

Antônia Maria Rodrigues Brioso

# CARTOGRAFIA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO ANTIRRACISTA



EDITORA  
*Paka-Tatu*

**ANTONIA MARIA RODRIGUES BRIOSO**

**CARTOGRAFIA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO  
ANTIRRACISTA**



Copyright desta edição © Editora Paka-Tatu

Todos os direitos reservados.

Essa publicação segue as normas do  
Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

**Armando Alves Filho** | editor  
**Lucival Lobato** | editor assistente  
**Sandra Teixeira Alves** | comercial  
**Suely Nascimento** | supervisão editorial

Conselho Editorial

**Aldrin Moura de Figueireido**  
**Ernani Pinheiro Chaves**  
**Gutemberg Armando Diniz Guerra**  
**José Alves de souza Junior**  
**José Maio Bezerra Neto**  
**Paulo Jorge Martins Nunes**  
**Paulo Maués Corrêa**

Nesta edição

**Flor di Maria Fontelles**

projeto gráfico, editoração e capa

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

B871c

Brioso, Antonia Maria Rodrigues  
Cartografia da educação étnico-racial na educação básica [recurso eletrônico] :  
uma experiência de ensino antirracista / Antonia Maria Rodrigues Brioso. - 1. ed. -  
Belém [PA] : Paka-Tatu, 2020.  
recurso digital

Formato: ebook  
Requisitos do sistema: auto executável  
Modo de acesso: world wide web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-86038-20-0 (recurso eletrônico)

1. Negros - Educação - Brasil. 2. Educação multicultural - Brasil. 3. Método de  
projeto no ensino. 4. Prática de ensino. 5. Educação - Aspectos sociais. 6. Livros  
eletrônicos. I. Título.

20-67069

CDD: 370.1170981

CDU: 37.014.53(81)

Camila Donis Hartmann - Bibliotecária - CRB-7/6472





# AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional de História (ProfHistória), do Campus de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, que juntamente com a Capes, patrocinaram esta obra.

Agradeço também 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.

À minha mãe, Lindanor Rodrigues Brioso, guerreira como ela só, que me mostrou pelo exemplo que precisamos lutar pela vida.

Minhas filhas, Victória, Valéria e Virgínia, que à maneira delas, viveram comigo a construção deste trabalho e do Projeto Cartografia, rindo das minhas emoções com o Cartografia: “Isso é a cara da mamãe”. Tem muito delas na escrita deste trabalho.

À minha irmã Ana Paula Rodrigues e à tia Elba Rodrigues, que juntas cuidaram da minha mãe para eu ficar livre e poder escrever.

À minha comunidade-igreja, que está na luta para fazer um protestantismo descolonizado na Amazônia, e cuja história, Paróquia de Confissão Luterana em Belém, enche-me de orgulho, porque foi com eles que sensibilizei meus olhos e ouvidos – na verdade, todos os sentidos – para a subalternidade. Para nós, cristãos luteranos, foi como um subalterno que Deus se fez gente como a gente.

Aos meus alunos e alunas, de ontem e de hoje – estou ouvindo de longe os burburinhos de suas risadas, as correrias no salão cinza, as piadas das quais gargalhamos juntos e os gritinhos muito próprios dessa juventude linda. Esse é o som que ficará para sempre na memória da minha vida de professora, porque o que a memória amou, fica eterno, como 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.

Aos meus colegas da Escola de Aplicação, em especial a todos e todas que se desafiaram a participar do Cartografia, que só surgiu porque sonhamos juntos um novo mundo possível. Este agradecimento se estende a toda a EA-UFPA, 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 TCC.

À minha professora, Dra. Edilza Fontes. Que honra ter sido sua primeira bolsista na UFPA! Acho que aprendi com ela a fazer tudo com muita emoção. Uma intelectual (das melhores da Amazônia) descolonizada, ativa e com grande capacidade de se reinventar. Simples assim. Obrigada pelo ProfHistória.

À minha orientadora, Dra. Eliane Soares, que de minha aluna no ensino médio, orientou a professora-mestranda e a organização do livro. Ela foi 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 mesmo 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**





# **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1 - Pesquisa de campo na Festa de São Benedito no Jurunas, do grupo de estudos São Benedito Santo de Preto, Santo da Resistência (2014)**

**Figura 2 - Registro de uma sessão de estudos do grupo de estudos Jogar no Quilombo (2017)**

**Figura 3 - Lançamento do Cartografia (2017)**

**Figura 4 - Alunos do 3º ano divulgando o Cartografia para o 2º ano (2018)**

**Figura 5 - Dr. Almiros Martins (guarani) palestrando no Projeto (2017)**

**Figura 6 e 7 - Consciência Negra na UFPA (2017)**

**Figura 8 - Logomarca do Cartografia (2014)**

**Figura 9 - Cortejo de São Benedito – Consciência Negra (2014)**

**Figura 10 - Grupo de estudo do Grafismo Indígena – Consciência Negra (2015)**

**Figura 11 - Oficina de Capoeira – Consciência Negra (2015)**

**Figura 12 - Sala Temática Carnaval Resistencia e Fé (2017)**

**Figura 13 - Mural interativo da sala temática do grupo de estudos África da Humanidade (2015)**

**Figura 14 - Visita técnica à comunidade de Jacarequara no Acará (2015)**

**Figura 15 - Alunos na pesquisa de campo em Jacarequara – Produção de Açaí (2017)**

**Figura 16 - Comunidade de Macapazinho, em Santa Izabel (2013)**

**Figura 17 - Reportagem do jornal *O Liberal* (2017)**

**Figuras 18 e 19 - Alunos do projeto Apresentando Trabalho para a Comissão Avaliadora do Colóquio Étnico-Racial (2018)**

**Figura 20 - Professores do Cartografia na mesa redonda do Colóquio Étnico-Racial da EA-UFPA (2018)**

**Figura 21 - Estudantes do Projeto em preparação para o Dia da Consciência Negra (2017)**

**Figura 22 - Jogos matemáticos africanos no Dia da Consciência Negra (2017)**

**Figura 23 - Mural de uma sala temática no Dia da Consciência Negra (2017)**

**Figura 24 - Apresentação do grupo de estudos Carnaval Resistencia e Fé (2016)**

**Figuras 25 e 26 - Estudantes no igarapé em Jacarequara (2017)**

**Figura 27 - Alunos no Rio Guamá em pesquisa de campo sobre os possíveis caminhos usados pelos escravos em fuga para Jacarequara – Grupo de Jogar no Quilombo (2017)**

**Figura 28 - Estudantes e professores de campo na comunidade de Jacarequara (2017)**

**Figura 29 - Os quatro pilares do projeto**

**Figura 30 - Atividades anuais do projeto**

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



# **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1 -A identificação racial dos estudantes**

**Gráfico 2 - Identidade e empoderamento**

**Gráfico 3 - Identificação da existência de preconceito de ordem racial**

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

**Gráfico 5 - Autoidentificação étnica**



# **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1 - Demonstrativo dos temas do Cartografia (2012)**
- Quadro 2 - Demonstrativo dos Temas do Cartografia (2015)**
- Quadro 3 - Demonstrativo de palestras – Dia da Consciência Negra (2012)**
- Quadro 4 - Demonstrativo das oficinas – Dia da Consciência Negra (2012)**
- Quadro 5 - Demonstrativo das salas-ambiente (2102)**
- Quadro 6 - Demonstrativo da mostra de vídeo (2012)**
- Quadro 7 - Demonstrativo da programação cultural (2012)**
- Quadro 8 - Demonstrativo de palestras – Dia da Consciência Negra (2013)**
- Quadro 9 - Demonstrativo das oficinas – Dia da Consciência Negra (2013)**
- Quadro 10 - Demonstrativo da mostra de vídeo (2013)**
- Quadro 11 - Demonstrativo de salas temáticas (2013)**
- Quadro 12 - Demonstrativo da programação cultural (2013)**
- Quadro 13 - Demonstrativo de palestras (2014)**
- Quadro 14 - Demonstrativo de oficinas (2014)**
- Quadro 15 - Demonstrativo da mostra de vídeo (2014)**
- Quadro 16 - Demonstrativo de salas temáticas (2014)**
- Quadro 17 - Demonstrativo da programação cultural (2014)**
- Quadro 18 - Demonstrativo de palestras (2015)**
- Quadro 19 - Demonstrativo de oficinas (2015)**
- Quadro 20 - Demonstrativo da mostra de vídeo (2015)**
- Quadro 21 - Demonstrativo de salas temáticas (2015)**
- Quadro 22 - Demonstrativo da programação cultural (2015)**
- Quadro 23 - Demonstrativo de palestras (2016)**
- Quadro 24 - Demonstrativo de oficinas (2016)**
- Quadro 25 - Demonstrativo de salas temáticas (2016)**
- Quadro 26 - Demonstrativo da programação cultural (2016)**
- Quadro 27 - Demonstrativo de oficinas (2017)**
- Quadro 28 - Demonstrativo de salas temáticas (2017)**
- Quadro 29 - Demonstrativo da programação cultural (2017)**
- Quadro 30 - Relatos orais no Fórum de Pesquisa e Extensão (2018)**
- Quadro 31 - Apresentação de banners (2018)**
- Quadro 32 - Demonstrativo de professores do projeto**



# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

### **CAPÍTULO 1 - CARTOGRAFANDO O CARTOGRAFIA**

#### **1.1 - Os itinerários da investigação**

#### **1.2 - Trajetórias de construção do Projeto Cartografia**

*1.2.1 - O Projeto Conexão África Brasil: um caminho inicial*

*1.2.2 - Inventariando as atividades do Cartografia*

*1.2.3 - Cartografando o dia 20 de novembro: formação para a diversidade da comunidade escolar*

*1.2.4 - A etnografia da experiência de pesquisa e extensão na excursão à comunidade quilombola*

*1.2.5 - Cartografando as vivências com a produção acadêmica, seleção de projetos e a visibilidade do Cartografia*

### **CAPÍTULO 2 - AS REVERBERAÇÕES DO PROJETO CARTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

#### **2.1 - O caminho percorrido**

*2.1.1 - Os professores pesquisados*

*2.1.2 - O levantamento com o alunado*

#### **2.2 - Analisando os resultados com os estudantes**

*2.2.1 - A autoidentificação racial dos estudantes pesquisados*

*2.2.2 - Identidade e empoderamento*

*2.2.3 - Enfrentando o racismo e as discriminações pelo empoderamento*

*2.2.4 - Tolerância, qualidade fundante da vida democrática*

*2.2.5 - Reconhecimento da presença negra para além da escravidão*

*2.2.6 - Da Carência de Orientação à Teleologia da Práxis*

*2.2.7 - Do índice de aproveitamento dos estudantes na série em que se desenvolve o projeto 89*

*2.2.8 - Da aceitação e divulgação do projeto*

### **CAPÍTULO 3 - A DIDÁTICA DE ENSINO NO PROJETO CARTOGRAFIA: CARACTERIZAÇÃO**

#### **3.1 - De que didática falamos**

#### **3.2 - Os quatro pilares da didática do projeto Cartografia**

*3.2.1 - A interdisciplinaridade*

*3.2.2 - A decolonialidade e o currículo subalterno*

*3.2.3 - Multiculturalismo / interculturalidade*

*3.2.4 - A ludicidade e a festividade*

#### **3.3 - Os outros elementos metodológicos do projeto Cartografia revelados pela pesquisa**

#### **3.4 - A didática do projeto Cartografia: um produto educacional possível**

#### **3.5 - Pilares do projeto**

#### **3.6 - Atividades do projeto ao longo do ano letivo**

#### **3.7 - Metodologia dos grupos de estudo**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**BIBLIOGRAFIA SELECIONADA .**

**APÊNDICE**

**ANEXO**





# APRESENTAÇÃO

O presente livro é o resultado de muitos anos de dedicação ao ensino. A experiência e dedicação permitiram um amadurecimento fundamental a respeito das necessidades de um ensino marcado pela decolonialidade e pela busca constante da inserção social, do empoderamento de grupos considerados “subalternos” e “marginais” e, principalmente, do reconhecimento das formas identitárias afro-brasileiras, tão marcantes, porém invisibilizadas pelos processos que reforçam sempre a cultura eurocentrada.

A partir dessa perspectiva, nasceu o Projeto Cartografia, com a intenção de rever o currículo a respeito da escravidão e da negritude, de promover debates e pesquisas na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, não apenas com os alunos do ensino médio, mas principalmente com os colegas de trabalho das diversas disciplinas, convidados a enfrentar o desafio de mediar um ensino com conhecimentos e ludicidades, inclusão e empoderamento, centrado na didática do enfrentamento.

O Projeto Cartografia cresceu, consolidou-se, mudou de face, ganhou prêmios, reconhecimento e, depois de tudo isso, ganhou visibilidade acadêmica com o status de tema de dissertação de mestrado, que também foi premiada. Durante todos os anos de execução do projeto, em fluxo contínuo e modificando-se sempre, foram muitos os desafios: a escola passou a se mobilizar para as inscrições no projeto, as reuniões no contraturno da escola, a distribuição de temas, nas diversas disciplinas participantes do projeto, para as visitas às comunidades quilombolas, os contatos, as sensibilizações e as interações entre os alunos e professores e dos interlocutores das comunidades visitadas. Tudo isso resultando nas atividades de culminância ao final do ano letivo, quando é chegada a hora de apresentar os resultados, as oficinas, os debates, as rodas de conversa, as rodas de capoeira... tudo marcado por grande euforia da escola como um todo.

O tema da negritude foi o carro-chefe da iniciativa, mas não apenas ele. Posteriormente, o projeto foi ampliado e a questão indígena também passou a compor as pesquisas do grupo. Mas era necessário também ver o projeto como campo de pesquisa acadêmica, transformar toda a experiência vivida e acumulada em metodologia de pesquisa, ver o projeto como um método de ensino. E é nesse sentido que se desenvolveu o presente livro, como resultado acadêmico de um outro olhar de Antônia Brioso sobre seu projeto da escola, ao ver sua prática como campo de pesquisa e dar um status diferente à sua prática pedagógica.

Nós, professores, temos o hábito de ver a nossa prática pedagógica apenas como um modo de dar aula, de dar uma aula interessante, porém, precisamos dar outros passos e ver a nossa prática como campo de pesquisa, transformar as informações que temos em dados de pesquisa, as nossas práticas em métodos de ensino, em projetos de ensino. Foi essa nova postura que trouxe o Cartografia para outro patamar, para novos horizontes, e o consolidou, não apenas como o projeto de uma professora da Escola de Aplicação, mas como uma proposta decolonial de ensino, que apresenta rigor metodológico e teórico, que tem pilares definidos (interdisciplinaridade, currículo subalterno, multiculturalismo e ludicidade) e pode ser aplicado em qualquer realidade escolar. Este é o Projeto Cartografia.

O maior desafio dessa pesquisa foi transformar essa rica experiência de quase uma década em um produto escrito e delimitado, correndo sempre o risco de negligenciar muitos dos resultados de todos esses anos. Meu maior desafio foi contribuir e orientar uma pessoa que sempre foi exemplo para mim, minha querida professora Antônia Brioso.

**Eliane Cristina Soares Charlet**





# INTRODUÇÃO

A obra que trazemos a público foi apresentado em 2018 como dissertação de mestrado ao Programa de Mestrado Profissional de História (ProfHistória), do Campus de Ananindeua da Universidade Federal do Pará. Originalmente, o título original desse trabalho era *Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira da EA-UFPa: uma didática da história em interface com a pedagogia decolonial*, e apresentou 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 (EA-UFPa). Suprimimos do trabalho original o extremamente necessário para assim adequá-lo ao mercado editorial. Optei em conservá-lo com seus êxitos e lacunas, como toda prática de ensino, pois ele foi exatamente isso, uma reflexão sobre uma práxis pedagógica, portanto, certamente inconcluso.

O Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira nasceu em 2012, mas ele partiu da experiência de uma didática da história por mim desenvolvida, 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). Como sujeito social, o professor não pode se afastar ou se apartar da experiência do tempo, que modela sua forma de dizer e viver o seu próprio tempo (HARTOG, 1996), 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), uma decolonialidade dialógica, sendo capaz de estabelecer conversações interculturais, além de diferentes pensamentos, inclusive a cultura europeia abstraído delas o que tem de aspectos positivos, mas negando a sabotagem pela dominação e a 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).

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 da Unicef<sup>1</sup> 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 a Síria, mas nos países da América Latina e do Caribe e o Brasil encontram-se entre aqueles com as taxas mais altas de homicídios de adolescentes do mundo, como explica Florence Bauer, representante da 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, com 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 à intolerância religiosa, inaugurado em Belém no dia 6 de março de 2014, foi destruído em menos de 24 horas, sem ter qualquer identificação dos vândalos. No dia que o Cartografia foi escrito, houve mais um massacre na periferia de Belém. Quantos jovens negros foram executados dos bairros onde a EA-UFGPA está inserida? Se esta pergunta for respondida baseada nas estatísticas, a juventude negra está sofrendo um processo de extermínio.

Mais agravante tem sido a política que vivemos recentemente no Brasil. Oitenta tiros disparados contra uma família negra no Rio de Janeiro em 2019 precisa acender o debate nas escolas sobre o racismo e a responsabilidade do poder público por uma política que ameaça cotidianamente os negros do país, e que, na verdade, é a manifestação de uma necropolítica.<sup>2</sup>

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 um *habitus*<sup>3</sup> 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 a todos e a tudo que não era originário do pensamento e da 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 EA-UFGPA está inserida num espaço que tem sido estabelecido como um centro da violência na cidade de Belém. É oportuno aqui conhecer um pouco sobre a Escola de Aplicação e o bairro em que está inserida a fim de entender, *a posteriori*, a procura pela escola por pais e responsáveis oriundos desse bairro.

A EA-UFGPA 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 (UFGPA, 2012, p. 12). Outra função dada a então Escola Primária da Universidade foi a de qualificar o ensino por meio da melhoria das práticas docentes, a exemplo do campo de estágio para alunos das licenciaturas.<sup>4</sup>

Foi somente em 1999 que o então Núcleo Pedagógico Integrado (NPI)<sup>5</sup> se abriu à comunidade externa à UFGPA, ofertando vagas por meio de editais, e em 2009, passou a ser denominada de Escola de Aplicação. A

EA-UFGA, 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 Adultos”<sup>6</sup> (ibidem, 2012, p. 16).

A escola teve 1.513 alunos no ano de 2018, distribuídos em ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico e 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, com gestão de quatro anos, com possibilidade de reeleição. O escrutínio é secreto e universal. A diretoria é assessorada por nove coordenações.<sup>7</sup> O projeto Cartografia está ligado à coordenação de ensino médio e à coordenação de pesquisa e extensão (Copex).

Os recursos são recebidos diretamente da Universidade Federal do Pará, portanto, são advindos do Governo Federal. A verba da merenda escolar é repassada diretamente para a conta da escola, que prepara seu próprio cardápio por meio de uma nutricionista. A escola tem equipamentos completos para o funcionamento de datashow 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 datashow. Existem ainda laboratórios de quase todas as disciplinas. Além dos prédios do ensino fundamental e do ensino médio, possui o prédio do espaço artístico e o 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 UFGA.

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.

Somente na última década é que a escola deixou de ser destinada somente aos filhos de funcionários da universidade e foi aberta democraticamente à comunidade belenense e, principalmente, aos filhos e às 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 da Terra Firme 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 chamada 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 (UFGA), 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 de 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.<sup>8</sup>

Apesar do símbolo de violência que pesa sobre o bairro, há neste local inúmeras manifestações que

buscam a amplificação da cidadania, a exemplo do Coletivo Casa Preta, Polo São Pedro, 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. São exemplos de ações que visam socializar o jovem e adolescente que se encontram na linha da pobreza, sem condições de lazer. Não obstante, o bairro está inserido no mapa da cidade onde mais acontece o massacre à juventude negra e pobre na capital.

Hoje é visível no público atendido pela escola que uma parte significativa pertence à Terra Firme, o que exige 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 mundo:<sup>9</sup>

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 EA-UFGA por entender que os saberes que circulam na escola podem possibilitar o rompimento 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.

Entende-se, assim, que 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 (1988, p. 11) ao analisar a escola: “no âmago, 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”. 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 vive 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), essa 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-genética de professores e estudantes, que passam a ser protagonistas do ensino e da 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 alteram 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 a 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 – a partir do desenho curricular de suas disciplinas – relacionados à temática étnico-racial 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; e é 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 acontecem em turno contrário. Inicia-se assim a 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, por meio 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, como revistas 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, no dia 20 de novembro.

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

Durante todos os bimestres, os discentes e docentes se encontram semanalmente para as sessões de

estudos. Acontecem também, ao longo dos bimestres, palestras programadas pela coordenação do projeto e equipe de professores, que 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 para alimentar a pesquisa e o contato entre as equipes, superando a falta de carga horária da maioria dos discentes destinada ao projeto e, não obstante, dos estudantes, devido os encargos das outras tarefas escolares.

O Projeto Cartografia já desenvolveu mais de trinta temas até 2019, 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 com o uso de linguagens plurais e documentos diversos – conteúdos como quilombos, capoeira, comida de santo, festas de origem afro-brasileira –, 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.

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 EA-UFPA a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, e que o educador, 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” (FREIRE, 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, há o diálogo entre professores e alunos por meio da realização de seus objetivos, e com isso têm 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 multicultural.<sup>10</sup>

O livro está organizado em três capítulos, e traz na organização desses os caminhos rizomáticos, 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 Kosellecke. A didática de história rüseniana está em interação epistemológica com 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 EA-UFPA, além da verificação da influência na formação identitária e do empoderamento dos estudantes afrodescendentes. Nessas análises haverá um constante diálogo dos resultados levantados com os teóricos supracitados. As fontes serão o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o quantitativo de estudantes aprovados e retidos nos anos de 2011 a 2017, fornecidos pela secretaria acadêmica da EA-UFPA, 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, e identifica e analisa os quatro pilares da didática desenvolvida no Projeto, além de outros elementos metodológicos revelados pela pesquisa. Aportada nas teorias em diálogo, os resultados da pesquisa são demonstrados no último tópico, e 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 como 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 livro, pois nelas constam os sonhos professorais materializados numa didática de ensino de história e das demais disciplinas que fazem o projeto em tela. Ele tem um etos próprio, repleto da juventude dos estudantes da EA-UFPB. Vem pro Cartografia, vem!<sup>11</sup>



# 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, expressas no livro *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura* (2004), em que 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 delineia 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, p. 3-12).

O percurso é 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 o objeto, mas os 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 intersecções e interculturalidades. Por meio do mapeamento, interpretação, reflexão e ação, [...] gesta conhecimentos nas interfaces de teorias nômade 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 (DELEUZE; GUATTARI, 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 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 é o campo educacional em que 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 a descrição, pois ela traz as marcas da caminhada da emoção vivida com o empenho e a 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 por que 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 impõem à metodologia de ensino investigada. Ora, como evitar essa subjetividade na narrativa enquanto sujeito de anúncio a fim de que a mesma não seja invalidada?

A própria História, meu lugar de fala, 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, p. 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”, 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 de 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-Brasil,<sup>12</sup> o qual foi desenvolvido na disciplina História no ano de 2009, no 1º ano do ensino médio da EA-UFPA. Esse experimento iniciou-se a partir da inquietação em relação à mortalidade da juventude negra na periferia de Belém, o que também acontecia em todo Brasil.<sup>13</sup> A sensibilidade que levou a pensar o problema deuse, entre outros fatores, em função da formação da autora e de sua atuação cristã na Igreja Luterana, da qual é membro. A espiritualidade dessa comunidade de fé está alicerçada numa teologia trina,<sup>14</sup> em que as lutas populares estão presentes nas liturgias e ações diaconais<sup>15</sup> e 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, p. 234 [grifo nosso]).

Trata-se aqui de recolocar a subjetividade do professor(a) e 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 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 – em especial da juventude negra no Brasil, que constitui 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 em que esses estudantes vivem, marcados pelas assimetrias e exclusões, fomentando um ensino em diálogo com o presente, o que 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 pó si mesmos (FREIRE, 1996, p. 33).

Outro fato relevante é que, na Didática da História, um contributo de Rösen (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 sujeitos que a 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 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 às 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), ao qual os alunos deveriam se submeter ao final desse nível de ensino. Assim, foi eleita a História Afro-brasileira como o conteúdo de partida para iniciar o estudo com os alunos. O conteúdo conceitual era parte do planejamento da série, e ao longo do ano, foram tecendo-se 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; e O vocabulário crioulo: a contribuição afro na língua portuguesa.

Os alunos foram desafiados a adentrar no universo da pesquisa para o 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 na qual 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 ONGs, os movimentos sociais, um 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 textuais em diferentes formatos: 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 para apresentar suas temáticas e conclusões finais. Essa etapa foi denominada de culminância, e apresentada 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 prevaleceram nessa mostra do Conexão África-Brasil. Nesse ano, a EA-UFPa, por meio 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, engenhosidade e dedicação dos alunos, transformado num espetáculo à parte, pois trouxe os elementos culturais afro-

amazônidas,<sup>16</sup> tornando-se assim tão atrativo que, a convites, participou 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*,<sup>17</sup> ou seja, a imaginação criadora, cuja marca fundamental é a sensibilidade – e por suas próprias produções, usaram de muita criatividade para tornar públicas 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 e a capoeira, que gingou nos salões da escola. Os orixás, tão demonizados na sociedade brasileira, estavam espalhados no salão em formas de painéis, 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 passam 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 responsabilidade com a 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 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 EA-UFPA e com a coordenação do ensino médio, à qual a professora estava diretamente ligada, o que possibilitou alguns recursos disponíveis naquela coordenação, na “boa intenção”, conforme define Coelho (2013, p. 67).

Em 2011, o Ministério Público acionou a EA-UFPA para apresentar àquele órgão o que a escola estava realizando para atender as diretrizes das leis 10.639/ 2003 e 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 Portuguesa<sup>18</sup> 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 médio,<sup>19</sup> e começou-se assim a pensar uma forma de sensibilizar a escola para o trato da questão étnico-racial. Essa demanda foi levada à direção da escola pelo coordenador.

Em 2012, o Planejamento Anual, que em geral acontece precedido por um encontro entre os professores da EA-UFGA, 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 Estudo das Relações Étnico-Raciais - Gera) da UFGA, 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: à educação infantil e fundamental I, as Relações Étnico-Raciais e Identidades; ao ensino fundamental II, as Relações Étnico-raciais - imagem e literatura; e ao ensino médio, as 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 e Química, reunidos em um subgrupo do ensino médio (professores do 2º ano), 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, no 2º ano do ensino médio da EA-UFGA.

### *1.2.2. Inventariando as atividades do Cartografia*

No encontro de planejamento anual da EA-UFGA, nasceu a face interdisciplinar<sup>20</sup> 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 presente no currículo das disciplinas partícipes do projeto. Objetivando dar continuidade à ideia, foram marcadas reuniões para planejar e efetivar o experimento pedagógico. Nessas reuniões, estive à frente das atividades, e recebi do grupo a incumbência de coordenar as ações. A maioria dos professores que continuaram com a motivação de efetivar o Projeto era do segundo ano do ensino médio, o que contribuiu para que essa série tenha sido escolhida para iniciar a metodologia de ensino.

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 acontecem em turno contrário. Inicia-se assim a revisão bibliográfica, etapa na qual os alunos se subsidiarão teoricamente. Essas leituras em geral são sugeridas pelos professores, mas é comum os alunos indicarem o que tenham 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, em que se teve uma visão geral para o Projeto, que tem sido a excursão à 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 do GE São Benedito na Festa de São Benedito no Jurunas: 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 da Consciência Negra.<sup>21</sup>

No quarto bimestre, foram produzidos os resultados finais do trabalho de investigação. O resultado final deve acontecer no Fórum de Pesquisa e Extensão da EA-UFPa, mas em 2017, por iniciativa do Cartografia, a Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) iniciou o Primeiro Colóquio Étnico-Racial da escola, no qual 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 do GE Jogar no Quilombo**



Fonte: acervo do projeto (2017).

O objetivo inicial traçado para o experimento foi o de possibilitar aos estudantes do 2º 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 e construir conceitos a partir de exemplos que insiram 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-metodológicas com vistas ao planejamento interdisciplinar; desenvolver atividades de pesquisa sobre a cultura afro-brasileira, utilizando os recursos das TICs<sup>22</sup> e da comunidade quilombola a ser pesquisada; realizar sessões de estudo e oficinas a fim 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-raciais 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 e 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 deste 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 em 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	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 em 2015

Tema	Professor	Disciplina
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, Ângela Chagas	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*<sup>23</sup> 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 subalternidade.<sup>24</sup>

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 2016, um novo componente surgiu com relação aos temas e às disciplinas participantes do projeto. Em função de uma quantidade grande de professores que aceitaram 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 componentes.<sup>25</sup> Desse modo, orientei os 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 multiplicidade<sup>26</sup> 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 2º são convidados a se dirigirem ao 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).

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 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 ordenando-se 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.

Importante 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 gerado nova alegria no espaço escolar da EA-UFGA, 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, no ano de 2012 – portanto, no primeiro ano de existência do Cartografia – foi acordado com a coordenação de ensino e a coordenação pedagógica que projeto seria obrigatório para os estudantes, que receberiam até dois pontos extras em todas as disciplinas que participavam do Projeto. Esse rosto da obrigatoriedade, em 2013, foi alterado para que os alunos ficassem 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 e 2019, foram mais de 95% dos estudantes inscritos no Projeto. Atribuiu-se a essa procura e interesse dos estudantes às atividades que acontecem ao longo do ano: as mostras de trabalho, em especial no dia 20 de novembro, e a excursão à comunidade quilombola. A divulgação e motivação pelos próprios estudantes do 2º ano, que incentivam os alunos do 1º ano, que irão passar pelo Cartografia no ano seguinte, têm 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, pois 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 3º 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 à monitoria foram entrevistados pelo professor Eduardo Wagner, de Artes Visuais, e 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 bolsistas<sup>27</sup> do Projeto foram estudantes da EA-UFGA e participantes do Cartografia. Quando foi possível, candidataram-se às 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 o tema escolhido. Logo, o Cartografia tem inferido nessa orientação e escolha e contribuído para que esses jovens encontrem seu lugar no mundo.

Atendendo à 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-raciais 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, nas quais, por meio de reflexões sobre as práticas docentes, percebeu-se a necessidade de muitos professores aprofundarem 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-as nos planos de disciplinas, para ensinar numa perspectiva afirmativa, incentivando e valorizando as culturas africana e afro-brasileira, porque “A memória histórica contribui para a conformação das noções de pertencimento, em relação às quais os 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 a partir de 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	Cláudio Rêgo de Miranda, Bechara Gabay e Alcyr Guimarães	2015
Ser jovem indígena no Brasil	Amirele Machado Martins	2016
Conhecendo uma família de Zâmbia (África): o cotidiano familiar.	Missionário Charles 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
África: 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 os campos da História e da Antropologia têm grande contribuição a dar aos professores das outras áreas do conhecimento, em que 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 EA-UFPA: a de se comemorar a diversidade brasileira. Além disso, no Projeto já é uma data que se estabeleceu rapidamente e foi assimilada por toda a comunidade escolar. A partir de uma data cívica, instituída pela Lei 10.639 em seu artigo 79-B, e integrado no 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 EA-UFPA, de celebrar a diversidade da qual todos são feitos. Tradição essa saída dos movimentos sociais. Sobre a tradição inventada, diz Eric Hobsbawm:

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 (HOBSBAWM, 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 “13 de maio”. Pretende-se, com a comemoração dessa data cívica, produzir uma ação afirmativa com relação à cultura afro-brasileira, e principalmente, dar visibilidade à 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, e mesmo o Projeto sendo desenvolvido pelo ensino médio, entendeu-se que faz parte da cultura escolar da EA-UFPA. 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 7h30 até as 10h30, as turmas das três séries participam de oficinas, palestras, projeção de filmes e vídeos escolhidos por áreas de interesse do próprio aluno, e 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 10h45, 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 EA-UFPA<sup>28</sup>



Fonte: acervo do projeto (2017).

FIGURA 7 – Consciência negra na EA-UFPA<sup>29</sup>



Fonte: acervo do projeto (2017).

Dentro dessa etapa, acontece ainda a Mostra da Beleza Afro-Brasileira da EA-UFPA, 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 da feijoada, para encerrar as atividades.

Em 2014, foi lançado um concurso entre os estudantes para a criação de 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 anos.

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 no Dia da Consciência Negra em 2012, com o tema Cartografando a Cultura Afro-Brasileira**

Cabelo e identidade afro-brasileira	Prof. <sup>a</sup> Jocicleide Costa	Cedenpa
Capoeira: defesa do negro no Brasil	Treinel Josias Oliveira	Comunidade
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	EA-UFGA
Geometria na arte africana: eixos de simetria	Prof. Franz Kreuther Pereira	EA-UFGA
Narrativas africanas recontadas por alunos da 5ª série	Prof. <sup>as</sup> Ana Alice Castro, Iracema Amarantes, Ângela Lobo e Elizabeth Souza	EA-UFGA

**Fonte:** da autora.

Religiosidade de matriz africana	Prof. <sup>a</sup> Antônia Briosio –História	EA-UFGA (Projeto Cartografia)
Ciranda da diversidade: conhecendo o poeta Bruno de Menezes	Prof. Denis Oliveira	Uepa
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Prof. Mário Benjamin	EA-UFGA (Projeto Cartografia)
Química: especiarias africanas e a circularidade pelo mundo	Prof. <sup>a</sup> Glória Cristino	EA-UFGA (Projeto Cartografia)

#### **QUADRO 5 – Demonstrativo das salas-ambiente em 2012**

**Fonte:** da autora.

#### **QUADRO 6 – Demonstrativo da mostra de vídeo em 2012**

Preconceito na antiguidade e na civilização moderna (duração 15')	Prof. Jerry Alves	EA-UFGA (projeto Cartografia)
Beleza negra (10')	Prof. <sup>a</sup> Nelcy Machado	EA-UFGA (projeto Cartografia)
A descoberta da Amazônia pelos turcos encantados (10')	Profs. Francisco Ewerton e Marilice Coelho	EA-UFGA (projeto Cartografia)

**Fonte:** da autora.

#### **QUADRO 7 – Demonstrativo da programação cultural em 2012**

Boi Pintadinho da Terra	Comunitários da Terra Firme
Pietro e Juliana cantam Cartola	Alunos do 3º ano
Dança do Siriá	Alunos da educação infantil dos profs. Rubens Meireles e Poline Carvalho
Apresentação de reggae (dança)	Roger e Nicole (alunos do 3º ano)
Roda de capoeira	Alunos do 2º ano
II Mostra da Beleza	Alunos das três séries do ensino médio
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 iniciaram somente em 2013, pois foi percebida a evasão dos alunos do 3º ano, focados nos processos seletivos, e dessa forma, as oficinas passaram a ser pensadas dentro dos temas do Exame Nacional do Ensino médio (Enem). O primeiro ano da programação foi de aprendizado, posto que seria 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 lhes fosse interessante. Ocorreram problemas na hora das inscrições, pois nem os professores e nem a coordenação de ensino e a pedagógica tinham tido 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 de que não era uma “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).

Com o passar dos anos, as atividades propostas nesse evento têm sido bem frequentadas. Cerca de 300 visitantes são esperados na escola. A presença de ex-alunos é um elemento interessante também, na sua maioria universitários.

#### **QUADRO 8 – Demonstrativo de palestras no Dia da Consciência Negra em 2103, com o tema Celebrando a Consciência Negra no Brasil**

A presença africana na Amazônia: da colonização à cabanagem.	Prof. <sup>a</sup> Danielle Moura (EA-UFGA)	Destinada ao 2º ano
A luta pela terra: ancestralidade negra e direitos.	Prof. <sup>a</sup> Eliane Soares (UFGA)	Destinada ao 3º ano
A independência da África no contexto do imperialismo do século XIX	Grupo Cultural Vindos d'África (UFGA)	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: sonoridade negra na MPB	Prof. Cleodir Moraes (EA-UFGA)	Destinada ao 2º ano
Poder e escravidão na África no século XV e XVI	Grupo Cultural Vindos d'África	Destinada ao 2º ano

Fonte: da autora.

Jogos africanos no ensino da matemática	Prof. Júnior Neri (EA-UFGA – Cartografia)	Destinada ao 1º ano
África: possibilidades de atividades corporais	Profs. Marcio Raiol e Aline Ribeiro (EA-UFGA)	Destinada ao 1º ano
Cabelo e identidade afro-brasileira	Prof. <sup>a</sup> Jocicleide Belém	Destinada ao 1º ano
Sankofa: oficinas de tambores	Dom Perna – Coletivo cultural Casa Preta	

#### QUADRO 9 – Demonstrativo de oficinas em 2013

Fonte: da autora.

#### QUADRO 10 – Demonstrativo da mostra de vídeo de 2013

Kirikou e a Feiticeira	Debatedor: prof. Francisco Ewerton (EA-UFGA – Cartografia)	1º ano
------------------------	--	--------

Fonte: da autora.

#### QUADRO 11 – Demonstrativo das salas temáticas em 2013

Religiosidade afro-brasileira	Prof. <sup>a</sup> Antônia Briosio	EA-UFGA – Cartografia
Música e festas: alegria afro-brasileira	Prof. <sup>a</sup> Antônia Briosio	EA-UFGA – Cartografia
Capoeira: a defesa do negro na Amazônia	Prof. <sup>a</sup> Antônia Briosio	EA-UFGA – Cartografia
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Prof. Mário Benjamin	EA-UFGA – Cartografia

Fonte: da autora.

#### QUADRO 12 – Demonstrativo da programação cultural em 2013

Roda de capoeira	Treinel Gigante
Banda: Reggae Rude	Alunos do fundamental do EA-UFGA
Apresentação de chorinho	Alunos do ensino médio
II Mostra da Beleza da EA-UFGA	Alunos da EA-UFGA
Apresentação de música africana	Grupos Vindos d'África

Fonte: da autora.

#### QUADRO 13 – Demonstrativo de palestras em 2014, no Dia da Consciência Negra, com o tema Entre Matas

## e Rios: os caminhos da liberdade.

A presença negra na cabanagem	Prof.ª Dra. Eliana Ramos (EA-UFPA)	Destinado ao 3º ano
Entre a raça, a brasilidade e a inclusão social: a condição do negro no Brasil pós-abolição.	Prof. Dr. Cleodir Moraes. (EA-UFPA)	Destinado ao 2º e 3º anos
A colonização e a descolonização da África negra	Prof.ª M.e Ana Georgina. (EA-UFPA).	Destinado ao 3º ano

Fonte: da autora.

## Quadro 14 – Demonstrativo de oficinas em 2014

Jogos africanos no ensino da matemática	Prof. Júnior Neri (EA-UFPA – Cartografia)	Destinado ao 1º ano
Cabelo e identidade afro-brasileira	Educadora popular Juliene Abreu (Associação Cutimboia: 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 em 2014

Filme: A Descoberta da Amazônia pelos Turcos Encantados.	Prof. M.e Francisco Ewerton; debatedor: Victor Gonçalves (bolsista em Ciências Sociais)	Aberto a todas as séries do ensino médio
--	---	--

Fonte: da autora.

## QUADRO 16 – Demonstrativo de salas temáticas em 2014

O sebastianismo nas religiões de matriz africana	Prof. Francisco Ewerton e alunos do 2º ano do ensino médio – Cartografia	Aberto à exposição
Capoeira: a defesa do negro na Amazônia	Prof.ª Antônia Brioso e alunos do 2º ano do ensino médio – Cartografia	Aberto à exposição
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Prof. Mário Benjamim e Prof.ª Eliane Soares e alunos do 2º ano do ensino médio – Cartografia	Aberto à exposição
Ervas medicinais quilombolas	Prof. Ramon Araújo e alunos do 2º ano do ensino médio – Cartografia	Aberto à exposição
O sagrado carnaval de São Benedito	Prof. Eduardo Wagner e alunos do 2º ano do ensino médio – Cartografia	Aberto à exposição
O jornal étnico-racial da escola	Prof.ª. Waldice Sedovim,	Aberto à exposição
A matemática existente na arte marajoara	Prof. Edilson Neri Júnior	Aberto à exposição
Grafismo indígena	Prof.ª Antônia Brioso	Aberto à exposição

Fonte: da autora.

### QUADRO 17 – Demonstrativo da programação cultural em 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 EA-UFGA
Roda de carimbó	Grupo Iaçá (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 no Dia da Consciência Negra, em 2014



Fonte: acervo do projeto (2014).

Nesse ano de 2014, a programação foi acrescida ainda pelas atividades de exposição do pôster *A presença negra na sociedade brasileira e americana: cultura e política*, organizada pela professora 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 na exposição, vale dizer que em Língua Inglesa e Portuguesa. Contou-se com a presença da exposição do trabalho fotográfico de Guy Veloso, organizada pelo grêmio estudantil da escola.

### QUADRO 18 – Demonstrativo de palestras em 2015, no Dia da Consciência Negra, com o tema Cultura de Resistência

A colonização e a descolonização da África negra	Prof.ª M.e Ana Georgina. (EA-UFGA)	Destinado ao 3º ano
--	------------------------------------	---------------------

Fonte: da autora.

### QUADRO 19 – Demonstrativo de oficinas em 2015



Cabelo e identidade afro-brasileira	Juliane Abreu	Todas as séries
Capoeira: o corpo e suas implicações na capoeira	Profs. Elane Monteiro e Josias de Angola	Todas as séries
Carimbó do Pará	Alan Chaves	Educação infantil
Pintura de colares com grafismo indígena	Almiros Martins 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. M.e Francisco Ewerton e Victor Gonçalves	Aberto para todos os estudantes
---	--	---------------------------------

Fonte: da autora.

#### QUADRO 21 – Demonstrativo de salas temáticas em 2015

Capoeira: o corpo e suas implicações na capoeira	Grupo de estudos de Educação Física do Projeto Cartografia (prof. <sup>a</sup> Elane Monteiro e alunos do 2º ano do ensino médio)	
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Grupo de estudos de Geografia e História (prof. Mário Benjamim, prof. <sup>a</sup> Eliane Soares e alunos do 2º ano do ensino médio)	
Ervas medicinais quilombolas	Grupo de estudos em Biologia do Projeto Cartografia (prof. Ramon Araújo e alunos do 2º ano do ensino médio)	
O carnaval: a arte brasileira na avenida	Prof. Eduardo Wagner e alunos do 2º ano do ensino médio – Cartografia)	Aberto à exposição
A produção do álcool e da cachaça no engenho de açúcar	Prof. Lobato e alunos do 2º ano do ensino médio – Cartografia).	Aberto à exposição
Laboratório de experiências: do empírico ao científico (saberes indígenas e africanos)	Prof. Orlando Oliveira e alunos do 2º ano do ensino médio – Cartografia)	Aberto à exposição
África: berço da humanidade	Prof. <sup>a</sup> Juliana Rigamont	Aberto à exposição
Jogos de tabuleiro de origem africana	Prof. Júnior Neri	Aberto à exposição

Fonte: da autora.

#### QUADRO 22 – Demonstrativo da programação cultural em 2015

Cortejo e roda de capoeira	Treinel Josias e alunos da EA-UFGA
Roda de carimbó e outros ritmos paraenses	Grupo Iaçá (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 mil para investir no projeto. A programação contou com decorações com material de qualidade, assessorada 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 no Dia da Consciência Negra em 2015**



Fonte: acervo do Projeto (2015).

**QUADRO 23 – Demonstrativo de palestras em 2016, no Dia da Consciência Negra**

O processo de descolonização (neocolonialismo) e as independências da África, ou A revolta do colonizado	Prof.ª Dra. Eliana Ramos	Todas as séries
As Áfricas – Uma Visão da Diversidade Africana	Missionário Charles Mulemena	Todas as séries

Fonte: da autora.

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

**QUADRO 24 – Demonstrativo das oficinas em 2016**

Fonte: da autora.

**FIGURA 11 – Oficina de Capoeira no Dia da Consciência Negra em 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 e 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 em 2016

Cortejo e roda de capoeira	Treinel Josias de Angola e alunos da EA-UFPA
Roda de carimbó e outros ritmos paraenses	Grupo Iaçã (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	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 em 2017 no Dia da Consciência Negra

Capoeira: defesa do negro no Brasil	Josias de Angola	Alunos do 1º e 2º anos
Cabelo e identidade afro-brasileira	Juliane Abreu	Todas as séries

Fonte: da autora.

#### QUADRO 28 – Demonstrativo das Salas Temáticas em 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 Julia rdnas 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.



FIGURA 12 – Sala temática Carnaval Resistência e Fé

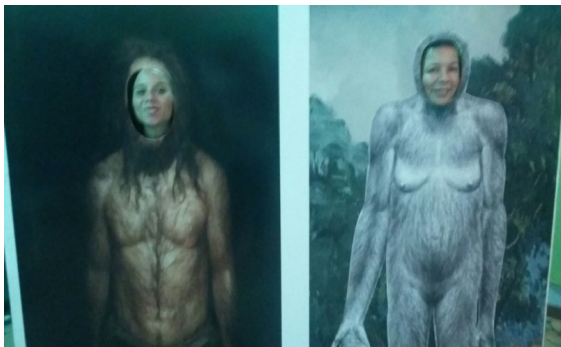
Fonte: acervo do Projeto (2017).

#### QUADRO 29 – Demonstrativo da Programação Cultural de 2017

Cortejo e roda de capoeira	Josias de Angola, prof. <sup>a</sup> Elane Monteiro e alunos da EA-UFPA
Roda de carimbó e outros ritmos paraenses	Grupo laça (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 laça e convidado	Grupo laça

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, em parceria com a Copex da escola, em que tanto os professores como os alunos iriam apresentar trabalhos com rigor mais acadêmico.

#### *1.2.4 A etnografia da experiência de pesquisa e extensão 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 de 2012 a 2014, nessa comunidade. De 2015 a 2017, continuou-se excursionando na comunidade de Jacarequara no Acará.<sup>30</sup>

Ela é antecedida por duas atividades prévias. A primeira é a visita técnica<sup>31</sup> pelos professores do Projeto e pela 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*. Nesta última, os alunos recebem orientações de professores versados na pesquisa.<sup>32</sup> 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.

**FIGURA 14 – Visita técnica à comunidade de Jacarequara, no Acará**



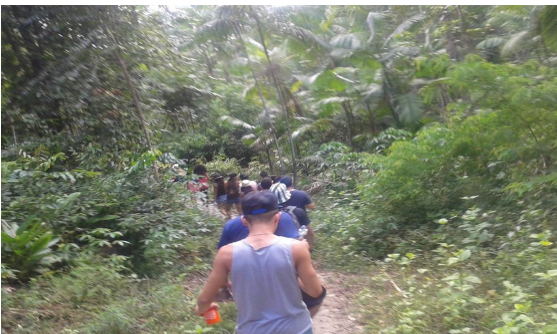
**Fonte:** acervo do projeto (2015).

Os alunos, entusiasmados em conhecer uma realidade tão diferente do seu cotidiano, e organizados por grupos de estudo, espalharam-se em todo o pequeno universo da comunidade parceira, investigando a produção econômica da comunidade, as festas, conversaram com os idosos, etc., tudo relacionado com o

universo da pesquisa de seu grupo de estudo. Participaram de atividades com adolescentes e, nesse dia de investigação, também foi promovido um tempo para o lazer, como passeio na mata e banho de igarapé.<sup>33</sup> O almoço foi organizado pela própria comunidade, que também vendeu os frutos de suas produções, como tucupi, farinha, mandioca e frutas da região.

Concluída a etapa da excursão à comunidade quilombola, os estudantes produziram relatórios de acordo com seus grupos de estudos, relacionando a visita ao universo do tema pesquisado em seu grupo, assim como também fizeram 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 em livros, jornais e outros espaços de informação e relacioná-la com a aprendizagem teórica, ou seja, unir a teoria e a prática. Tem sido comum ouvir dos estudantes relatos de estranhamento e 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 com os quais tiveram acesso na escola. O ambiente extraescolar tem proporcionado um aprendizado significativo, abrindo para uma nova compreensão por parte do sujeito aprendente, 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 ônibus<sup>34</sup> à comunidade, o maior número de estudantes, com o almoço pago para todos com recursos do Projeto e com muito açaí produzido pela comunidade.



**FIGURA 16 – Comunidade de Macapazinho, em Santa Isabel**

**Fonte:** acervo do Projeto (2013).

### 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 aliadas 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. Hoje todos são 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 têm sido um importante aliado para a visibilidade do Projeto. As redes podem expandir o que o professor e a escola têm produzido de conhecimentos, conforme Almeida:

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 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, houve a participação na rádio web da UFPA,<sup>35</sup> 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,<sup>36</sup> cujo principal objetivo era o de divulgar as atividades organizadas pelo 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, pois em 2015 houve o lançamento do livro de contos indígenas e afro-brasileiros o *Deixa eu contar*,<sup>37</sup> amplamente divulgado nas redes sociais. Foi muito lindo ver os estudantes recebendo e autografando livros 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 sociais, o Projeto tem saído em jornais da cidade e constantemente está no Portal da UFPA, anunciando nossa programação, o que tem aberto portas, posto que muitos outros contatos surgiram por meio 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 Pará.<sup>38</sup> Nos anos anteriores, também houve a presença da imprensa na escola, com transmissão ao vivo da programação. Mais recentemente, as atividades de estudo sobre o carnaval, realizadas pela disciplina Artes Visuais, foi alvo de uma reportagem do Instituto Net Claro Embratel.<sup>39</sup>



**FIGURA 17 – Reportagem do jornal O Liberal**

**Fonte:** acervo do Projeto (2017).

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 mil, o instituto divulgou o resultado do certame no maior jornal da cidade. A premiação foi importante para fortalecer e dar maior visibilidade e credibilidade ao Projeto em toda a cidade.

Outra dimensão importante que o Cartografia tem alcançado é na produção acadêmica. Os professores envolvidos no Projeto, bem como os bolsistas estudantes da graduação, têm 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.<sup>40</sup> Em 2017, o Projeto solicitou da Copex<sup>41</sup> 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 pelo 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 tomou 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.

**FIGURAS 18 e 19 – Alunos do Projeto apresentando trabalho para comissão avaliadora do Colóquio Étnico-Racial**





Fonte: acervo do Projeto (2018).

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 orais no Fórum de Pesquisa e Extensão em 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	Prof.ª Antônia Brioso (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 em 2018

A capoeira e seus sentidos e significados na cultura africana	Orientadora prof.ª 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 Brioso, Daniel Barroso e colaboradora Carolina Monteiro 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
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 EA-UFPa: a Lei



10.639 em questão

Fonte: acervo do projeto (2018).

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 UFPA*.<sup>42</sup> 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 rumo que tomei na minha vida acadêmica e pessoal” (FIGUEIREDO, 2015). O trabalho de Evillys Figueiredo será um aporte importante no segundo capítulo deste 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, na qual 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.

As questões são justamente: quais os conhecimentos e saberes que as disciplinas escolares que compõem o Projeto ensinam e quais as pedagogias que se objetiva desenvolver? Essas questões serão analisadas no terceiro capítulo do livro. 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 foi constituído pela etnografia educativa do Projeto Cartografia ao longo de sua existência. Agora este 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 na 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. O historiador Jörm Rüsen 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 ‘contra-história’” (RÜSEN, 2011, p. 67). Ao estudar as políticas de ação afirmativa, a socióloga Evillys Figueiredo (2015, p. 1) percebeu que o Projeto Cartografia 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 pensar os processos de construção das identidades brasileiras, desfazendo visões estereotipadas e do senso comum sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira, ensejando outras narrativas, ou a “contranarrativa”, na perspectiva rüseniana.

É sob esses raciocínios de Candau, Rüsen e Figueiredo que se encontraram os subsídios para definirem o olhar e o percurso da investigação das reverberações do Projeto na EA-UFGA, 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 da pesquisa, adotaram-se procedimentos simples, os quais incluíram um levantamento do estado da questão, no qual se elegeram os contributos da coleta realizada pela socióloga Evillys Figueiredo em seu trabalho de conclusão de curso,<sup>43</sup> que foi um estudo sobre o Projeto Cartografia. Também coletados em 2015<sup>44</sup> 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, que em 2017 foram o público-alvo<sup>45</sup> do Projeto, e com quatro 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 EA-UFGA.

#### 2.1.1 Os professores pesquisados

Quanto à pesquisa com os professores, ela se consubstanciou num questionário com 25 perguntas abertas sobre sua atuação no Projeto e a 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. 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
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).

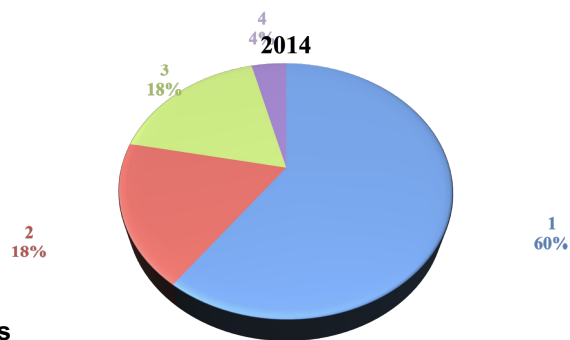
Na sua pesquisa, Evillys Figueiredo coletou os dados e registrou a experiência dos estudantes que participaram do Projeto Cartografia em 2014, usando o método de entrevista denominado grupo focal,<sup>46</sup> uma metodologia de caráter dialógico em que os participantes se reuniram numa sessão de roda 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 em 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.

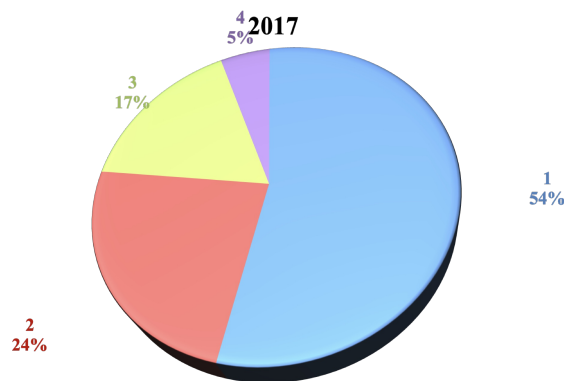
## 2.2. Analisando os resultados com os estudantes

### 2.2.1 A autoidentificação racial dos estudantes pesquisados

A pesquisa sobre o público do 2º ano em 2014<sup>47</sup> revelou que, na sua maioria, era composto de alunos pardos. 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 EA-UFGA é de pardos, conforme demonstram os gráficos a seguir:



**GRÁFICO 1 – A identificação racial dos estudantes**

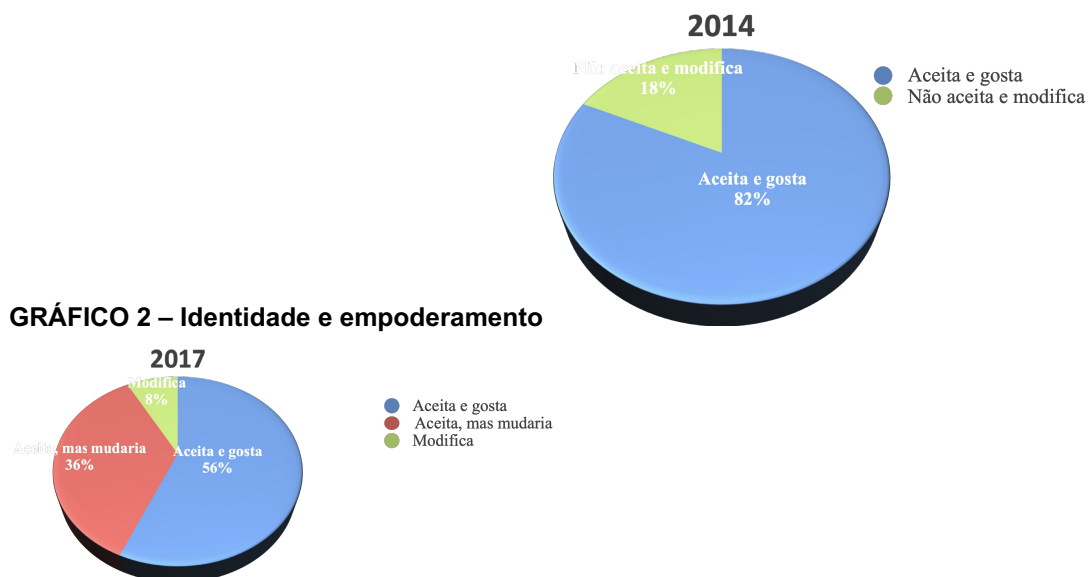


**Fonte:** da autora.

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/ 08.<sup>48</sup>

### 2.2.2 Identidade e empoderamento

Ainda com relação à autodeclaração, a questão 5 do questionário, que pergunta sobre a forma natural do cabelo, em 2015, os estudantes 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.



**Fonte:** da autora.

Considerando que as condições financeiras contribuem para a oportunidade de mudanças no corpo em função do modismo próprio da adolescência e juventude,<sup>49</sup> já se tem demonstração de uma relação muito boa e 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.<sup>50</sup> 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 construído social e historicamente, além de que, a beleza pode ser elemento de desigualdade fundamental,<sup>51</sup> e nesse processo, os fenótipos agem como marcadores de beleza instituída. Segundo Nilma Gomes:

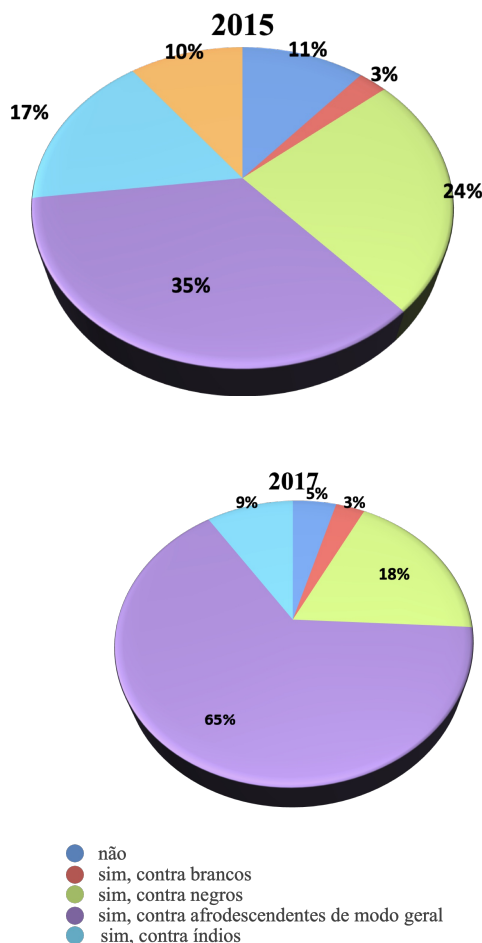
Assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuído pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção 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 (GOMES, p. 8).

Hoje é comum, 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 questionou: “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 – e um resgate dos processos de construção das nossas identidades culturais e o favorecimento de processos de empoderamento.<sup>52</sup>

### 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 afrodescendentes<sup>53</sup> e/ou negros e um quantitativo menor 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 de 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 eles desde a mais tenra idade. As crianças são ensinadas a perceber as pessoas de forma discriminatória à primeira vista, com suspeitas ou aceitação, devido à sua característica física, manifestação corporal ou 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” .<sup>54</sup>

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 coloniais que se mantiveram inalterados:

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, às palavras, mesmo

as mais banais, que parece constituir das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (MEMMI, 1997, p. 69).

Vera Maria Candau (2006, p. 489), ao focalizar a didática numa perspectiva multi/intercultural, aponta como uma importante ação a promoção de uma educação em 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 indivíduo. Desenvolver estratégias nessa perspectiva é fundamental na educação intercultural.

Seguindo na análise das fontes, a fala agora é emblemática, pois se trata de um aluno autodeclarado 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 vítima de posturas racistas no interior das lojas. Na didática da história rüseniana, um dos objetivos do pensamento histórico é suprir as carências de orientação no tempo e a consciência de si na identidade pessoal e social. No caso do aluno 2, a consciência de si é a de ser negro num país onde a presença do racismo é forte e cruel. É perceptível no estudante essa conscientização<sup>55</sup> demonstrada numa situação do dia a dia, em que não mais há ingenuidade com relação ao discurso da desmascarada democracia racial brasileira.

Na esteira das ideias de Frantz Fanon (2008, p. 142), 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”. Com base ainda nos estudos de Fanon (2008, p. 157), a consciência de si do estudante, diante das situações de inferiorização pela sua cor, pode ser o caminho da desalienação, podendo assim se reencontrar. Para Rüsen, a consciência histórica é um fenômeno vital que constituiu sentido à experiência do tempo e pode atingir o nível crítico, com a realidade concreta da vida cotidiana que 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, 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 (CANDAU, 2006, 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 possibilitar, analisar e, ao mesmo tempo, ajudar a desfazer todo o “arsenal de complexos” que o negro desenvolveu na situação colonial e hoje na colonialidade, em que o racismo tem sido uma ideologia presente, grosseira, cruel e criminosa, revelando aos jovens negros os mecanismos que lhes impuseram complexos de inferioridade.

A fim de perceber a ação do Projeto sobre a autoestima dos estudantes negros, a questão 18 trata desse assunto, perguntando sobre essa contribuição do Cartografia sobre a autoestima do aluno 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 a 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 têm vivenciado a metodologia do Projeto em tela são importantes fontes de informações sobre o processo educativo afirmativo que o Cartografia tem dispensado à identidade negra no espaço escolar, promovendo o reconhecimento e a valorização 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 a fim de que mais alunos desenvolvam a consciência histórica crítico-genética. Consciência essa que possibilita aos estudantes as mudanças internas para atuarem no mundo. A consciência crítica é resultante do movimento da aprendizagem que a torna subjetiva (RÜSEN, 2012, p. 1004). Para Candau (2006, p. 491), 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.

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 têm 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 de 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.

Os diálogos entre os estudantes 5, 6 e 7 demonstram 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 (SCHMIDT, 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, conforme Freire:

[...] 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 com o qual seja possível pensar a educação como um meio e um fim para o empoderamento dos estudantes negros e pardos, reconhecendo nela 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. Respeito, qualidade fundante da vida democrática*

Em vários anos, tem-se estudado no Cartografia as religiões de matriz africana, por meio de seus grupos de estudo, conforme foi possível observar no capítulo anterior. É ensinado que, a partir das estruturas das suas cosmologias, sacralidades, sociabilidades, da culinária sagrada e das intensas trocas interculturais, que as religiões afro-brasileiras gestaram em todos os recantos desse país uma constante reinvenção. Bem como o Projeto tem percebido que, hoje, configura-se o cenário necessário para se refletir sobre o Estado laico, que garanta 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. E com essas agendas religiosas tendo peso na agenda do Estado, na agenda científica, com interferência em instâncias que dizem respeito às 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 às religiões de matriz africana. Ocorrerá uma lacuna aqui, posto que 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 de religiões afro-brasileiras ainda é um tabu a ser trabalhado com os alunos, considerando que a maioria se declarou como católica, seguida 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, 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.”
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, que reconhecem que eram reprodutores de rotulações e preconceitos. Em tais depoimentos é possível perceber que o Cartografia contribuiu para que os alunos pudessem adquirir 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 (2004, p. 23): “uma das qualidades fundantes da vida democrática”. 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 a 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 é tratada pelos alunos, como fonte de valores e referência de muitos discursos:

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 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 em relação à leitura e interpretação bíblica, sendo capaz de fazê-la exegeticamente. Novamente, as entrevistas indicam que a escola deve possibilitar o estudo sobre a história das religiões afro-brasileiras, 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 3º 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 a de um pai de aluno, que é pastor protestante, e que, em um encontro nos corredores da escola, demonstrou sua preocupação com os rumos que a EA-UFGA 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. O que lhe foi explicado por mim, coordenadora do Projeto, é que não se fazia proselitismo no Cartografia 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 célula<sup>56</sup> 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.

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 à 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 no Projeto].”

É interessante perceber na fala do estudante **2** o reconhecimento do papel formativo para o respeito e a tolerância, que expressa o desejo que o projeto atinja os pais com essa formação. Já a estudante **3** 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 horas.<sup>57</sup> A análise de 2017 aponta que a maioria das vítimas de intolerância é de religiões de origem africana, com 39% das denúncias. A umbanda lidera o ranking, 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 (MEMMI, 1989, 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 deste país, que teimam em perseguir as religiões legadas pela diáspora africana. Tratar desse tema na escola é delicado, mas urgente que esteja presente nos conteúdos escolares.

Eis agora a reação de familiares aos grupos de estudo do Projeto que pesquisam 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 quê? 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.”

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 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 dos estudantes **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 mostram 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 é 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, mas 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 a 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 estava explicando pra gente que o Exu, 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 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, o que leva para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizam os indígenas, os 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 seres humanos que foram deslocados de modo violento do continente africano e que foram escravizados.

Estudar sobre a violência histórica sofrida pela população negra escravizada é necessário, mas não se pode tratar dessas populações apenas nesta perspectiva e limitar-se a isso, pois corre-se 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 no ensino, mais do que nunca, 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 essas relações dialéticas se configuraram, 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 para 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 recebe no presente. No pensamento rüseniano, uma vez interpretado, o passado passa a ser uma história para o presente, e o sentido da história se liga a expectativas de futuro (teleologia), 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 (RÜSEN, 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 por meio 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 são avaliados a cada bimestre, e o professor orientador do grupo de estudo/pesquisa pode atribuir até dois pontos, que são contabilizados como pontos extras na avaliação bimestral. Essa pontuação vai para todas as disciplinas que participam do Cartografia. Também, outros professores que não fazem parte do Projeto têm solicitado esse ponto para suas avaliações bimestrais, pois têm reconhecido o empenho, a participação e o 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)**

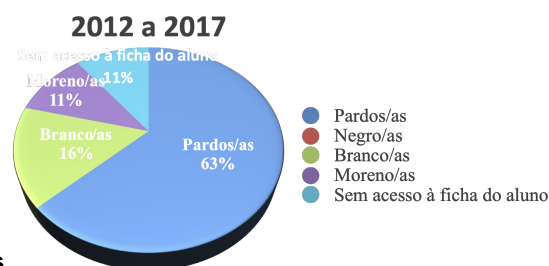
Fonte: da autora.

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 de 7% nos anos de 2013, 2014 e 2017.

Ao observar os sete anos do Projeto, é possível pensar que as unidades ‘conhecimentos prévios’ e ‘conhecimento curricular’ – mediado pela didática do Cartografia, com destaque aqui na tetralogia de seus pilares – têm sido exitosas na aprovação dos estudantes.

Nada do que é trabalhado pelas temáticas do Projeto está desprezado do currículo das disciplinas partícipes do Cartografia e também dos processos seletivos que os discentes se submetem no fim do ensino médio a fim 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 EA-UFGA tem aumentado, e no ano de 2016, chegou a 70% de aprovação.<sup>58</sup>

Outro quadro sobre o alunado que se deve demonstrar aqui é o dos alunos que foram reprovados e estavam refazendo a série. Desses alunos, a maioria é parda e branca, e uma minoria é morena,<sup>59</sup> conforme se observa no gráfico abaixo:



**GRÁFICO 5 – Autoidentificação étnica dos alunos reprovados**

Fonte: da autora.

Revela-se, assim, que a EA-UFGA tem realizado um ensino inclusivo e atrativo à população negra que nela estuda. Todavia, cabe uma ação sobre os pardos, que na grande maioria têm 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”.<sup>60</sup> 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 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 escola,<sup>61</sup> 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 quando 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. Conforme Maggie, termo “moreno/a” contém em si:

Moreno contém em si mesmo tanto cor como ausência de cor. Tanto pode ser um negro retinto quanto 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 tomado 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 autoclassificar ou imputar classificação a alguém é correr o risco de escurecê-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”.

### *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 pelo próprio alunado, que é a razão de ser do Projeto. Com isso, 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% concordaram 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 obrigatória –, 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 afirmaram que gostariam que o projeto continuasse na EA-UFPA, e 55% deixaram o questionário em branco.<sup>62</sup>

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





### **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 dessa didática da história e do ensino interdisciplinar que se desenvolve na Escola de Aplicação.

Não obstante, considera-se importante analisar, neste 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 ou contribuem para a formação de uma consciência histórica, que é a competência de ensejar a dimensão concreta da operação histórica que 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 (WALSH, 2006, p. 26).

A consciência histórica, como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente (RÜSEN, 1992, p. 28), tem a função específica de possibilitar aos estudantes e professores a compreensão da 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 às carências de orientação da vida humana prática (Ibidem, p. 30). Ainda de acordo com o autor:

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 (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 quando professores e alunos

recriam as informações apropriadas 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 orientar pensamentos e ações a partir de 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).

Em outro modelo de pensamento, no giro decolonial, Catherine 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 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 refletir sobre essa realidade na escola, não se constituiu uma ação estritamente “pedagógica”, mas de decisões que conjugassem um feixe de interdependências históricas, políticas, culturais e, por que não dizer, biológicas e planetárias, porque a desigualdade é sempre circunstancial, pois está localizada historicamente dentro de um processo, e por isso, sujeita a um incessante devir histórico, os próprios critérios dos quais a desigualdade poderia ser pressentida ou avaliada, portanto, reversíveis. Por isso, as desigualdades devem constituir um espaço de reflexão.

Ao analisar os dados acima e olhar na cotidianidade dos jornais da cidade, nos quais os jovens pobres mortos ou que cometem crimes têm seus nomes estampados, 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 encontrá-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 (DAYRELL, 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 1980 e na década de 1990 quanto ao interesse pelo múltiplo, pelo diverso, a fim de ter o reconhecimento desses sujeitos nas sociedades em que a diáspora africana foi uma realidade. Ao contrário, no Brasil têm crescido as mortes dos jovens negros e o racismo aflora nas redes sociais e no dia a dia, alimentado por uma política racista e violenta pelo Estado brasileiro mais recente.

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 xeque 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” e “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-racional, 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” (WALSH, 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 consenso que o racismo é inerente ao colonialismo, em cima do qual se ergueram os princípios dos privilégios do colonialista. Para Albert Memmi (1989, p. 69), “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”. Pensa ainda o autor que esse racismo foi, desde sua imposição, valorizado pela educação, e sendo assim, 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 (MEMMI, 1989, p. 69).

Para Walter Dignolo (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, o multiculturalismo e a ludicidade. Esses quatro vetores foram condutores do fazer dessa didática da história e do 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 às vozes professorais, porque entende-se 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, conforme Tardif:

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 compõem o Cartografia, reconhecidos como competentes, 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-raciais foi o de 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, ligadas 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, e 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 de 6 a 10 professores com suas diferentes áreas do conhecimento, portanto, são vários e muito mais gente do que Deleuze e Guattari contabilizaram em Anti-Édipo. Basta verificar as tabelas ano a ano, observando os temas, os professores e as disciplinas elencados no capítulo anterior.

Foram construídos conhecimentos múltiplos, portanto rizomático, a partir das disciplinas escolares partícipes no projeto, em que “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”.<sup>63</sup> Assim, foi substituída a compartimentação pelo compartilhamento de conhecimentos e criou-se as múltiplas formas do Projeto Cartografia na EA-UFGA.

É oportuno ouvir a voz professoral do Projeto ao definir interdisciplinaridade. O professor C passa bem próximo da definição de Teixeira:

**Professor C:** “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.”

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

**Professora D:** “Muito prazerosa e tem permitido um maior conhecimento das outras áreas. A interdisciplinaridade [...] é a possibilidade de trabalhar uma temática comum às outras disciplinas e de uma forma integrada. Justamente o que fazemos no Cartografia.”

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

**Professor A:** “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.”

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

Professora **D:** “Contribui 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.”

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

**Professor B:** “Contribui 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 que está num amplo terreno em que ele pode caminhar livremente, fazendo escolhas e se aprofundando em temas que julgarem pertinentes.”

Na história, o lugar de onde se está falando e de onde partiu o Projeto em tela, a interdisciplinaridade surgiu como uma contraposição à história positivista do século XIX. Na história dos Annales, que se contrapõe à epistemologia de cunho positivista e disciplinar, Marc Bloch (2001, p. 49) 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”. 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 (BLOCH, 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 à nova História (BURKE, 1992, p. 16 [grifo da autora]).

Analisando a História nos últimos tempos, Eric Hobsbawm, na obra *Sobre História* (1998), avalia que houve uma expansão espetacular do campo dos estudos históricos, possibilitando uma ampliação dos temas históricos, o que tem a ver com as relações mais íntimas da História com outras disciplinas que a influenciaram, e o contrário também, o que ele chama de ecumenismo dos estudos históricos (HOBSBAWM, 1998, p. 76-79), e que amplia esse debate 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), com as 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.”

**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 ter um pouco desse assunto, que no final, vai abarcar tudo.”

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

Professora D: “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.”

Em Artes Visuais, não tem sido diferente com os estudantes:

Professor C: “Há sempre um choque inicial. Estudar arte grega analisando um carro alegórico é, 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.”

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 foram 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*

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 permitiu que elas fossem 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.<sup>64</sup>

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 modernidade ocidental em seus pressupostos históricos, sociológicos e filosóficos. Entendem-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”,<sup>65</sup> 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.<sup>66</sup> Inspirado no campo teórico dos estudos da decolonialidade, pretende-se desenvolver a consciência crítico-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 têm nos conhecimentos e culturas subalternas um elemento fundamental. Os indígenas e os negros africanos e afro-brasileiros foram importantes sujeitos no processo de formação social e cultural do Brasil, presentes 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 à supressão de muitas formas peculiares de saber de nações/povos colonizados. Para Santos e Meneses,<sup>67</sup> 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 e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais, gerando lacunas. Sobre essas lacunas, Santos (2010) chega a defini-las como promotoras de uma “sociologia das ausências”.

Ainda hoje a escola não ensina esses conhecimentos epistemes aos quais se refere Santos (2010), 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 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 D. 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 da 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 ao prefaciar a obra de Zulma Palermo.<sup>68</sup> Ainda ouvindo Mignolo, mudar essa lógica epistemológica constitui-se em um *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.; ALMEIDA, 2014. p. 12).

Seguindo essa compreensão, pensar um currículo a partir dos saberes e conhecimentos oriundos das camadas subalternizadas<sup>69</sup> é inverter não só o conhecimento, mas o ser do estudante em formação, é descolonizar o pensamento dos sujeitos aprendentes e ensinantes. Esse processo se aproxima da consciência histórico-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” (Idem, 2001, p. 160).

Em História, ocupar-se com os conhecimentos que os sujeitos inferiorizados ao longo do processo histórico é, “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 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, estabeleceu-se 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 que, 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 é oriunda, em especial a EA-UFGA, 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 Santos (2010), “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 em 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 (PALERMO, 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:

**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 de geometria, etc.”

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

**Professor B:** “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.”

O professor recupera conhecimentos ausentes de seu programa, segundo ele, marcadamente ocidental. Para Coelho,<sup>70</sup> não é fazer um novo currículo com saberes e sujeitos invisibilizados a serem 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 (COELHO, 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 a 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-UFPA:

**Professora D:** “O que observamos na Escola de Aplicação é uma diminuição significativa de *bullying* relacionado ao preconceito racial,

pois, com as ações do Projeto, os alunos estão valorizando suas descendências, seus cabelos, muitas alunas que antes víamos preocupadas em estar 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 contribuindo significativamente para a formação de cidadãos críticos.”

Importante esse depoimento da professora D, que autoriza 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:

**Professor B:** “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.”

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 tornam o Projeto válido na escola. Ouvindo o professor C:

**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.”

Poderia conjecturar-se, 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 histórica crítico-genética<sup>71</sup> 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 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, a partir de temas, tem-se

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

Na problematização levantada pela literatura pós-colonial de Gayatri Chakravorty Spivak, há a interrogação que intitula a obra lançada em 1995: *Pode o subalterno falar? (Can the subaltern speak?)* (SPIVAK, 2014). 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 um ensino multi/intercultural na EA-UFGA. Todo o currículo desenvolvido ao longo desses sete anos tem essa marca. Na verdade, é uma natureza do próprio projeto, o de 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 a multiplicidade a partir da Escola dos Annales.<sup>72</sup>

O historiador francês Marc Bloch afirma que a História estuda os homens, mais que o singular, no plural mesmo, o que convém à “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 autora (Ibidem, p. 60), 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 à 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 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, um olhar para 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 (1992, p. 29) um princípio da Didática da História. 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 (RÜSEN, 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 da justiça multicultural. Segundo Santos (Ibidem, p. 3), no sul do planeta, o multiculturalismo tem um uso estratégico e tem sido importante recurso para a 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 críticas ao conceito e aos movimentos é inúmera e diversa.<sup>73</sup> Para fim de definição e por opção, neste trabalho consideramos as ideias de Santos sobre o conceito de multiculturalismo, que diz que essa premissa pode continuar a ser associada a conteúdos e projetos emancipatórios e contra-hegemônicos ou contra as maneiras de organizar as diferenças no quadro do exercício da hegemonia nos estados-nação ou à escala global. (SANTOS, 1997, p. 10). Para esse pensador da pós-colonialidade, o multiculturalismo pode ter um componente emancipatório em seu projeto,

As versões emancipatórias do multiculturalismo se baseiam 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. Essas concepções de multiculturalismo estão ligadas, geralmente, e como notou Edward Said (1994), 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 (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 as 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, faz-se 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:

**Professor B:** 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.

Num contexto de intensa pluralidade de concepções, e cuja literatura encontra um amplo debate, mais que hibridismos, é necessário reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver *entre* lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos, e por isso, mais que multiculturalismo, sinaliza para interculturalidades (S. R. Cucicanqui, C. Walsh, entre muitos outros), para gnosés liminares (Mignolo), para diálogos 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:

**Professor C:** [...] 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.

Esse currículo subalterno em Artes tem possibilitado ao professor:

**Professor C:** 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.

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, na qual somente incorporam-se as demandas e os discursos subalternizados dentro do aparato estatal, em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua predominante, à semelhança do que aconteceu nos parâmetros prescritos no Brasil nos anos 1990, 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 EA-UFGA 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, o de construir uma pedagogia decolonial, que o Projeto Cartografia quer seguir.

Gadotti (1992) compreende que a educação e a cultura na sociedade brasileira carecem 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 entrechoques 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, presentes na dialética dos ricos e pobres, nas condições de vida, nas oportunidades de estudo, de trabalho e profissionalização, que 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 desenvolvem vivências que devem ser levadas ao debate sobre a sociedade multicultural que se faz parte.

Cabe analisar aqui o que Walsh (2007, p. 4) identificou sobre o tema. Esses temas culturais chegaram a ser modismos nos anos 1990, 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 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 apontando por Catherine 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 sem a leitura de uma literatura nessa linha de abordagem, o professor pode 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 EA-UFGA que caminhasse pelo campo do multiculturalismo sem, contudo, cair na folclorização e no incentivo de estereótipos sobre a temática, mas também imbricada nas preocupações sociais.

Ana Canen, no texto *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*, 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 a 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, faz-se 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 mediações 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, serem preparados para seriedade da vida. E a educação para os jovens, tanto a **lárica** como a escolar, tem a marca da seriedade e da sisudez. Nessa mentalidade reinante no espaço escolar, nos primeiros anos do Projeto, ele foi pejorativamente chamado de o “projeto de barulho, carnaval e foguetes”, como se a ludicidade fosse o oposto da seriedade e sinônimo da vadiagem e pouco tivesse a ver com 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-UFGA, o índice de retenção dos alunos no 2º ano tem se reduzido, como observado nos impactos do Projeto na escola. Uma clara demonstração do interesse e do aprendizado dos estudantes envolvidos no Projeto, contrapondo-se à ideia preconceituosa sobre a ludicidade no ensino médio.

Nesse sentido, a ludicidade que se desenvolveu no Projeto vai bem ao encontro do que 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 com base 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 (SANTOS, 2013, p. 56).

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

Outro elemento a considerar em relação à escola e ao componente do lúdico entre 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, autor que, em seu livro *A Alegria na Escola*, diz que a escola, da forma como está organizada, com seus conteúdos e 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, têm um elemento comum, que é a alegria. Baseado 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 o jovem se fortalece potencialmente para agir. A tristeza, no caso em questão, diminuiria seu esforço de agir, e assim 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 levem o jovem a ser atraído 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:

**Professor C:** “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:

**Professor B:** “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.”

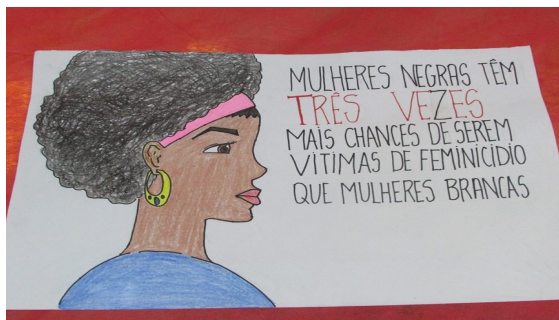
**FIGURA 22 – Jogos matemáticos africanos no Dia da Consciência Negra**



**Fonte:** acervo do Projeto (2017).

O professor C, sobre a ludicidade em seu grupo de estudo, relata: “Fazemos desenhos, histórias em quadrinhos”.

**FIGURA 23 – Mural de uma sala temática no Dia da Consciência Negra**



Fonte: acervo do Projeto (2017).

Na História, muitos pesquisadores têm se ocupado em investigar as brincadeiras, as festas, ou seja, as formas de lazer e entretenimento das sociedades pretéritas. *Em Festa, trabalho e Cotidiano*, Norberto 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 do que acontece no Cartografia. O dia da Consciência Negra tem sido uma invenção da tradição na EA-UFGA, marcada pela festa em diálogo com produção intelectual dos estudantes e professores. Segundo a professora D:

**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.”

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

**Professor C:** “O formato, ao 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.)”

O professor A entende que as exposições dos trabalhos dos alunos realizadas 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 a 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 jogos<sup>74</sup> coletivos vão se multiplicando, acrescidos também, e principalmente, pelo folclore das imigrações, com a inclusão de jogos tradicionais que atravessam fronteiras 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 gurus 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 tiveram contato com o igarapé que existe naquele espaço. Os jovens viram “os moleques e molecas do NPI”<sup>75</sup> quando caíram na água gelada com os colegas de classe, que naquelas horas da excursão se tornaram 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 me abraçou, dizendo: “Obrigado 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 para as mudanças que a escola carece hoje, em que os estudantes sejam protagonistas da aprendizagem por meio de uma história problema, possibilitando ao jovem a formação de uma consciência histórica individual e coletiva numa perspectiva crítica.

A criticidade e a pesquisa não precisam ser separadas ou divorciadas do que Marcelino (1990) denomina de *pedagogia da animação*, que recorre às formas lúdicas como instrumento para ensinar a integração entre ensino e pesquisa, sob a condição da comunicação total. A 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, um olhar para o presente.

Esse movimento, segundo Durval Albuquerque Júnior (2012, p. 30), dá à história essa função lúdica de brincar de sair do presente, de imaginar como viviam e como pensavam os homens e mulheres de outros tempos. Esse exercício ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e perceber as diferenças, relativizando valores e pontos de vista. Nesse sentido, cabe aplicar o que o historiador de *Homo ludens* (HUINZINGA, 2007, p. 26) 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”.

#### **FIGURA 27 – Alunos em Pesquisa de campo no Rio Guamá**



**Fonte:** acervo do Projeto (2017).

De acordo com o pensamento de 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. Rüsen denomina essa especificidade, o relato de uma história, de competência narrativa. Essas narrativas, segundo o raciocínio rüseniano, podem revelar a competência para expressar a interpretação histórica, a experiência histórica e também a orientação histórica. Dar espaço à criatividade dos próprios alunos ao mobilizar o raciocínio histórico e criar suas narrativas, histórias nas regras dos jogos ou recriá-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 histórico na condução do jogo pode ser, assim, uma narrativa possível.

Enfim, é possível promover o encontro do aluno com o conhecimento histórico por meio de *insights* criativos e inovadores, e concomitantemente, fazer da escola o espaço de satisfação na vivência diária do discente, aquela “capaz de transformar os alunos”, e assim, responder a 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 para reinventar a didática na EA-UFPa 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 nos quatro pilares acima analisados, e não obstante a 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, mesmo que a participação no Projeto não seja obrigatória, 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 à sua aceitação pelos estudantes da escola. É importante ouvir as vozes dos professores do Projeto a partir dessa constatação.

A fala do professor A é elucidativa com relação à metodologia:

**Professor A:** “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.”

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

**Professor B:** “Acredito que o fator motivador para o grande interesse dos alunos no Projeto é a proposta diferenciada de aprendizagem, na qual 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 entre professor e aluno) e passa a ser horizontal, na qual o professor atua como orientador ou guia no processo de aprendizagem do aluno.

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

**Professor C:** “A princípio, vi que muitos alunos eram atraídos pela possibilidade de somar as suas notas à 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 o fator motivador que os ‘aprisiona’ depois.”

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

**Professora D:** “O projeto permite a utilização de metodologias ativas, nas quais 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.”

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”.<sup>76</sup> O Projeto tem seguido assim: uma pedagogia que incentiva a curiosidade e a autonomia da aprendizagem, 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), o autor 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, metodicamente, cada vez mais rigorosa, e assim acaba saindo da ingenuidade e se transforma 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).

No Projeto, o processo de ensino e aprendizagem leva em consideração 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 (2003, p. 84) 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”. Assim assevera o autor: “[...] Refiro-me à insistência com que temos educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou 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 entre esses sujeitos do processo de ensino e da 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 (KNAUSS, 2012, p. 34).

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 ao Instituto Unibanco.<sup>77</sup> 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 esses 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, estruturando-se em quatro eixos. Não significa dizer que estes são estanques e definitivos. O Cartografia é um movimento de inquietude e reflete os desejos e as 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 para permitir que se possa entender sua epistemologia e sua práxis metodológica. Nesse finalmente, procura-se, de forma mais sistemática e concisa, demonstrar a didática do projeto, realizando um checklist<sup>78</sup> de tudo o que foi analisado e descrito sobre a didática do Projeto desenvolvido na EA-UFPA. Entende-se que essa metodologia, 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, uma metodologia que pode 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 EA-UFPA não é só uma técnica de ensino aplicável em qualquer situação, mas tem sido um produto educacional em construção que incorporou a natureza de nossos estudantes, docentes e outros sujeitos do lugar onde é 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 o que descreve Moreira:

[...] 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 (MOREIRA, 2004, p. 134).

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 pelos quais é conduzida 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.

#### Atividades Anuais do Projeto

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| 1 | Divulgação do projeto na escola  | 5 | Oficina de campo de pesquisa  |
| 2 | Lançamento do projeto  | 6 | Excursão (pesquisa de campo)  |
| 3 | Inscrição dos alunos nos temas escolhidos  | 7 | Consciência negra   |
| 4 | Reuniões presenciais com os estudantes nos grupos de estudo (semanal e ao longo de todos os bimestres letivos) | 8 | Mostra Científica da EAUFPA<br>Seminário Copex / Colóquio Étnico-Racial |
|   |  | 9 | Atividade de encerramento do projeto                                    |

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)**

**Fonte:** da autora.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Cartografia é um experimento metodológico criado, *a priori*, por uma professora da educação básica e transformado num trabalho acadêmico. O trabalho aqui desenvolvido sobre essa metodologia de ensino é, no seu todo, o produto de natureza educacional exigido para as pesquisas de dissertação de mestrado profissional (MP). O 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 têm chamado atenção para o que conceituam de profissional reflexivo, o pesquisador e intelectual crítico. A ideia de professores como profissionais reflexivos foi 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 praticantes cabe um papel inferior (SCHÖN, 1983, p. 26). Foi assim que Schön (2000, p. 15) 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”. Nesse modelo, a prática docente se resume à aplicação competente do conhecimento produzido por agentes externos ao fazer pedagógico (SCHÖN, 1983). Tardif e 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 mantendo-se como produtores de um saber profissional (Ibidem, 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 se optou em seguir foi o de cartografá-lo em busca de 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. O aporte epistemológico da pesquisa está na didática da história rüseniana e sua consciência histórica crítica em conexão com o pensamento decolonial de Paulo Freire,<sup>79</sup> Albert Memmi, Catherine 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, pelos quais foi conduzido e reverberando no espaço da EA-UFPa, sendo eles a interdisciplinaridade, o currículo subalterno, a multi/interculturalidade e a ludicidade. Esses pilares, aliados à 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 a aprendizagem. Pensado para um público-alvo mais específico, mas como um rizoma, foi estendendo suas raízes e se interligando a outros, unindo conhecimentos dos que aprendem e dos que ensinam, de modo que não se sabe mais ao certo quem se ocupa com o que ou quem faz o quê. 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 e 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 a cientificidade desse trabalho. Identificar esses aspectos de sua inconclusão permitirá que ele cresça e que melhore 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 para que, de fato, os professores pudessem se apropriar coletivamente de todas as etapas do projeto, ficando ainda a manutenção de todas as etapas para a coordenação do Projeto pela professora coordenadora, o que gerou uma centralidade de responsabilidades. Aponta-se como fator que pode justificar esse comportamento dos docentes a falta de carga horária da maioria dos professores para participar do Projeto, que fica sobrecarregada com aulas regulares (prioridade na escola) e outras atividades existentes na EA-UFPA.

Não foi possível também manter um corpo de professores fixos no Projeto, havendo grande mobilidade durante todos os anos. Todavia, isso está relacionado com a natureza da EA-UFPA, pois anualmente 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 participe pelo menos uma vez no Cartografia, oxigenando-o com novas ideias educacionais e pedagógicas.

Há despesas fixas no Projeto que geram despesas para a coordenação, para os professores e para os alunos. O Projeto necessita ter uma rubrica fixa nas despesas da EA-UFPA para garantir a continuidade do Projeto, pois suas atividades ainda dependem de uma direção (que é eleita) e, logo, de 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, pois não se desenvolveu uma concepção de futuro para o Cartografia como objeto de investigação, já que se trata de uma metodologia importante no espaço escolar. Assim, infelizmente muito material foi desperdiçado sem controle com os bolsistas do projeto. É necessária maior organização da memória das ações a fim de que se possa investigar as ações didáticas e pedagógicas, importantes para o processo de avaliação do Projeto.

O trabalho de extensão com a comunidade quilombola precisa ser aperfeiçoado. Como agência de ensino, deve-se aprofundar uma relação com a comunidade de Jacarequara para além da excursão à comunidade pelos estudantes e professores. O Projeto precisa pensar temáticas que deem retorno àquela comunidade, que necessita de atividades de extensão que podem ser oferecidas pelos professores do Projeto e ainda mais pela escola. Sem, é claro, deixar de evidenciar o papel na formação dos estudantes com essa vivência na comunidade.

Mesmo que o Projeto tenha desenvolvido excelentes trabalhos sobre a temática indígena, essa tem sido inferior em relação às temáticas afro-brasileiras propostas para estudos. Poucos professores estão se predispondo a pesquisar sobre o tema, demonstrando que é necessário aportar mais na temática a fim de ter um posicionamento contrário às grandes distorções históricas, que se referem às populações indígenas, como 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 propõe 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, como 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 desafiar os que realizam este Projeto a revisar as práticas de ensino constantemente, porque, como diz o poeta, “o tempo não para”.

Encerra-se este 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. Uma juventude que só aparece nos jornais como estatística de mortes ou criminalidade. O Projeto objetivou trabalhar com estudantes que, em parte significativa, vêm da periferia da Terra Firme, um bairro marcado pelo descaso do poder público com a população que ali vive, que assiste os assassinatos dos filhos do bairro, que morrem toda semana pelo extermínio por milícias paramilitares.

Ver os estudantes apropriando-se do Cartografia e como a didática desenvolvida no 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, o que 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 [...]”.<sup>80</sup>



## BIBLIOGRAFIA SELECIONADA

- ALBURQUERQUE, Durval Júnior. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BARROS, José d'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. *Análise Social*, v. XI, n. 175, p. 345-366, 2005.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOFF, Leonardo. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- 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, dez. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394). *Diário Oficial da União*. Brasília/DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – parte IV*. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo. Editora da Unesp, 1992.
- BURKE, Peter. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- 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, v. 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: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- COELHO, Mauro Cezar. A História, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber escolar. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- 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*, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul./out. 2012.
- CUNHA, André Luiz Rodrigues dos Santos. *Ciranda lúdica: subjetividade, docência e ludicidade*. Belém, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará.

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.

DE DEUS, Zélia Amador. Africanidades no espaço escolar: a Lei 10639 /2003. In: HENRIQUE, Márcio Couto (Org.). *Diálogos entre História e Educação*. Belém: Editora Açaí, 2014.

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.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *Memórias de infância na Amazônia*. In: *História das crianças no Brasil*. DEL PRIORE, Mary (Org.). São Paulo: Contexto, 2010.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 42).

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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004.

GADOTTI, M. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GUARINELLO, Norberto Luiz. À Propósito da Festa. In: JANCSÓ, Istvan; KANTOR, Iris (Orgs.). *Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa, Vol. II*. São Paulo: Hucitec; Editora da USP; Imprensa Oficial, 2001. (Coleção USP – Brasil 500 anos, Vol. 3).

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Col. História e Historiografia).

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IBGE. *Noções básicas de cartografia*. Rio de Janeiro: 1998. Disponível em:  
<[http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual\\_nocoos/introducao.html](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/introducao.html)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

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

KOSELLECK, R. Futuro e passado:– contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC Rio, 2006.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v., p. 134-146, 1992.

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; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e às políticas hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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. (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz; Centro Cultural Banco do Brasil, 1998.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan. /abril 2016.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*. Campinas: Papyrus, 1983.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Trad. Fidelina Gonzáles. São Paulo: Loyola, 2004. (Coleção Comunicação Contemporânea 3)
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MIGNOLO; Walter. Desafios Decoloniais Hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 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*. Belém, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará.
- MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Disponível em: <[www.cfh.ufsc.br](http://www.cfh.ufsc.br)>. Acesso em: 18 out. 2013.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; 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 (Orgs.). *Cartografia de memórias: pesquisas em estudos culturais da Amazônia paraense*. 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: Autêntica, 2003. (Coleção História & Reflexões).
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- RICŒUR, Paul. Fase documental: a memória arquivada (História/Epistemologia). In: *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007, p.143-192.
- ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S.; GONTIJO, R.. 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, F.; BAZILLI, C.; SILVA, V. B.. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- RÜSEN, Jörn. Pragmática: a constituição do pensamento na vida prática. In: RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: teoria da História II – Os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB, 2007.
- RÜSEN, Jörn. Tarefa e função de uma Teoria da História. In: *Razão histórica: teoria da História – Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. 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 em: 10 maio 2018.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Lua Nova – Revista de cultura e política*, São Paulo, n. 30, p. 105-124, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Márcio Antônio Raiol dos. *Ludicidade: estudos transdisciplinares*. Belém: Açaí, 2013.
- SANTOS, Márcio Antônio Raiol dos. *Transdisciplinaridade e educação: fundamentos de complexidade e docência/discência*. Belém: Açaí, 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 11, p. 35-49, jul. 2009.
- SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SCHMIDT, 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, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SHARP, Jim. A história vista de baixo. In: *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- SNYDERS, George. *A alegria na escola*. Trad. Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.
- SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classe*. São Paulo: Centauro, 2005.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1991.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 58-80.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. In: *Memorias del Semanario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.
- WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001. (documento de trabalho)
- WESSELING, Henk. História de Além Mar. In: *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da

Unesp.



# APÊNDICE

## 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 melhor organização, exposição e análise de dados.

Belém, 2 de agosto de 2018.

*Evillys Martins de Figueiredo*

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 e faço uma pesquisa sobre ensino. Precisamos de algumas informações. Você não é obrigado(a) a participar, mas se preencher o 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 à sua autoestima com o seu cabelo:
  - ( ) Aceito e gosto de como ele é.
  - ( ) Aceito, mas mudaria.
  - ( ) Não aceito e modifico meu cabelo com 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 têm 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 têm 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 têm 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 a 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 kardecista.
- ) De religião afro-brasileira (umbanda, candomblé).
- ) Budista.
- ) Muçulmano.
- ) Judeu.
- ) Tenho outra religião. Qual? \_\_\_\_\_
- ) Prefiro não declarar.

16. Com relação à 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 quê? \_\_\_\_\_

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

- ) Sim. Por quê?
- ) Não. Por quê?

19. Caso tenha marcado branco no item cor da pele, você acha que o projeto contribuiu para elevar a autoestima dos afrodescendentes da escola?

- ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_
- ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

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). Este roteiro de perguntas sobre sua participação no Projeto Cartografia é muito importante para a minha pesquisa sobre o Projeto. Esta pesquisa constituiu meu projeto de dissertação de mestrado no ProfHistória da UFPA - Campus de Ananindeua, turma 2016. Sua participação é importantíssima para este trabalho. Por sua colaboração, sou muito grata. E por responder este questionário, não há nenhum compromisso financeiro entre nós.

Minha eterna gratidão.

Prof.<sup>a</sup> Antônia Brioso

1. 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 o 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 quê?
7. Você acha que o currículo trabalhado pelo Cartografia considera os sujeitos e a cultura excluída dos saberes ensinados pela escola? Por quê?
8. Algum(ns) estudante(s) já se manifestou(aram) 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? Por quê?
11. O seu programa é multicultural no Cartografia e nas aulas do turno regular?
12. Como tem sido essa experiência para você, enquanto professor(a), de trabalhar com o multiculturalismo na sua área do conhecimento?
13. Na sua vivência no Projeto, como os alunos têm 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 para o interesse dos estudantes?
19. Como tem sido essa experiência interdisciplinar para você enquanto professor(a)?
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 interessem pelo tema?
22. O formato do Dia da Consciência Negra, da forma que acontece no Projeto na escola, interessa aos alunos? Por quê?
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 EM 2013<sup>81</sup>

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 EM 2014<sup>82</sup>

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

Fonte: da autora.

## QUADRO DEMONSTRATIVO DOS TEMAS DO CARTOGRAFIA EM 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
Quilombo: território, meio ambiente e memória	Geografia	Mário Benjamin Dias

Fonte: da autora.

## QUADRO DEMONSTRATIVO DOS TEMAS DO CARTOGRAFIA EM 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.

<sup>1</sup> O relatório *Um rosto Familiar* está disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_37371.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/media_37371.html).

<sup>2</sup> Conceito pensado por Achille Mbembe, filósofo e pensador camaronês dos mais eruditos. Estudioso da escravidão, da descolonização e da negritude, é professor de História e Ciências Políticas na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, África do Sul, bem como na Duke University, nos Estados Unidos. No ensaio recente, *Necropolítica*, publicado no Brasil pela N-1 Edições, ele diz “que a expressão máxima da soberania reside em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer”, razão pela qual “matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais”. Disponível em: <https://www.justificando.com/2019/01/08/a-necropolitica-e-o-brasil-de-ontem-e-de-hoje/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

<sup>3</sup> Bourdieu (2007, p. 65).

<sup>4</sup> Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação (2011, p. 16).

<sup>5</sup> Em 2 de janeiro de 1975, por meio do Processo nº. 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 a mais citada na memória dos antigos estudantes e da comunidade belenense.

<sup>6</sup> No ano de 2018, não foi mais ofertada a modalidade do EJA, estando em implementação o ensino integrado, uma espécie de curso profissionalizante.

<sup>7</sup> Coordenação do ensino infantil, coordenação de ensino fundamental I (1º ao 5º anos), coordenação de ensino fundamental II (6º ao 9º anos), coordenação do ensino médio.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Terra-Firme-um-quilombo-urbano-em-Belem/5/25093>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>9</sup> CAMPOS, Álvaro de (heterônimo de Fernando Pessoa). *Poemas*. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/tabacaria-alvaro-de-camposbrheteronimo-de-fernando-pessoa>. Acesso em: 12 jun. 2018.

<sup>10</sup> Diz-se do cidadão aberto ao mundo, flexível em seus valores, tolerante e democrático e que valoriza a pluralidade cultural. CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: Desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACÊDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>11</sup> O slogan com que os estudantes do 3º ano (que se despedem da escola) convidam os alunos que ficam a participarem do projeto.

<sup>12</sup> O projeto Conexão África-Brasil já foi apresentado em forma de artigo em: LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros et al. (Orgs.). *Olhares sobre a inclusão: vivenciando e buscando a efetivação de uma educação para todos*. Belém: Escola de Aplicação, 2015.

<sup>13</sup> As estatísticas sobre as mortes de jovens negros que assolam o país foram demonstradas na introdução do presente trabalho e serão demonstradas ainda mais no próximo capítulo.

<sup>14</sup> “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 (apud GOMES, 2013, p. 25): “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 a 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”.

<sup>15</sup> A 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, que são ações socioeducativas com crianças, adolescentes e mulheres em situação de vulnerabilidade, numa perspectiva de formação para atuação crítica e consciente de si no mundo.

<sup>16</sup> O desfile teve somente a participação de estudantes negros, e foi composto por temas musicalmente coreografados. As músicas foram previamente escolhidas por um aluno e pela professora, e o conceito e a música repassados aos 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, e 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 por atendê-los cordialmente, e como boa paraense, sempre cheirando a essências da terra. A ela, o terno e eterno agradecimento por ter contribuído naquela tarde tão cheia de reconciliações com a ancestralidade africana.

<sup>17</sup> “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, 2010, p. 154).

<sup>18</sup> 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, foi oficializada na Copex. Ver descrição dessa experiência pedagógica em: SANTOS, M. A. R. dos; COELHO, M. O.; SANTOS, F. E. A. (Org.). *Cadernos de Ensino* - Vol. I: africanidades. Belém: Açai, 2015.

<sup>19</sup> O coordenador de ensino médio, prof. M. A. Odifax Quaresma Pureza, participou do simpósio Educação, Políticas Públicas e Cidadania: O trato à questão Étnico-Racial na Amazônia, que aconteceu nos dias 1 e 2 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, do projeto Conexão África-Brasil e também do projeto Cartografia, contribuindo dentro de suas possibilidades, enquanto coordenador, com o desenvolvimento do ensino da temática. Acredita-se que nesse percurso o coordenador transcendeu as ações, numa perspectiva da “boa intenção”, conforme Coelho (2013), compreendendo a importância do trato dessa questão na formação dos estudantes.

<sup>20</sup> A interdisciplinaridade será um dos elementos importantes da didática do Cartografia. Esse vetor será explicitado no terceiro capítulo.

<sup>21</sup> Esse evento será discutido num tópico específico ainda nesse primeiro capítulo.

<sup>22</sup> Tecnologia e Equipamentos de Informática.

<sup>23</sup> O currículo subalterno constitui também outro vetor da didática desenvolvida pelo Cartografia. Esse elemento será explicitado no capítulo três.

<sup>24</sup> Essa discussão também será analisada no capítulo três.

<sup>25</sup> A média de estudantes no 2º ano do ensino médio é de cerca de 140 a 150 alunos matriculados até 2017.

<sup>26</sup> A ser explicitado no capítulo três.

<sup>27</sup> Desde 2013, o projeto tem concorrido nos editais do Pibex da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA 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 bolsa, recebemos um recurso financeiro para o Projeto. As bolsistas estudantes da EA-UFPA foram Mariana Vilhena, do curso de Ciências Sociais, e Natasha, do curso de Letras e Artes.

<sup>28</sup> Lo Ojuara com a coreografia *Fragments da A (mor) daça* e os estudantes que desfilaram na Mostra da Beleza Afro-Brasileira em 2017.

<sup>29</sup> Lo Ojuara com a coreografia *Fragments da A (mor) daça* e os estudantes que desfilaram na Mostra da Beleza Afro-Brasileira em 2017.

<sup>30</sup> As duas comunidades ficam a cerca de uma 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, no 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 Tapera. A área da comunidade de Guajará Mirim soma 1.024 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 Itacoã Miri e Espírito Santo. Mobilização política de comunidades negras rurais. Domínio de um conhecimento praxiológico. *Novos Cadernos Naea*, Belém, v. 2, n. 2, dez. 1999.

<sup>31</sup> Essa visita é a de primeiro contato no ano letivo, nela é organizada a data da excursão, a organização do almoço, os espaços de visitaçao, 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.

<sup>32</sup> 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.A Franz Kreuther Pereira, professor de informática da EA-UFPA.

<sup>33</sup> 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 à sua baixa profundidade e por ser estreito. No verão, fazem a alegria da garotada.

<sup>34</sup> 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, pois a greve e a ocupação da escola levaram a data para o começo do ano seguinte, e em fevereiro, houve a fatalidade com a colega Waldice Sedovin. A excursão retornou em 2017, e também foi possível levar todos os estudantes disponíveis para essa aula, com o suporte da UFPA, obtido via direção da escola. Aqui, a gratidão à gestão dos professores Dr. Walter Júnior e Dr. Mário Benjamin.

<sup>35</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Letras e Comunicação (ILC), Rua Augusto Corrêa, 1, Guamá, Belém/PA, Brasil.

<sup>36</sup> O Pano pra Manga, blog de 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 Briosio, 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 à 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>.

<sup>37</sup> 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 do ano de 2015). O lançamento aconteceu no dia 2 de junho no estande dos Escritores Paraenses. O livro foi editado pela editora Açai em 2015.

<sup>38</sup> Jornal Liberal. 21 de novembro de 2017.

<sup>39</sup> 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](https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/sambas_enredo_podem_ser_ferramentas_para_ensinar_historia_e_literatura_em_sala_de_aula).

<sup>40</sup> 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.

<sup>41</sup> Coordenação de Pesquisa e Extensão da EA-UFPA.

<sup>42</sup> 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.<sup>a</sup> Esp. Antônia Maria Rodrigues Briosio. A menina prodígio agora está no mestrado e seu trabalho continua a investigar os projetos de intervenção e a Lei 10.639.

<sup>43</sup> *Políticas de ação afirmativa: experiência do Projeto Cartografia da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no ensino médio da Escola de Aplicação da UFPA* (2015).

<sup>44</sup> 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 com o qual se obteve os primeiros resultados do projeto na escola. Um levantamento tímido, mas que contribuiu para algumas ações no projeto.

<sup>45</sup> Em 2016, esses alunos estavam no 2º ano. Não foi possível com o próprio 2º ano do ano corrente porque o trabalho do Cartografia ainda não havia sido concluído.

<sup>46</sup> 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 focado inteiramente nas experiências que os estudantes compartilharam no grupo focal (FIGUEIREDO, 2015, p. 12).

<sup>47</sup> A pesquisa foi aplicada em 2015 com os alunos do 3º ano, que foram o público-alvo do Cartografia em 2014.

<sup>48</sup> 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.

<sup>49</sup> Ver: MAGNANI, José Guilherme Cantor. Os circuitos dos jovens urbanos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a08v17n2>.

<sup>50</sup> GOMES, Nilma Nilo. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Disponível em:

<sup>51</sup> LAURENT, Pierre Joseph. *Belezas imaginadas: antropologia do corpo e do parentesco*. São Paulo: Ideias & Letras, 2013.

<sup>52</sup> 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 de as pessoas ou os grupos poderem decidir sobre seus próprios destinos. O termo é um anglicanismo que significa obtenção, alargamento ou reforço de poder, e tem sido utilizado em diferentes áreas do conhecimento – como 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, por meio do fortalecimento de suas próprias capacidades e autonomia.

<sup>53</sup> Foram somadas as opções ‘negros’ e ‘afrodescendentes’ existentes no questionário. Como dito anteriormente, seguimos o mesmo questionário feito em 2015.

<sup>54</sup> BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

<sup>55</sup> 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).

<sup>56</sup> 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.

<sup>57</sup> Dado do Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/disque100/balancos-e-denuncias/balanco-disque-100-2016-apresentacao-completa>.

<sup>58</sup> Fonte: Coordenação Pedagógica da escola.

<sup>59</sup> Respeitou-se a autoidentificação existente na ficha de matrícula, que podia ser preenchida pelo próprio estudante ou pelo responsável. Nessas fichas não houve nenhuma autodeclaração como negra. O que se encontrou foi moreno.

<sup>60</sup> <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/11/para-tem-maior-percentual-dos-que-se-declaram-pretos-ou-pardos-diz-estudo.html>

<sup>61</sup> Segundo as categorias raciais definidas pelo IBGE.

<sup>62</sup> 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 a pressa de sair podem ter contribuído para que não respondessem algumas perguntas do questionário.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 6

<sup>64</sup> 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-UFPA. Houve também uma sedução epistemológica do debate sobre as reflexões do Cartografia.

<sup>65</sup> A 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, Anibal 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 produz teoricamente, com livros para especialistas, e muitos deles estão ligados a movimentos políticos e sociais.

<sup>66</sup> Mota Neto (2015, p. 15).

- <sup>67</sup> 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 o Cartografia tem desenvolvido na EA-UFGA. Para conhecer o debate, ver: SANTOS; MENESES, 2010b.
- <sup>68</sup> *Para uma pedagogia decolonial*, 2014. p. 7.
- <sup>69</sup> 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.
- <sup>70</sup> 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>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- <sup>71</sup> A consciência histórica **crítica**, em Rüsen, possibilita ao estudante formular diferentes pontos de vista 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 vista podem ser aceitos, pois se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade, ou seja, apropriam-se das informações, recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências (RÜSEN, 2011, p. 62; SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 303).
- <sup>72</sup> Produção intelectual no campo da historiografia. Segundo Peter Burke, do que existe de mais inovador, notável e significativo na historiografia do século XX, importante parcela se origina na *La nouvelle histoire*, como é frequentemente chamada a Escola dos Annales, criada em 1929 a partir da revista *Annales*. O núcleo inicial e central dos historiadores era formado por Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernando Braudel, George Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy (BURKE, Peter. 1997, p. 11).
- <sup>73</sup> Sobre isso, ver Santos (1997).
- <sup>74</sup> 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).
- <sup>75</sup> Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), segundo nome dado ao que é hoje Escola de Aplicação. Ainda hoje é muito recorrente o nome NPI.
- <sup>76</sup> *Flipped classroom*, em inglês, que propõe a inversão completa do modelo de ensino. Sua proposta é prover aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas, 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. Este 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.
- <sup>77</sup> Recebemos um professor-técnico ligado à Universidade de São Carlos em 2015, que entrevistou vários estudantes (grupo focal). Ao sair da entrevista, na 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”.
- <sup>78</sup> Um dos instrumentos da pesquisa em educação sugerido por Gilbert De Landsheere em *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.
- <sup>79</sup> Segundo João Colares, Paulo Freire está como um preconizador do discurso decolonial no Brasil e na América latina (MOTA NETO, 2015, p. 146).
- <sup>80</sup> 14 BIZ. Linda Juventude. In: *Além Paraíso*. São Paulo: EMI-Odeon, 1982. LP.
- <sup>81</sup> No 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, e também foi negociado com os estudantes da EA-UFGA a fim de que se mantivesse a programação do Cartografia durante a ocupação.
- <sup>82</sup> Em 2014, o Projeto passou a abarcar também a temática indígena. Em História e Língua Portuguesa, foi introduzido o estudo dessa temática. O Projeto passa a se chamar Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena. Manteve-se a afro-brasilidade na frente, pois foi por onde começou o Projeto.