grupos de estudo.

negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola.” O que se observa na fala do estudante E sobre esse elemento,

2. [...] até então eu não tinha um aprofundamento de ideias, eu não tinha nada que eu pudesse sustentar as minhas teses, só que aí quando o Projeto Cartografia chegou a gente percebeu que foi algo que passou a ser uma aprendizagem, principalmente na formação de caráter dos alunos; é uma coisa que não se restringe à escola, isso tá em todo lugar”.

10. “Eu acho que a gente conhecia [antes de iniciar o projeto] só o superficial, só o que os livros mostravam [...] e o que ela [a professora de História, orientadora e coordenadora do projeto] falava, só que a gente só escutava, a gente era só espectador lá na hora da aula, e a gente só sabia o básico, e o que a gente via em filme, o que o ENEM pede, e outras coisas. [...] E eu acho que foi importante esse projeto, foi bacana porque a gente foi aprofundando, e foi abrindo os olhos das pessoas.

A fala é elucidativa da percepção dos alunos do reconhecimento dos saberes tácitos do sujeito aprendente, e essa se dá numa relação entre os estudantes e professores, marcada pela relação dialógica e horizontal, fazendo-se valer da empatia recíproca para despertar no discente a vontade de ser mais, como o professor busca ser também. Nesse processo instiga-se a troca de saberes oriundos das vivências de cada sujeito, assim, cada indivíduo contribui com sua bagagem própria, influenciado pela sua cultura, seu meio social, e traz para o diálogo reflexivo e crítico a sua subjetividade, podendo aí, existir uma identificação entre ambos, reforçando a relação esses sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, norteadas por vínculos afetivos, segundo o que orienta o professor Knauss em diálogo com Paulo Freire:

Nesse sentido, toda forma de conhecimentos reside na atitude de um sujeito que se posiciona no mundo e engendra a sua leitura particular acerca da sua circunstância. Portanto, toda forma de conhecimento apresenta-se como uma leitura de mundo – e cada conceito produzido revela-se uma palavra “grávida de mundo”, para bem lembrarmos o mestre de todos nós, Paulo Freire. (Freire, 1991). (Ibidem. p.33. Grifo do autor).

A quebra da sala de aula tem produzido uma práxis da amorosidade entre os professores e seus alunos. Sobre a amorosidade no ensino novamente nos diz a pedagogia freireana:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios, históricos, culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. (FREIRE, 1996, p. 11)

Talvez seja essa convivência freireana que os professores pesquisados perceberam no Projeto. Essa relação de afetividade foi percebida pelos técnicos que acompanharam o

Cartografia no ano de 2015, ligados ao instituto Baobá, da Universidade de São Carlos e Instituto Unibanco.¹⁰⁴ Mas cabe um estudo aprofundado sobre o tema.

Arrisca-se a entender também, que como há um grupo menor de estudantes, em geral até 15, sendo orientados pelos professores nos grupos de estudos e estes estudantes são oriundos de diferentes turmas (do regular) e nos encontros presenciais os estudantes trazem seus conhecimentos sobre o tema e buscam conhecer, fazendo levantamento bibliográfico e o estado atual da questão que investigam, ao professor cabe ser o orientador, repassando ao aluno o espaço para a ação.

Enfim, a didática do Cartografia tem ao longo de seu caminho se estruturado em quatro eixos. Não significa dizer que estes são estanques e definitivos. O Cartografia é um movimento, inquietude e reflete os desejos e utopias de seus professores e alunos, portanto em constante (re) construção.

3.4 A didática do Projeto Cartografia: Um Produto Educacional Possível

Em todos os capítulos, procurou-se descrever e analisar o Projeto Cartografia a fim de que pudesse ser entendido na sua epistemologia e na sua práxis metodológica. Nesse finalmente, procura-se de forma mais sistemática e concisa demonstrar a didática do projeto, realizando um checklist¹⁰⁵ de tudo que foi analisado e descrito sobre a didática do Projeto desenvolvido na EAUFPA. Entende-se que essa metodologia, por criada pela autora do Projeto, constitui um exitoso produto de natureza educacional no ensino de história e de outras disciplinas escolares como o próprio Cartografia tem demonstrado, pois o Projeto partiu de um produto do ensino de história e passou a ser interdisciplinar, portanto podendo ser utilizada por outros professores de história e educadores de outras áreas de ensino, tendo em conta a singularidade das situações educativas. Entende-se que esse conhecimento histórico e interdisciplinar desenvolvido na EAUFPA não é só uma técnica de ensino aplicável em

¹⁰⁴ Recebemos um professor-técnico ligado a Universidade de São Carlos em 2015, que entrevistou vários estudantes (grupo focal). Ao sair da entrevista, no qual me fiz ausente por questões éticas, perguntei ao jovem professor se estava tudo bem? Ele me disse: professora deve ser muito bom estudar aqui. Os alunos gostam muito de seus professores. Nunca vi uma relação tão afetiva entre alunos e seus professores.

¹⁰⁵ Um dos instrumentos da pesquisa em educação sugeridos por Gilbert De Landsheere, *Introduction à la Recherche en Éducation* (1972). Uma das formas apontadas pelo autor para que o docente monitore o que deve acontecer em sua aula, em sua pesquisa a fim de que não esqueça ou nada falte na investigação ou na análise de um processo. Aqui usamos como o passo a passo na metodologia do projeto Cartografia (o processo) para que nada possa ser esquecido do que apontamos ao longo do trabalho.

qualquer situação, mas tem sido um produto educacional em construção que incorporou a natureza de nossos estudantes, docentes e outros sujeitos do lugar onde está sendo realizado, além das contribuições dos diferentes saberes que circulam na sociedade, numa complexidade híbrida, bem própria da dimensão educativa.

Por produto educacional de uma pesquisa de dissertação de mestrado profissional, entendemos conforme Moreira (2004, p. 134) descreve,

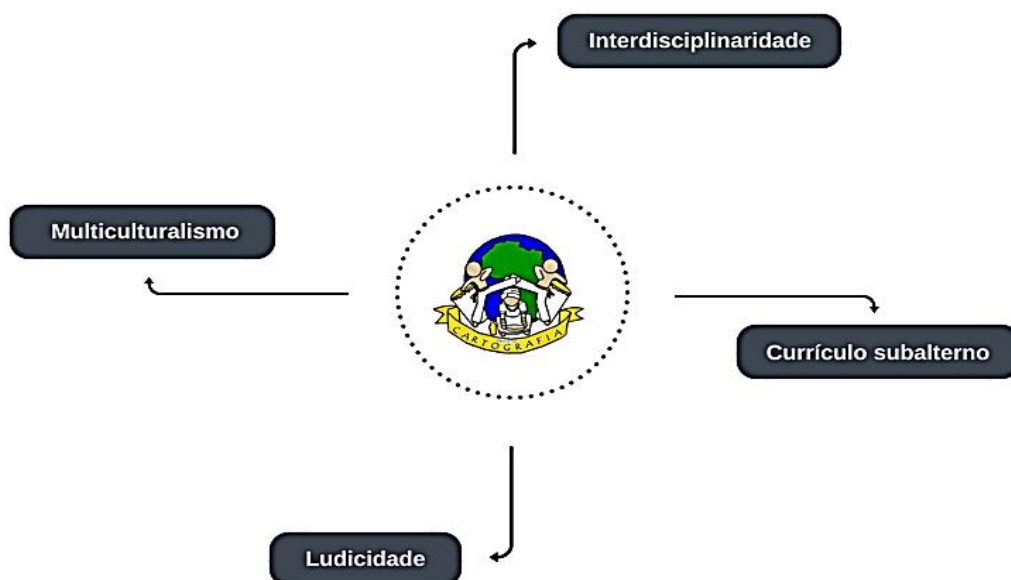
[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

Segue-se então com o passo a passo do produto educacional, analisado ao longo de toda a pesquisa. Eles estão dispostos nos infográficos abaixo:

3.5 Pilares do Projeto

Os quatro vetores por onde são conduzidos toda a didática do projeto.

Figura 29 – Os Quatro Pilares do Projeto.



Fonte: Da autora.

3.6. Atividades do Projeto ao Longo do Ano Letivo

Ao longo do ano escolar e distribuídas nos bimestres.

Figura 30- Atividades Anuais do Projeto.



Fonte: Da autora.

3.7. Metodologia dos Grupos de Estudo.

Figura 31- Como funciona um grupo de estudo (GE).

1. Apresentação da temática e sugestão de planejamento pelo professor. Decisão do cronograma de encontros presenciais. Organização de revisão bibliográfica. (Escuta e inserção das considerações e sugestões dos estudantes).

2. Revisão bibliográfica; socialização das leituras em diferentes linguagens (ao longo do 2º e 3º bimestres).

3. Elaboração e preparação de um produto educacional como resultado das pesquisas, deve ser apresentado no 20 de novembro.

8. Confraternização e encerramento das atividades dos grupos.

4. Organização para a pesquisa de campo (comunidade quilombola e outro locus pensado pelo grupo)

7. Elaboração e preparação do resultado final da pesquisa. Este deve ser apresentado na Mostra científica da EAUFPA e/ou seminário Copex/Colóquio étnico-racial.

5. Elaboração e preparação do resultado da pesquisa de campo

6. Socialização do produto educacional no 20 de novembro

Fonte: Da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido sobre o Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena da EAUFPA é no seu todo o produto de natureza educacional exigido para as pesquisas de dissertação de mestrado profissional. O Projeto Cartografia é um experimento metodológico criado a priori pela professora-mestranda e transformado na pesquisa de conclusão do mestrado, importante etapa da construção de sua epistemologia. Essa última ocorreu no processo de construção do Projeto ao longo desses sete anos de existência e o Programa de Mestrado Profissional no Ensino de História foi uma etapa determinante para a face teórica do Cartografia. O mestrado profissional (MP), com sua modalidade de trabalho, conseguiu aproximar a pesquisa desenvolvida no âmbito de um curso de pós-graduação à realidade escolar vivida pela professora-mestranda.

A escrita desse trabalho foi um exercício de reflexão sobre a própria práxis, numa clara demonstração do papel central do docente, corroborando com alguns teóricos do campo educacional, os quais tem chamado atenção para o que conceituam de profissional reflexivo, o pesquisador e o intelectual crítico. A ideia de professores como profissionais reflexivos desenvolvida por Donald Schön (1983) que ao estabelecer relações entre a pesquisa e a prática, observou que: enquanto os pesquisadores se incumbem de fornecer aos “praticantes” a ciência básica e aplicada que resolveria os problemas da prática, a esses cabe um papel inferior (SCHÖN, 1983, p. 26). Foi assim que Schön estabeleceu uma crítica ao modelo de compreensão da relação entre a pesquisa e a prática profissional, que promove “[...] uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna” (SCHÖN, 2000, p. 15). Nesse modelo, a prática docente se resume à aplicação competente do conhecimento produzido por agentes externos ao fazer pedagógico (SCHÖN, 1983). Tardif; Lessard (2014, p. 78) ao teorizarem sobre os saberes dos professores, corroboram a crítica ao *modelo da racionalidade técnica*, afirmando que os professores “sempre foram” executores subordinados a outras instâncias que controlam o trabalho docente, mas sendo produtores de um saber profissional. (p.31). Portanto na base do Cartografia estão os saberes profissionais da professora elaboradora do Projeto.

Adentrar ao projeto e fazer a etnografia desse material instrucional no ensino de história foi desafiante para quem está ligado a ele de forma umbilical, por isso o caminho que optou-se em seguir foi cartografá-lo como se buscando caminhos abertos e rizomáticos, levando nesse percurso sentimentos, valores, conflitos e emoções, ou seja, não renegando a matéria humana

da qual a pesquisadora e a própria elaboradora do Projeto é feita, que é a matéria humana. O aporte epistemológico da pesquisa que esteve ao longo de todo o trabalho está na didática da história rüseniana e sua consciência histórica crítica em conexão com o pensamento decolonial de Paulo Freire¹⁰⁶, Albert Memmi, Khatarina Walsh, Zulma Palermo, dentre outros. Frente a esse exercício teórico o Projeto se caracteriza então como uma didática da história na interface com a pedagogia decolonial.

O Cartografia gestou uma didática estruturada em quatro pilares por onde foi conduzido, reverberando no espaço da EAUFPA, sendo eles a Interdisciplinaridade, o Currículo subalterno, Multi/Interculturalidade e Ludicidade. Esses pilares aliados a relação dialógica entre alunos e professores, marcada pela amorosidade contribuiu para o surgimento de uma metodologia ativa e exitosa. O Projeto recebe a cada ano um público novo, bem como novos professores comprometidos com uma educação inclusiva, dialógica, cimentada por uma relação de amorosidade entre o ensino e aprendizagem. Pensado para um público alvo mais específico, mas como um rizoma foi estendendo suas raízes e se interligando a outros, unindo conhecimentos, os que aprendem e os que ensinam, de modo que não se sabe mais ao certo quem se ocupa com que ou quem faz o que. O conhecimento rizomático foi penetrando entre todo o alunado por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, da multiculturalidade, do currículo subalterno e da ludicidade, nos tornando empoderados para enfrentar uma sociedade excludente, persecutória com as diferenças quando estas, ameaçam uma ordem repleta de desordem e que hoje não mais se sustenta.

O olhar caleidoscópico sobre o Cartografia permitiu visualizar também algumas imagens críticas sobre ele, tão importantes para cientificidade desse trabalho. Identificar esses aspectos de sua inconclusão irá permitir fazê-lo crescer, melhorar na qualidade de ensinar para a construção de um novo mundo possível. A seguir serão apontados alguns elementos que são desafiantes no projeto sendo necessário criar mecanismos para superá-los.

Não foi possível manter uma rotina de reuniões que de fato os professores se apropriem coletivamente de todas as etapas do projeto, ficando ainda a manutenção de todas as etapas para a coordenação do Projeto, gerando uma centralidade da professora coordenadora. Aponta-se como alguns fatores que possam justificar esse comportamento dos docentes a falta de carga

¹⁰⁶ Segundo João Colares Paulo Freire está como um preconizador do discurso decolonial no Brasil e na América latina. (MOTA NETO, 2015, p. 146)

horária da maioria dos professores para participarem do Projeto. Ficando sobrecarregados com aulas regulares (prioridade na escola) e outras atividades existentes na EAUFPA.

Não foi possível também manter um corpo de professores fixos no projeto, havendo uma mobilidade grande de professores todos os anos. Todavia isso está relacionado com a natureza da EAUFPA que todos os anos o corpo de docentes de todas as séries muda e isso provoca uma instabilidade no Projeto, dificultando também uma continuidade. Não obstante, esse rodízio de professores no Projeto possibilita que a maioria dos professores do Ensino Médio participem pelo menos, uma vez no Cartografia, oxigenando-o com novas ideias educacionais e pedagógicas.

Há despesas fixas no Projeto que geram despesas para coordenação do Projeto, professores e alunos. O Projeto necessita ter uma rubrica fixa nas despesas na EAUFPA. Isso irá garantir uma continuidade do Projeto, pois ainda suas atividades dependem de uma direção (que é eleita) e logo uma coordenação de Ensino Médio que simpatize com o Projeto e o apoie. A escola precisa se apropriar do Cartografia. Nos últimos anos o Projeto tem conseguido recursos diretos da escola e isso tem facilitado o desenvolvimento do trabalho.

Houve uma falha no cuidado com a memória do Projeto. Não se desenvolveu uma concepção de futuro para o Cartografia como objeto de investigação, por ser uma metodologia importante no espaço escolar. Muito material desperdiçado e sem controle com os bolsistas do projeto. É necessário, uma maior organização da memória das ações do Projeto a fim de que se possa investigar as ações didáticas e pedagógicas, importante para o processo de avaliação do Projeto.

O trabalho com extensão com a comunidade quilombola precisa ser aperfeiçoado. Deve-se como agência de ensino aprofundar uma relação com a comunidade de Jacarequara para além da excursão a comunidade pelos estudantes e professores. O Projeto precisa pensar temáticas que dê retorno aquela comunidade que necessita de atividades de extensão que os professores do Projeto podem oferecer e a escola muito mais. Não deixando de evidenciar o papel na formação dos estudantes dessa vivência na comunidade.

Mesmo que o Projeto tenha desenvolvido excelentes trabalhos sobre a temática indígena, essa tem sido inferior as temáticas afro-brasileira propostas para estudos. Poucos professores tem se proposto a pesquisar sobre o tema demonstrando que é necessário aportar mais na temática a fim de ter um posicionamento contrário as grandes distorções históricas, que se referem às populações indígenas, como por exemplo, a essencialização ou a negação da

identidade indígena e seu protagonismo histórico, a construção do vazio demográfico na região e que a história e cultura indígena não sejam ensinadas somente a partir da história dos colonizadores. Deve-se pensar em propostas educacionais que sejam capazes de reescrever esses fatos, reorientando o olhar sobre as populações indígenas brasileiras. Nisso reside uma fraqueza quando se propôs a pensar criticamente situações sociais de dominação, a partir das perspectivas daqueles que se encontram subsumidos nessas situações.

Assim, percebe-se que o Projeto está inconcluso, com é toda a proposta de ensino e aqui cabe um desafio, pois quanto mais se procura estudá-la, mais se descobre o quanto se tem a aprender com ela e sobre ela. Porém pode ser um alento ter em mente que isso possibilita exatamente a tentativa de rompimento dos limites que são provisórios, assim como os êxitos. Cabe aqui o desafiar os que realizam este Projeto tempo a revisar as práticas de ensino, constantemente, porque como diz o poeta, “o tempo não para”.

Encerra-se esse trabalho, voltando para a motivação inicial da elaboração do Cartografia, que é a inquietação com a juventude negra, exterminada todos os dias na cidade e no Brasil. Essa Juventude que só aparece nos jornais como estatística de mortes ou criminalidade. O Projeto objetivou trabalhar com estudantes cuja uma parte significativa vem da periferia da TF. Um bairro marcado pelo descaso do poder público com a população que ali vive e que assistem os assassinatos dos filhos do bairro, que morrendo toda semana pelo extermínio por milícias paramilitares.

Ver os estudantes apropriando-se do Cartografia e como a didática desenvolvida nesse projeto gera mudanças nesses sujeitos, pois desenvolve a consciência histórica crítico-genética, reforça a percepção da juventude como potência que alimenta a esperança para a criação de um novo mundo possível, onde as diferenças não sejam mais o elemento de hierarquização ou assimetrias, traz esperançosamente à memória a canção, com a qual concluo o trabalho, “*Nossa linda juventude, página de um livro bom .Canta que te quero, cais e calor, claro como o sol raiou.(..) maravilha, juventude (..) Via Láctea, brilha por mim, brilha por nós..*”¹⁰⁷

¹⁰⁷ 14 BIZ. Linda Juventude *In* Além Paraíso. São Paulo: EMI-Odeon, 1982. Lp.

BIBLIOGRAFIA SELECIONADA

- ALBURQUERQUE, Durval Júnior. **Qual o Valo da História Hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. **Brincando na História.** História das crianças no Brasil. Mary Del Priore (Org.). São Paulo, Contexto, 2010.
- DE DEUS, Zélia Amador. Africanidades no Espaço Escolar: A LEI 10639 /2003. In **Diálogos Entre História e Educação.** Márcio Couto Henrique (Org.). Belém, Editora Açaí, 2014.
- BOTO, Carlota. **A Civilização Escolar como Projeto Político e Pedagógico da Modernidade: Culturas em Classe, por Escrito.** Caderno Cedes, Campinas, V 23, n. 61, p. 378-397, dezembro de 2003.
- BARROS, José d'Assunção Barros. **Igualdade, Desigualdade e Diferença: Em Torno de Três Noções.** Análise Social, Vol. XI (175), 2005, 345-366
- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o Ofício de Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência: Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico.** São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência – O Ser Humano como um Projeto Infinito.** Rio de Janeiro, Ed. Sextante, 2000
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394). Diário Oficial da União. Brasília/DF, 20/12/1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – parte IV -** Brasília: MEC, 1999.
- BURKE, Peter. **O Queijo e os Vermes: O Cotidiano e as Ideias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição.** São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- _____. **A Escrita da História: Novas Perspectivas.** São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista. 1992.
- CANCLINI, G.N. **Culturas Híbridas.** São Paulo: EDUSP, 1997.

- CANDAU, Vera Maria. KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. **Conversas com. Sobre a Didática e a perspectiva multi/ intercultural**. Ed. Soc., Campinas, Vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago.2006. Disponível em <<http://WWW.cedes.unicamp.br>>
- CANEN, Ana. **Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: Desafios Curriculares para o Novo Milênio**. In **Currículo: Debates Contemporâneos**. Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (organizadores), São Paulo: Cortez, 2002.
- CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre um Campo de Pesquisa. “Teoria & Educação”**, Porto Alegre nº 2, 1990.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía & COELHO, Mauro César. **Por Linhas Tortas – A Educação para a Diversidade e a Educação Étnico-racial em Escolas da Região Norte: Entre Virtudes e Vícios**. Revista da ABPN, vol.4, n.08, jul. Out, 2012, p.137-155.
- COELHO, Mauro Cezar. **“A História, o Índio e o Livro Didático; Apontamentos para uma Reflexão sobre o Saber Escolar”**. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- CUNHA, André Luiz Rodrigues dos Santos. **Ciranda Lúdica: Subjetividade, Docência e Ludicidade**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- DAMATTA, Roberto. **Digressão: a fábula das Três Raças ou o problema do racismo à brasileira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DAYRELL, J. **O Jovem como Sujeito Social**. Revista Brasileira de Educação. n. 24, Rio de Janeiro, 2003.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. V. 1.
- DELEUZE, Gilles. **Imanência: uma vida**. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>. Acessado 02 jan. 2018.
- FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Memórias de Infância na Amazônia**. História das crianças no Brasil. Mary Del Priore (Org.). São Paulo, Contexto, 2010.
- FILHO, José Camilo dos Santos & GAMBOA, Silvio Sanches (org.). **Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 – (Coleção Questões de Nossa Época; v.42).
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender** In GIACOMONI, Marcello, FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. **História Econômica**. CARDOSO, Ciro FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo, UNESP, 2004.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **À Propósito da Festa. Festa: Cultura e Sociabilidade na América Portuguesa**, VOL II. István Jancsó, Iris Kantor (Orgs.), São Paulo, Hucitec, Editora Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial, 2001. (Coleção USP – Brasil 500 anos; Vol. 3.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiência o Tempo**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014, Coleção História e Historiografia.

HOBBSBAWN, Eric. RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Eric. **Sobre História**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo, Perspectiva, 2008.

KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio.: a sala de aula como lugar de pesquisa**. In. **Repensando o Ensino de História**. NIKITIUK. Sônia L. São Paulo, Cortez, 2012.

KOSELLECK, R. **Uma História dos Conceitos: Problemas Teóricos e Práticos. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, V. p. 134-146, 1992.

_____, R. **Futuro e Passado – Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC. Rio, 2006.

LIMA, Marcos Costa, ELÍBIO JR. Antônio Manoel, De ALMEIDA, Carolina Soccio Di Manono. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, V, 7. N 2, jul./dez.2014.

LINHARES, Célia. **De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente**. In: Linhares, Célia, Maria Cristina Leal (Org.). **Formação de Professores: Uma Crítica à Razão e às Políticas Hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&, 2002.

IBGE. **Noções Básicas de Cartografia**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/introducao.html. Rio de Janeiro/RJ: 1998. Acesso em 15 de junho de 2015.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Humanização**. Campinas. SP, Papyrus, 1983.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 31, n. 1, p. 75-97, janeiro/abril 2016.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de Cartógrafo – Travessias Latino-americanas da Comunicação na Cultura**. Tradução: Fidelina Gonzáles. Coleção Comunicação Contemporânea 3, São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MAGGIE, Yvone. **Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira**. In: MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Centro Cultural Banco do Brasil, 1998.
- MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1989.
- MIGNOLO, Walter. **Desafios Descoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de História: Entre Saberes e Práticas**, Rio de Janeiro, Mauad X. 2007
- MOREIRA, M. A. **O Mestrado (profissional) em Ensino**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.
- MOTA NETO, João Colares Da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, Etnicidade, Identidade e Cidadania**. Disponível em < WWW.cfh.ufsc.br > (acesso em 18/10/2013).
- NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13, nº 25/26, p. 143-162, set 92/ ag. 93
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado. Uma Discussão Necessária à Formação do Profissional de História**. Aracaju, Editora UFS. 2011
- PACHECO, Agenor Sarraf. SILVA, Jerônimo da Silva. **Cartografia de Memórias – Pesquisas em Estudos Culturais da Amazônia Paraense**. Org. Belém, IFPA, 2015.
- PALERMO, Zulma. Hacer para saber. In: PALERMO, Zulma (Comp.). **Para una Pedagogía Decolonial**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014,

- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2003. (Coleção História & Reflexões).
- QUIJANO. A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. Em: **Lander, E. A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO. 2005
- RICOEUR, Paul. Fase documental: a memória arquivada (História/ Epistemologia). In **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas. Editora da UNICAMP, 2007. Pp.143-192.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. GONTIJO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de história. In **A Escrita da História Escolar: Memória e Historiografia**, Rio de Janeiro. Editora FGV, 2009.
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI Chirley; SILVA, Vinicius Baptista. **Racismo em Livros Didáticos Brasileiros e seu Combate: Uma Revisão da Literatura**. Revista eletrônica: educação e Pesquisa, São Paulo, V.29, nº 1, p. 125-146, jan/jun. 2003.
- RÜSEN, Jörn. “Tarefa e função de uma Teoria Da História”. In **_____ Razão Histórica: Teoria da História: Os Fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília: UnB, 2001.
- _____ “Pragmática – A constituição do pensamento na vida prática.” In **_____ Reconstrução do Passado: Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica**. Brasília: UnB, 2007.
- SANTOS, Boaventura de. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E Para Além de um e Outro**. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de Setembro de 2004. Disponível em: www.ces.uc.pt. Acesso: 10 de maio de 2018.
- _____, Boaventura de Sousa, **Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. Porto: Afrontamento.2000
- _____. Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.
- _____. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010c.
- _____. Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política**. Porto: Afrontamento. 2006.
- _____.BS. **Uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos**. Lua Nova _ Revista de cultura e política. São Paulo, n 30, p. 105-124, 1997.
- SANTOS, Márcio Antônio Raiol dos. **Ludicidade – Estudos Transdisciplinares**. Belém, Editora Açaí. 2013.

- _____, Márcio Raiol dos. **Transdisciplinaridade e Educação** – Fundamentos de Complexidade e docência/ discência. Belém, Editora Açaí. 2012.
- SNYDERS, George. **A Alegria na Escola**. Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.
- _____, George. **Escola, Classe e Luta de Classe**. São Paulo, Centauro. 2005.
- SHARP, Jim. A história vista de baixo. In. **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Saber Escolar e Conhecimento Histórico**. Revista História & Ensino. Londrina, V.11, p. 35-49, jul. 2009.
- _____, Maria Auxiliadora.; BRAGA, Tânia Maria. **A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História**. Cadernos CEDES, campinas, V.25, nº67, p. 297-308, set/dez. 2005.
- _____, Maria Auxiliadora; barca, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil- 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid: Morata, 1991.
- TEIXEIRA, E. F. B. **Emergência da Inter e da Transdisciplinaridade na Universidade**. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.
- WESSELING, Henk. História de Além Mar. In **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista.

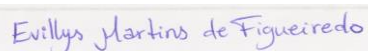
APENDICE

Apêndice 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, EVILLYS MARTINS DE FIGUEIREDO, graduada em Ciências Sociais (ênfase em Antropologia) pela Universidade Federal do Pará, autorizo para os devidos fins que ANTÔNIA MARIA RODRIGUES BRIOSO, no uso dos dados (entrevistas) apresentados em TCC de minha autoria, “Políticas de ação afirmativa: a experiência do Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena no ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA”, possa alterar a identificação das entrevistas que apresentei ao inseri-las em sua dissertação intitulada “Projeto Cartografia da cultura afro-brasileira da EAUFPA: uma Didática da história em interface com a Pedagogia Decolonial”, a fim de uma melhor organização, exposição e análise de dados.

Belém, 02 de agosto de 2018.



EVILLYS MARTINS DE FIGUEIREDO

Apêndice 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

ESCOLA DE APLICAÇÃO

PROJETO CARTOGRAFIA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA

Olá, sou estudante do mestrado profissional em História, faço uma pesquisa sobre ensino. Precisamos de algumas informações, você não é obrigado a participar, mas se preencher nosso questionário confirma que de livre e espontânea vontade aceita participar. A participação não terá nenhuma recompensa financeira. Nossa gratidão.

1. Série: _____ 2. Turma: _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino
4. Em relação à cor da pele, você se considera:
() Branco
() Pardo
() Negro
() Indígena
() Oriental
() Prefiro não declarar
5. Qual você considera ser a forma natural do seu cabelo?
() Liso
() Ondulado
() Encaracolado
() Afro
() outro: _____
6. Em relação a sua autoestima com seu cabelo:
() Aceito e gosto de como ele é.
() Aceito, mas mudaria.
() Não aceito e modifico meu cabelo através de métodos químicos e outros.
Outro _____
7. Você atribui a forma de seu cabelo como herança:
() Branca / Europeia
() Negra / Africana
() Amarela / Oriental
() Indígena
8. Entre seus amigos próximos, há pessoas que tem cor de pele diferente da sua?

- Não.
- Sim, cerca de 30%
- Sim, cerca de 60%
- Sim, cerca de 90%

9. Entre seus familiares, há pessoas que tem cor de pele diferente da sua?

- Não.
- Sim, cerca de 30%
- Sim, cerca de 60%
- Sim, cerca de 90%

10. No seu dia-a-dia você convive com pessoas que tem cor de pele diferente da sua?

- Não.
- Sim, cerca de 30%
- Sim, cerca de 60%
- Sim, cerca de 90%

11. Você identifica algum preconceito de ordem étnica na sociedade brasileira?

(Múltipla escolha)

- Não.
- Sim, contra brancos...
- Sim, contra negros
- Sim, contra afrodescendentes de um modo geral (negros, pardos, mulatos e cafuzos)
- Sim, contra índios

12. Você acredita que as formas de preconceito étnico, por cor de pele e/ou estado de origem, no Brasil...

- São fortes e prevalentes, e não vão mudar
- São fortes e prevalentes, mas estão diminuindo
- Não são mais prevalentes, mas ainda vai demorar para diminuir
- Não são mais prevalentes, o preconceito tem diminuído
- Não quase há preconceito
- Não há preconceito

13. Você já foi vítima de algum tipo de preconceito de ordem étnica? (Por causa da cor da sua pele ou do seu estado de origem?)

- Não
- Sim

14. Qual sua opinião a respeito dos programas de cotas para afrodescendentes e indígenas nas universidades públicas?

- Eu concordo totalmente
- Eu concordo em partes
- Não sei de nada disso
- Eu discordo em partes

()Eu discordo totalmente. Pode justificar?

15. Em relação à religião, você diria que é:

-) ateísta
-) Agnóstico
-) Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião
-) Católico
-) Católico não praticante
-) Protestante (Evangélico, Batista, Calvinista, Luterano, Testemunha de Jeová e outros
-) Espírita Kadercista
-) De religião afro-brasileira (umbanda, candomblé
-) Budista
-) Muçulmano
-) Judeu
-) Tenho outra religião. Qual ? _____
-) Prefiro não declarar

16. Com relação a sua participação no projeto Cartografia em 2016.

-) Não participei
-) Participei
-) Participei, mas abandonei

17. Você acha que o projeto deve continuar na escola?

-) sim
 -) Não
- Por que?

18. Caso tenha marcado negro no item cor da pele, você acha que o projeto contribuiu para elevar a sua auto-estima enquanto tal?

-) Sim. Por que?
-) Não. Por que?

19. Caso tenha marcado branco no item cor da pele, você acha que o projeto contribuiu para elevar a auto-estima dos afro-descendentes da escola?

-) Sim. Por que?
-) Não. Por que?

GRATA

Apêndice 3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANIDEUA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Olá caríssimo/a. Esse roteiro de perguntas sobre sua participação no Projeto Cartografia é muito importante para minha pesquisa sobre o projeto. Essa pesquisa constituiu meu projeto de dissertação de mestrado no ProfHistória da UFPA- Campus de Ananindeua-turma 2016. Sua participação é importantíssima para esse trabalho. Por sua colaboração sou muita grata e por responder esse questionário não há nenhum compromisso financeiro entre nós.

Minha eterna gratidão

Profa. Antônia Brioso

- 1- Qual seu nome, idade, disciplina, titulação, tempo de atuação na escola e de formação.**
- 2- Desde quando você participa no projeto Cartografia?**
- 3- Por que você participa do projeto Cartografia? (motivação inicial)**
- 4- Por que você continua participando?**
- 5- Sobre o currículo trabalhado no projeto, como seu (s) tema (s) surgiram no processo de trabalho no projeto? Como eles estão presentes no seu programa disciplinar?**
- 6- Você tem uma preferência por esse tema? Por que?**
- 7- Você acha que o currículo trabalhado pelo Cartografia considera os sujeitos e a cultura excluída dos saberes ensinados pela escola? Por que?**
- 8- Algum (ns) estudante (s) já se manifestou com relação a esse currículo que você trabalha no projeto? Como?**
- 9- Esses temas abordados foram trabalhados ao longo de sua formação inicial e na qualificação na universidade?**
- 10- Você considera seu tema multicultural? Porque?**
- 11- O seu programa é multicultural no Cartografia e nas aulas do turno regular?**

- 12- Como tem sido essa experiência pra você enquanto professor trabalhar com o multiculturalismo na sua área do conhecimento?**
- 13- Na sua vivência no projeto, como os alunos tem reagido ao ensino desses temas na sua disciplina? (esse contato com o multiculturalismo a partir da sua disciplina)**
- 14- Na sua vivência professoral, o que você interpreta como motivador da aprendizagem e do interesse dos estudantes pelo projeto?**
- 15- Qual é a sua compreensão de interdisciplinaridade?**
- 16- Ela mudou com a sua participação no Cartografia?**
- 17- Como tem sido a sua atuação no trabalho interdisciplinar no projeto?**
- 18- Esse formato interdisciplinar do projeto contribui ou não para a aprendizagem e interesse dos estudantes?**
- 19- Como tem sido essa experiência interdisciplinar pra você enquanto professor?**
- 20- Você trabalha com a linguagem lúdica no projeto? Pode citar exemplos?**
- 21- A ludicidade que você fala, contribui para que os alunos aprendam e se interesse pelo tema?**
- 22- O formato do Dia da Consciência negra, da forma que acontece no projeto na escola interessa aos alunos? Por que?**
- 23- O 20 de novembro na escola traz o componente lúdico e festivo para o alunado?**
- 24- Em que o projeto contribuiu na sua formação professoral?**
- 25- O que difere suas aulas regulares na escola das aulas no projeto?**

ANEXO

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS TEMAS DO CARTOGRAFIA – 2013¹⁰⁸

TEMA	DISCIPLINA	PROFESSOR/A
Padrões Geométricos africanos	Matemática	Adilson Neri Júnior
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Geografia	Mário Benjamin Dias
Produção textual sobre a cultura afro-brasileira presente no Cartografia	Língua Portuguesa	Waldice Sedovim
Tem negros na Ciência	Física	Jerry Willian Alves
O Sebastianismo nas religiões de matriz africana	Literatura	Francisco Ewerton
Religiosidade de matriz africana e Indígena: Candomblé, umbanda e pajelança Cabocla	História	Antônia Brioso
Festas, músicas e danças: Alegria afro-brasileira	História	Antônia Brioso
Defesa pessoal do negro no Brasil: a capoeira	História	Antônia Brioso

Fonte: Da autora

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS TEMAS DO CARTOGRAFIA - 2014¹⁰⁹

São Benedito: Santo Preto, Santo da Resistência.	Artes Visuais	Eduardo Wagner
A matemática existente na Arte Marajoara.	Matemática	Adilson Neri Júnior
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Geografia	Mário Benjamin Dias
Literatura Angolana	Literatura	Francisco Ewerton
Jornal étnico-racial	Língua Portuguesa	Waldice Sedovim
Defesa pessoal do negro no Brasil: a capoeira	História	Antônia Brioso
Grafismo Indígena	História	Antônia Brioso
Os mocambos no Pará	História	Eliane Soares

¹⁰⁸ O ano de 2013 houve greve nas Universidades brasileiras. O calendário ficou penalizado e as atividades do projeto também foram alteradas durante o bimestre. As greves eclodiram também nos anos de 2014, 2015 e 2016. O Cartografia manteve sua programação possível de acontecer na escola durante essas greves, colocando suas atividades na programação de ocupação. A excursão passa a acontecer somente no retorno da paralização das atividades, quando outro calendário é discutido e aprovado. Em 2016, após o encerramento da greve a escola foi ocupada pelos estudantes contra a ocupação PEC 241, também foi negociado com os estudantes da EA-UFPA a fim de que se mantivesse a programação do Cartografia durante a ocupação.

¹⁰⁹ Em 2014 o projeto passa a abarcar também a temática indígena. Em História e Língua Portuguesa introduzem o estudo dessa temática. O Projeto passa a se chamar Cartografia da Cultura Afrobrasileira e indígena. Manteve-se a afrobrasilidade na frente, pois foi por onde começou o projeto.

Fonte: Da autora

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS TEMAS DO CARTOGRAFIA – 2016

Qual a cor da beleza? (interdisciplinar biologia e filosofia)	Filosofia e Biologia	Rafael Melén Juliardnas Rigamont
Narrativas indígenas: seres fantásticos da floresta na cidade.	Artes Visuais	Eduardo Wagner
Comidas de Santo: o tempero entre o sagrado e o sabor	Matemática	Edilson Neri Júnior
O sistema de cotas raciais para ingresso no Ensino superior	Sociologia Matemática	Márcio Cristiano Queiroz Chaves Cláudia do Espírito Santo
Grafismo Indígena	História	Antônia Brioso
O ritmo do carimbo	História e Sociologia	Cleodir Moraes Andrey Faro
Pano pra manga: o blog da cultura africana e indígena	Língua portuguesa	Waldice Sedovim ¹¹⁰
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Geografia	Mário Benjamin Dias

Fonte: Da autora

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS TEMAS DO CARTOGRAFIA – 2017

Tema	Disciplina	Professor
Carnaval, Resistência e Fé: A religiosidade brasileira no desfile da Estação Primeira de Mangueira.	Artes Visuais	Eduardo Wagner
História da Matemática Africana e seus Jogos	Matemática	Adilson Neri Júnior
Movimentos Sociais e Enfrentamento das Formas de Violência Contra a Mulher	Sociologia Filosofia Biologia	Márcio Cristiano Queiroz Chaves Juliardnas Rigamont Ronsele
Jogos Quilombolas	História	Antônia Brioso Daniel Barroso Carolina Monteiro
No ritmo da guitarrada do Pará	História Sociologia	Cleodir Moraes Andrey Faro
Quilombo: memória, identidade e resistência.	Geografia	Mário Benjamin Dias
O corpo e suas implicações na capoeira	Educação Física	Elane Monteiro

Fonte: Da autora

¹¹⁰ Professora Waldice Sedovim falece de maneira repentina em fevereiro de 2017. Ainda se estava no ano letivo de 2016, em função da greve e da ocupação da escola. O projeto já muito prejudicado em sua dinâmica pela falta de tempo, num calendário muito apertado, foi encerrado em fevereiro, porque todos mergulharam num luto muito profundo. Eu não houve como continuar, emocionalmente todos estavam muito abalados. Repetiu-se a pontuação dos alunos, referente ao terceiro bimestre. Nesse ano não houve a excursão a comunidade quilombola devido greve dos professores, pensou-se em fazer no retorno das atividades, mas ocorreu a fatalidade com a colega. Em janeiro foi projetado o filme americano *Estrelas além do tempo* (*Hidden figures*), de 2016, para todos os estudantes do projeto e após ele aconteceu um debate com as turmas e professores do projeto. Assim encerrou-se o ano letivo do Cartografia, mergulhados num luto profundo, tanto os professores quanto os estudantes.