

**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA – A EXPERIÊNCIA DO PROJETO
CARTOGRAFIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO
MÉDIO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA¹**

Evillys Martins de Figueiredo²

RESUMO

No contexto da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (leis nº 10.639/03 e 11.645/08, respectivamente) no ensino básico em âmbito nacional, o Projeto Cartografia se instala na Escola de Aplicação da UFPA como uma experiência interdisciplinar, de pesquisa e extensão, que visa o aprofundamento na temática curricular de que trata a alteração da lei. O objetivo principal do projeto é levar os alunos a compreender a constituição do povo brasileiro a partir de suas distintas matrizes culturais: a africana e a indígena, para que tais alunos não experimentem o ensino das disciplinas das Ciências Humanas apenas a partir da matriz europeia, dando o primeiro passo para desfazer visões estereotipadas e do senso comum sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Desta forma, o projeto monta grupos de estudos e pesquisa para os alunos da 2ª série do ensino médio para que se trabalhe a desnaturalização das diferenças sociais e étnicas desde a colonização do país e para superar o conceito eurocêntrico de raça produzido como forma de hierarquizar os povos – hierarquização pautada na correlação entre características físicas e atributos morais com o intuito de formular ideologias dominadoras. Dentro desta perspectiva, salta-nos a hipótese de que o referido projeto pode se caracterizar como uma ação afirmativa; ou seja, um instrumento de política pública capaz de trazer para a prática do ambiente escolar aquilo que objetiva a lei, focando principalmente na parte diversificada de que trata a LDBEN, mas tendo como base o currículo nacional. Analisa-se, então, o cumprimento dos objetivos do projeto, bem como do relato de sua experiência no ano letivo de 2014 da EAUFPA de modo a confirmar – ou não – a hipótese.

Palavras-chaves: Ações afirmativas; educação; desnaturalização; instrumentos de dominação.

¹ Trabalho aprovado no V REA – Reunião Equatorial de Antropologia; XIV ABANNE – Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste. Orientação: Prof.º Dr. Romero Ximenes (UFPA).

² Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

A Escola de Aplicação da UFPA (antigo Núcleo Pedagógico Integrado – NPI) desenvolve diversos projetos pedagógicos produzidos por seus docentes e com o apoio da Universidade Federal do Pará, dentre os quais está o projeto de pesquisa e extensão *Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena*, que trata das relações étnico-raciais na escola e é pautado nas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (que compõem as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996), que tornam obrigatórios, respectivamente, o ensino e a valorização das culturas africana/afro-brasileira e indígena, a fim de resgatar as contribuições destas etnias para a formação do povo brasileiro.

As disciplinas envolvidas e suas respectivas temáticas no projeto no ano letivo de 2014 foram:

- a. Artes Visuais: “São Benedito – Santo de preto, santo de resistência”.
- b. Biologia: “Ecologia e Etnobotânica em Comunidades Quilombolas”.
- c. Geografia: “Quilombos e Territorialidade”.
- d. História: “Grafismo Indígena”; “A Defesa do Negro no Pará – a ginga da Capoeira”; e “A História dos Mocambos no Pará”;
- e. Literatura: “Sebastianismo nas Religiões de Matriz Africana”.
- f. Matemática: “Símbolos e Jogos Africanos”.

Para o registro da experiência dos estudantes que participaram do projeto Cartografia em 2014, foi usado o método de entrevista denominado “grupo focal”, o qual se trata de uma metodologia de caráter dialógico, onde os participantes se reúnem numa sessão de “roda de conversa” com o(s) pesquisador(es) envolvido(s). 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 pelo pesquisador, possibilitando uma condução menos diretiva por parte deste 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 se baseará inteiramente nas experiências que os estudantes compartilharam no grupo focal.

1. O MÉTODO CARTOGRÁFICO

O conceito de *cartografia* utilizado para a elaboração do projeto é o mesmo estabelecido pela Associação Cartográfica Internacional (ACI) em 1966, o qual foi ratificado posteriormente pela UNESCO:

A Cartografia apresenta-se como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização. (IBGE. Acesso em 15/06/15)

Desta forma, na proposição do projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena, os alunos são possibilitados a desenvolverem estudos teóricos selecionados pelos professores orientadores e pesquisas de campo (observação direta) como bases para a produção de novos conhecimentos. As sessões de estudos consistem em seminários e debates nos quais os grupos de cada docente envolvido – a partir de sua temática – irá traçar um direcionamento teórico para a posterior pesquisa de campo. No ano de 2014, o projeto proporcionou uma visita à comunidade quilombola de Macapazinho, no município de Santa Isabel do Pará (localizado na Região Metropolitana de Belém); bem como à festividade de São Benedito, no bairro do Jurunas em Belém (uma tradicional festa que acontece há mais de 70 anos); à sede/capela da Irmandade de São Benedito, que organiza a festa no referido bairro; e ao instituto Nangetu de Tradições Afro-religiosas e Desenvolvimento Social, no bairro do Marco, também em Belém.

A coleta de dados por observação direta nestas localidades, que é fundamental no método cartográfico, e a análise de tais dados desenvolvidos pelos alunos, resultaram em produções de trabalhos acadêmicos dentro de suas respectivas temáticas de grupo, os quais foram apresentados na atividade do Dia da Consciência Negra – 20 de Novembro – data também instituída pela lei 10.639, que reuniu todos os trabalhos produzidos ao longo do ano. Os alunos procuraram produzir e acompanhar palestras e oficinas, focando a atenção na importância das manifestações culturais e de resistência que encontraram nos ambientes que visitaram.

2. SENSO COMUM, “RÓTULOS” E A NATURALIZAÇÃO DOS PRECONCEITOS E DAS DESIGUALDADES RACIAIS

O conjunto de ideias advindas das experiências do cotidiano e que são aceitas como verdadeiras e válidas em determinado pensamento social é chamado de “senso comum” (COTRIM, 2002 *apud* FRANCELIN, 2004). O senso comum pode ter diversas relações com a ciência como, por exemplo, a concepção de que a ciência nega e desmistifica o senso comum, tido como superficial ou ilusório; ou quando a ciência reconhece o senso comum como um conhecimento, apesar de mistificado, e com quem pode dialogar (SANTOS, 2002 *apud* FRANCELIN, 2004).

Dentro do conjunto do senso comum, há ideias conhecidas como “pré-conceitos”, que são ideias negativas concebidas sobre o “outro” (aquele que está fora ou à margem da sociedade em questão). Tais ideias, de tão arraigadas no pensamento social, acabam se naturalizando e gerando uma grande quantidade de “rótulos” para designar este “outro” e todo o complexo de relações que o envolve. Um dos principais preconceitos naturalizados pela sociedade brasileira que os estudantes entrevistados mostraram interesse em expressar foi com a questão da religiosidade afro-brasileira:

A.³: “(...) quando a gente visitou o terreiro [de Umbanda] aqui em Belém, ela [a mãe de santo do terreiro] falou pra gente ‘mas tomem cuidado com a minha imagem, o que vocês vão fazer ao filmar, e etc...’ porque ela já tinha sofrido preconceito devido às pessoas chegarem lá sem informação e depois publicarem chamando ela de ‘macumbeira’, coisa do tipo (...)”

B.: “(...) 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?!’ (...)”

C.: “(...) 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.”

D.: “(...) 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 (...)”

³ Para preservar a identidade dos alunos, foi adicionado letras aleatórias na identificação das falas.

Rótulos de “macumba” e a recorrente “satanização” das religiões afro são coisas que mais chamam a atenção dos estudantes atualmente não apenas porque a sociedade reproduz tais rótulos, mas porque os próprios alunos reconheceram que eram reprodutores de tais posturas. Foucault (2005) propõe uma análise dos discursos como estes sendo práticas específicas em seus contextos e condições históricas e que estes mesmos discursos se utilizam de um jogo de regras também específico. Desta forma, podemos tomar os discursos de intolerância religiosa (também mencionados pelos alunos) como um discurso de dominação que ao satanizar as religiões africanas, pretende manter a supremacia do Cristianismo como fonte de valores e moralidade social.

Os estudos do projeto também despertam 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” – ou seja, tais religiões não são vistas por sua própria visão de mundo e dentro de sua lógica estrutural, mas são vistas pela ótica do Cristianismo e de seus valores que fazem parte da base da construção da sociedade ocidental; daí decorre a “satanização” – pois não cultuam o “Deus” do Cristianismo – e a naturalização desta visão, como mencionaram os estudantes, por não haver um olhar crítico de se observar “o outro”. O fanatismo religioso é mencionado muitas vezes pelos alunos, bem como o contexto em que a Bíblia Sagrada foi escrita:

A.: “(...) 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 (...).”

C.: “Levando em conta o contexto histórico de quando foi criada a Bíblia tu percebe as pessoas como eram, as que escreveram, porque não foi Deus que escreveu a Bíblia, foram as pessoas que viveram naquele tempo.”

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 muita das coisas que as pessoas falam na bíblia, coisas que ela te pede pra fazer, no Apocalipse é considerado pecado (...)"

Também por meio do método cartográfico, o objetivo geral do projeto, além do que prevê a lei, é levar os alunos a compreender a constituição do povo brasileiro a partir de suas distintas matrizes culturais: a africana e a indígena, para que tais alunos não aprendam a História apenas a partir da matriz dominadora, a europeia, caminhando para desfazer visões estereotipadas tão arraigadas sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira e que são frutos da era colonial, como mencionado pelos próprios estudantes:

E.⁴: “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!”

Florestan Fernandes (1971) discute com afinco sobre o preconceito de cor atrelado ao preconceito de classe: o estereótipo do negro que tem uma espécie de lugar inferior, subordinado e subserviente delimitado na sociedade e que não é aceito em lugares ditos “bem frequentados”, pois sua cor é um “sinônimo de baixa condição social” (FERNANDES, 1971, P. 160). As formas de dominação político-ideológica baseada no racismo de marca – ou seja, em traços fenotípicos, diferentemente do racismo de origem engendrado nos Estados Unidos – (MUNANGA, 2008; DAMATTA, 2010) que sofre a população negra e mulata no Brasil está também muito ligado à posição de classe ocupada pelos indivíduos numa sociedade. Sendo o ideal de branqueamento ainda muito forte na sociedade brasileira, o mulato ou o mameluco formam uma classe intermediária no triângulo das três raças (branco-negro-índio), pois “ao combinar o critério de cor, ou seja, o grau de mestiçagem e a condição socioeconômica, eles podem atravessar a linha de cor e reclassificar-se no grupo branco” (MUNANGA, 2008, p. 114), o que dificulta a identificação étnica e a solidariedade dos mestiços com os negros, estabelecendo um entrave para uma tomada de consciência quanto à discriminação racial e de classe sofrida e, conseqüentemente, perpetuando a ideologia da “democracia racial”.

⁴ Auto identificação étnica do estudante: negro.

Desta forma, trabalha-se para oferecer instrumentos teórico-didáticos e práticos aos alunos para que os mesmos sejam capazes de desnaturalizar as diferenças sociais e étnicas construídas, desmistificando estruturas de dominação e de desigualdades, bem como para superar o conceito eurocêntrico de “raça⁵” produzido como forma de hierarquizar os povos – hierarquização pautada na correlação entre características físicas e atributos morais, pois tal hierarquização se deveu muito a importação e adaptação dos modelos raciais europeus que a elite intelectual do país, ancorada fortemente no liberalismo político, propôs com os primeiros estudos sobre a população mulata e negra (que constituíam as camadas mais baixas da hierarquia social), bem como estudos sobre os problemas que a miscigenação acarretaria para o futuro progressista do país (SCHWARCZ, 1993).

Portanto, o projeto Cartografia foi pensado para trabalhar exatamente em cima destes instrumentos de dominação, usando recursos pedagógicos, como a pesquisa de campo, por exemplo, como forma de elucidação, que dialoga com os estudantes a possibilidade de desmontarem e desnaturalizarem a hierarquia e as ideologias sociais fortemente arraigadas na qual estão inseridos.

3. O EXERCÍCIO DO TRABALHO DE CAMPO

O processo de desenvolvimento de pesquisa no ensino médio é um método utilizado por muitos professores como forma de sair da “rotina” das aulas expositivas em sala, estimulando os estudantes a uma maior participação na discussão do conteúdo programático traçado pela escola, tendo em vista o é solicitado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Uma parte importante do Projeto Cartografia é justamente a pesquisa de campo: os alunos foram levados à comunidade quilombola de Macapazinho, por exemplo, para que observassem e entrevistassem os moradores da localidade, bem como analisassem o modo de vida daquela população e a importância de se ter um território reconhecido juridicamente como remanescente quilombola.

⁵ No sentido da análise da população de cor com base em modelos biológicos, para, por exemplo, adotar a ideia da existência de raças como se fossem espécies humanas naturalmente diferenciadas e, por isso, supondo uma natural hierarquia entre elas, sedimentando o poder de dominação europeu (SCHWARCZ, 1993). Tal hierarquização biológica pautada na “raça” (também conhecido como *racismo*) foi usada como justificativa para “as ações coloniais, segregacionistas ou de extermínio de populações ‘inferiores’, de ódio racial”, dentre outras coisas, promovidas pelo imperialismo europeu do século XIX e XX (PEREIRA, 2012, p. 144).

O trabalho de campo operou como uma ferramenta que rompeu com alguns dos preconceitos reconhecidos pelos alunos. A possibilidade de “ver” e “conhecer” para poder “entender”, trouxe uma vivência ímpar para os alunos, que relataram a insuficiência de se aprender apenas aquilo que estão nos conceitos e imagens dos livros didáticos, principalmente no que dizia respeito à organização social de uma comunidade rural de remanescentes quilombolas, bem como a própria história do continente africano:

F.: “Eu acho que a gente conhecia só o superficial, só o que os livros mostravam (...); ela [a professora] 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 (...).”

G.: “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, (...) são nomes que a gente usa no dia a dia sem ter consciência, sem saber exatamente o que é”.

A mudança de pensamento também veio em decorrência de outros estudos, como a etnobotânica, o sincretismo religioso e o conhecimento das diferentes etnias ameríndias, por exemplo. Inicialmente, muitos estudantes relataram que quando pensavam sobre a contribuição dos negros e dos índios, pensavam principalmente na culinária e que após as pesquisas de campo e dos debates teóricos orientados pelos professores em textos, perceberam que a contribuição das etnias indígenas e africanas foram bem além disso, porém sendo uma contribuição que foi e é marginalizada na hierarquia social e, por esse e tantos outros motivos, a população negra e indígena têm dificuldades de se afirmar politicamente.

4. OS NOVOS OLHARES SOBRE O MUNDO – A EFICIÊNCIA DO PROJETO CARTOGRAFIA COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA

Uma ação afirmativa se trata de um “instrumento político corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizados” (GONÇALVES, 2012, p.29); ou seja, é instrumento que vem auxiliar no combate à segregação oriunda da escravidão nas Américas e cujos traços se encontram presentes até hoje no que concerne ao racismo e à

qualidade de vida da população afrodescendente. Apesar do projeto Cartografia não ser uma implementação governamental (uma das características de uma política pública), ele se projeta na EAUFPA com a característica de uma ação afirmativa voltada para a educação ao se propor um deslocamento do ensino tradicional nas questões étnico-raciais de modo que o alunado consiga perceber tanto a contribuição das etnias indígenas e africanas, bem como reconheçam que a naturalidade ilusória da democracia racial é uma construção social que tentou criar uma identidade brasileira homogeneizante e que as diferenças são vistas como possível ameaça à estabilidade social, bem como dariam ensejo a um possível conflito aberto (MUNANGA, 2008).

Desta forma, os alunos relatam que suas concepções se alteraram depois que participaram do projeto, declarando que reconheciam o quanto agiam com preconceitos, por exemplo, bem como depois de terem aprendido sobre os etno-saberes, fazem o exercício de olhar para a sociedade atual de forma mais acurada; de maneira prática, um projeto como o Cartografia com características de uma ação afirmativa impulsiona a curiosidade dos adolescentes no seu agir pedagógico ao passo que estimula o espírito crítico. Sendo assim, o projeto mostrou sua eficácia e foi bem sucedido no alcance de seus objetivos.

CONCLUSÃO

Os alunos entrevistados se mostraram muito receptivos às proposições do projeto e à pontuação bimestral que o mesmo ofereceu. Nas entrevistas, pudemos perceber como os estudantes estavam de fato engajados nas pesquisas e nas leituras, sempre mencionando o saldo positivo que o projeto trouxe não apenas para o âmbito educacional, mas também para o pessoal. Ao pretender um aprofundamento de ideias baseado no currículo regular do 2º ano, o projeto investiu nos instrumentos teóricos de forma que os alunos fazem uso desse conhecimento para reconhecerem as formas de dominação política-ideológica presentes na sociedade, e que ao reconhecer tais mecanismos, a educação age não como uma salvadora e eliminadora de todas as formas de preconceito (o que seria demasiadamente utópico), mas como uma ferramenta de transformação, formação de caráter e busca de uma possível mudança de estruturas gradual no imaginário social desta geração e das futuras.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1971.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, 7ª edição.

FRANCELIN, Marivalde M. **Ciência, Senso Comum e Revoluções Científicas: ressonâncias e paradoxos**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a04v33n3>>. Acesso em 17 de junho de 2015.

GONÇALVES, Maria Alice R. **Ações Afirmativas: as políticas de inclusão de negros no sistema de ensino superior brasileiro**. In: GONÇALVES, M; RIBEIRO, A. (org.). *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola*, vol. I. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

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

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Editora Autêntica, 2007, 3ª edição.

PEREIRA, Luena Nunes. **A Construção da Ideia de Raça**. In: GONÇALVES, M; RIBEIRO, A. (org.). *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola*, vol. II. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

SILVA, Márcia Cabral da. **Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa Sobre Leitura Com Jovens**. Paraná: Educar em Revista. Editora UFPR, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.