

**Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de universitários quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos**

*Memorias, saberes y imaginarios : los enfrentamientos de universitarios quilombolas en los currículos académicos y los procesos de evaluación*

Ana Kely Martins da Silva  
**Universidade do Estado do Pará - UEPA e Faculdade FACI/DEVRY**  
Belém-Brasil  
Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz  
**Universidade do Estado do Pará-UEPA**  
Belém-Brasil

**Resumo**

Esta pesquisa é resultante de um trabalho de conclusão de curso – TCC, que traz reflexões sobre o paradigma universitário diante da diversidade cultural da Amazônia Paraense, assim, a partir das vivências de discentes quilombolas, encontramos problematizações para tal paradigma. Como objetivo buscou-se identificar quais análises dos ou das discentes quilombolas sobre os currículos acadêmicos de seus cursos e de seus processos avaliativos. Como metodologia adotou-se a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, enfoque crítico dialético com realização de entrevistas semi-estruturadas. Visto isto, compreendemos a universidade como um espaço de conflito para os/as discentes quilombolas, seja no acesso como na permanência, pois os racismos presentes nos currículos, processos avaliativos e nas políticas públicas institucionais seguem legitimando a exclusão social e também na universidade.

**Palavras-chave:** Currículo e avaliação; Quilombolas; Universidade.

**Resumen**

Esta investigación es el resultado de un trabajo de conclusión de curso - TCC, que trae reflexiones sobre la universidad y su paradigma ante la diversidad cultural de la región amazónica de Pará, así, con las experiencias de estudiantes quilombolas encontramos problematizaciones para este paradigma. El objetivo fue identificar qué análisis de los estudiantes o de las estudiantes quilombolas sobre los currículos académicos de sus cursos y sus procesos de evaluación. La metodología fue la investigación de campo y cualitativo, enfoque crítico dialético con entrevistas semiestructuradas. Así, entendemos la universidad como un espacio de conflicto para los estudiantes quilombolas, sea en su acceso como la permanencia, ya que los racismos presentes en los currículos, los procesos de evaluación y las políticas públicas institucionales legitiman la exclusión social y también en la universidad.

**Palabras Clave:** Currículo y evaluación; Quilombolas; Universidad.

## ***Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade***

### **Introdução**

Quando falamos do espaço universitário, ainda nos deparamos com um espaço elitista, excludente e eurocêntrico que nega em sua estrutura os saberes, os imaginários, as memórias e as culturas dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores rurais, das periferias e de toda uma diversidade de seres humanos e não humanos que se fazem presentes na universidade. Diante disto, é inquietante pensarmos em universidades públicas na Amazônia Paraense e nos depararmos com as negações e inferiorizações de sua diversidade de sujeitos, culturas, saberes, memórias e imaginários. Assim, para os discentes quilombolas estar na universidade representa uma trajetória marcada por enfrentamentos diante da tentativa de enquadrar seus modos de ser e estar no mundo.

Visto isto, ao falarmos em currículos acadêmicos e processos avaliativos, podemos dizer que estamos falando de saber, identidade e poder, independente de qual projeto de sociedade são pensados e se fazem. Assim, é possível notarmos nas universidades currículos anti-didáticos e reprodutores de histórias, memórias, saberes, imaginários e estereótipos oficiais, excludentes e racistas que perpetuam, a partir de uma educação, a legitimação de violências aos diferentes do que a estrutura social consagrou como modelo de ser e saber, mecanismo também presente em processos avaliativos.

Com tantas perspectivas de avaliação presentes no contexto educacional, é preciso que questionemos sobre os enfrentamentos a respeito da avaliação da aprendizagem na universidade e se o processo avaliativo vivenciado tem sido humanizado, ao levar em consideração os saberes, as culturas, as experiências vividas pelos educandos e educandas, a exemplo os quilombolas, pois a avaliação da aprendizagem é uma relação humana, o que nos exige humanização. É necessário que se compreenda, que o ato de não avaliar com um olhar humanizado vai além do que contribuir na formação de uma geração de médicos que não sabem dar diagnósticos corretos, de juízes que condenam inocentes, de engenheiros que não sabem calcular e de professores que não sabem ensinar. É contribuir para a reprodução de um imaginário opressor, perpetuando a desigualdade social e a justificação de violências como o racismo.

Diante disto, temos por pergunta científica: quais reflexões os/as discentes quilombolas fazem de suas trajetórias que problematizam o paradigma universitário? Assim,

como objetivo identificar quais análises dos/das discentes quilombolas sobre os currículos acadêmicos de seus cursos e de seus processos avaliativos.

### **A memória coletiva e saberes oficiais nos currículos acadêmicos: a construção do imaginário estereotipado do quilombola**

Quando falamos em memória coletiva é preciso que se compreenda como tal fenômeno se dá enquanto sua constituição e vivência. Segundo Pollack (1989) em uma perspectiva construtivista, a constituição de uma memória coletiva está no conjunto de processos de elementos que pertencem e identificam um grupo social, como monumentos, museus, datas comemorativas, tradições, musicalidade, imaginários, culinárias, religiosidade, costumes etc. assim, construindo um sentimento de pertencimento do sujeito a um grupo e o diferenciando de outros grupos sociais.

Deste modo, a partir dos processos que estruturam uma memória coletiva, podemos interpretá-los como: **a) indicadores empíricos; b) específicos; c) afetivos e d) identitários**, o que caracteriza também as memórias coletivas.

**Indicadores empíricos:** quando falamos na característica empírica dos processos que constituem e formalizam a memória coletiva, entende-se que vêm das vivências de um determinado grupo social, ou seja, sua relação com o mundo e no mundo, seja com o humano, como com o não humano, assim, segundo Freire (1983, p. 66) é “[...] na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”, pois para Freire, a curiosidade é uma característica do ser humano por conta de sua inconclusão.

A partir do interagir com o mundo e no mundo, este é construído, logo os processos que constituem as memórias coletivas como as tradições, musicalidade, religiosidade, costumes, imaginários, culinárias, datas comemorativas etc. são vivenciados até se tornarem referência, pois “[...] há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos” (POLLACK, 1989, p. 9). Assim, para uma comunidade quilombola, sua memória coletiva se constitui por meio de experiências que os sujeitos vivenciam na interação com o mundo.

**Específicos:** podemos dizer que os processos que constituem uma memória coletiva são específicos pelo motivo de serem comuns a um determinado grupo e que

## ***Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade***

diferencia este dos demais grupos sociais, logo segundo Pollack (1989, p. 3) a memória coletiva é “uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros [...]”. Visto que, partindo do caráter empírico dos processos identificadores das memórias coletivas, que já vimos, cada grupo tem vivências e interações diferentes com o mundo, o que nos faz compreender a particularidade das memórias coletivas que cada grupo social possui, pois como diria Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1983), estes possuem uma “situação existencial” própria, são sujeitos localizados no mundo e que suas diferenças seguem a ideia de particularidade e não de inferioridade.

A memória coletiva dos quilombolas, por ser comum a este grupo específico, faz com que esses sujeitos se enxerguem como seres ativos e que compõem seu grupo social, o que nos leva a identificar outra característica desses processos que organizam a memória coletiva, que é a de serem afetivos.

**Afetivos:** quando nos referimos ao caráter afetivo desses processos e da própria memória coletiva, entende-se que se cria o sentimento de pertencimento, uma adesão afetiva de pertencimento a um determinado grupo social. Em Maurice Halbwachs vê-se que nestes processos “trazem-se algumas provas exatas de que tal acontecimento produziu-se, que ali estivemos presentes, que dele participamos ativamente” (HALBWACHS, 2004, p.31) e é neste ponto que abrimos um parêntese para anunciar a importância de que as memórias coletivas dos povos subalternizados como os quilombolas, sejam vivenciadas por estes, para que se reconheçam como tais e se autoafirmem como pertencentes a seu grupo social, porém, discutiremos mais a frente sobre isso.

**Identitários:** por fim, temos a quarta característica que é o indicador identitário de um grupo social. A partir das demais características (indicadores empíricos específicos e afetivos) entende-se que a memória coletiva de um grupo é um fenômeno que compõe a construção da identidade deste, pois “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLACK, 1989, p. 10), sendo assim, justamente a partir das vivências dos sujeitos pertencentes ao grupo, por serem comuns e por reforçar a afetividade aos elementos que constituem a memória, cria-se uma confiabilidade na memória coletiva, pois “tanto no nível individual como no nível do grupo, tudo se passa como se coerência e continuidade fossem comumente admitidas como os sinais distintivos

de uma memória crível e de sentido de identidade assegurados” (POLLACK, 1989, p.13). É possível compreendermos que a memória coletiva é constituída a partir de atores e processos indicadores, os quais também nos levam a compreensão de como se dá a vivência da memória coletiva.

Em Michael Pollack, com o texto “Memória, Esquecimento, Silêncio” (1989), o autor nos conduz a uma reflexão crítica de como a memória coletiva é vivenciada, ao trazer em seus escritos termos como “memória oficial”, “memórias subterrâneas” e “enquadramento da memória”.

Com Pollack (1989), entende-se que na vivência das memórias coletivas, vivencia-se um campo de disputa entre a “memória oficial” e “memórias subterrâneas” por meio de um enquadramento que se faz das memórias, ou seja, homogeneiza uma memória coletiva em detrimento de outras memórias coletivas, que o autor as chama de memórias subterrâneas. Podemos dizer que a vivência das memórias coletivas não se dá de maneira romântica, mas na disputa, na relação enquadramento x resistência, pois “essas memórias subterrâneas [...] de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa” (POLLACK, 1989, p. 4). Assim, a vivência de uma memória coletiva pode ser enquadrada, oficializada historicamente negando outras memórias que na subversão resistem para se manterem vivas.

Quando falamos em um enquadramento da memória, percebemos que este se dá de uma lógica de superioridade, de hierarquia construída historicamente considerando o que se quer rememorar, o que percebemos em relação à memória coletiva dos povos indígenas e negros, as quais são enquadradas e subalternizadas por uma “memória oficial”, pois “o trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história” (POLLACK, 1989, p. 10). Visto isto, a história é um fator importante no processo de vivência da memória coletiva, pois os fatos históricos funcionam como indicadores de confiabilidade da memória e dentre tais fatos podemos apontar a mestiçagem como um processo histórico fundamental para a vivência de memórias coletivas.

Em Gruzinski na obra “O pensamento Mestiço” (2001), encontramos uma discussão a respeito do termo mestiçagem. O autor traz em suas reflexões duas interpretações em relação ao termo, as quais são “mestiçagem biológica” e “mestiçagem cultural”. Em uma reflexão crítica, Gruzinski (2001) aponta a tendência que se tem em se pensar as relações

## ***Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade***

que se deram entres os diferentes povos a partir da ideia de uma “mestiçagem biológica”, e é nela que nos aprofundamos neste trabalho.

Segundo o autor, partindo de uma “mestiçagem biológica” entende-se que “em princípio, mistura-se o que não está misturado, corpos puros, cores fundamentais, ou seja, elementos homogêneos, isentos de qualquer ‘contaminação’” (GRUZINSKI, 2001, p. 42). Assim, ao se prender à ideia de mestiçagem como um princípio biológico, cria-se uma diferenciação entre os povos, a qual dicotomiza, hierarquiza as relações e leva à noção de raça, que é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p.227).

Deste modo, pensar a mestiçagem biologicamente, é idealizar um purismo que legitima a diferenciação entre os grupos sociais e povos, as invasões territoriais e culturais e reproduz violências a partir de uma “racialização” construída, visto que:

a mestiçagem biológica pressupõe a existência de grupos humanos puros, fisicamente distintos e separados por fronteiras que a mistura dos corpos, sob a influência do desejo e da sexualidade, viria pulverizar. Assim, ativando circulações e intercâmbios, provocando deslocamentos e invasões, a história poria um termo ao que a natureza teria delimitado originária e biologicamente. Pressuposto constrangedor para todos os que tentam se livrar da noção de raça (GRUZINSKI, 2001, p. 43).

Com a de idealização de raça (branco, negro e índio), que a “mestiçagem biológica” possui, pode-se chegar a uma superficialidade a respeito dos processos históricos de misturas entre os povos, ocultando as vivências de conflitos e negociações recorrentes, logo:

é possível resumir a história da conquista da América a um enfrentamento destruidor entre os bons índios e os malvados europeus, com a convicção e a boa-fé a que outrora se recorria para contrapor os selvagens da América aos conquistadores civilizadores. Esse modo de ver as coisas imobiliza e empobrece a realidade [...] (GRUZINSKI, 2001, p. 48).

Assim, com tal superficialidade dos fatos históricos, também se oculta a constituição de diferentes memórias coletivas em seus aspectos (empíricos, específicos, afetivos e identitários), que podemos chamar de “memórias subterrâneas”, memórias estas que são subalternizadas por uma “memória oficial” vista como legítima e que privilegia a história de um povo ou grupo social de acordo com a lógica de “racialização” da “mestiçagem biológica”, pois “em geral, o historiador europeu privilegiou a história do Ocidente em

detrimento da história do resto do mundo, [...] e, ainda mais amiúde, a história nacional em detrimento da história de seus vizinhos” (GRUZINSKI, 2001, p. 55). Desta maneira, vê-se que essa sobreposição de uma história e de uma memória sobre outras também se reproduz no campo educacional.

Diante de uma “memória oficial” que é formalizada no decorrer da história, identifica-se sua validação e reprodução em saberes que são oficializados nos currículos acadêmicos, assim “as universidades ocidentalizadas seguem carregando o legado cartesiano como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento” (GROSGOUEL, 2016, p. 30). Porém, quando analisamos a história do negro e quilombola no Brasil, percebemos que uma memória coletiva oficial se sobrepõe a uma memória coletiva das populações quilombolas, e isto se faz presente nos processos educacionais, como se considera a seguir, que:

As poucas linhas nos livros didáticos que circularam até a década passada, com destaque, às vezes, apenas para o Quilombo de Palmares, em Alagoas, escondem fatos importantes como população (cerca de 30 mil) e efetiva participação do negro nos movimentos populares em diferentes regiões do país (SILVA, 2009, p.1).

Nos currículos escolares e universitários, é possível notarmos uma simplicidade ao tratar dos processos de constituição das memórias coletivas dos grupos quilombolas no Brasil, pelo fato de não discutir seus costumes, festividades, culinárias, saberes medicinais, imaginários, suas filosofias e seus personagens históricos, como Negro Cosme, líder da Balaiada (Maranhão, 1838-1841), Dandara (guerreira e companheira de Zumbi) dentre outros.

Vê-se então, que as memórias coletivas subterrâneas dessas populações não têm visibilidade nos currículos e quando se trata de questões quilombolas se referem apenas ao Quilombo de Palmares e ao Zumbi dos Palmares de maneira resumida e romântica, sem problematizações e reflexões críticas.

Deste modo, não basta apenas garantir o acesso à educação, mas garantir que as memórias subterrâneas sejam reconhecidas nos currículos e vivenciadas, não na “clandestinidade”, mas de forma digna, respeitosa e comprometida com a realidade.

Voltemos aos processos que constituem a memória coletiva, os quais já discutidos acima e foquemos no caráter afetivo, vimos neste a adesão afetiva à memória, o que reforça o sentimento de pertencimento do sujeito ao seu lugar social, não levando este a se questionar:

## ***Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade***

Que me importa que os outros ainda estejam dominados por um sentimento que eu experimentava com eles outrora, e que não experimento hoje mais? Não posso mais despertá-lo em mim, porque, há muito tempo, não há mais nada em comum entre meus antigos companheiros e eu (HALBWACHS, 2004, p. 39).

Quando as memórias coletivas das populações quilombolas não são reconhecidas nos saberes oficiais, no decorrer do processo educativo, este fato contribui para que os sujeitos não se enxerguem em seu coletivo. Assim, entende-se a importância do reconhecimento de tais memórias nos currículos, em especial, os acadêmicos por ter na universidade o princípio de formação crítica, político-social em sua complexidade de funcionamento.

Ao analisarmos a problemática da não autoafirmação do quilombola a partir da ocultação das memórias coletivas subterrâneas deste nos currículos acadêmicos, vê-se também a problemática da construção de um imaginário estereotipado em relação ao quilombola, negando o que de fato este é e como estar no mundo.

Em Bachelard (1985) encontramos duas categorias que são “imaginação formal” e “imaginação material”, com as quais notamos que ao construir um imaginário, pode-se negar ou afirmar a existência do ser. Na interpretação do autor “a imaginação formal, fundamentada na visão, caminha célere para a abstração e para o formalismo, nos quais cumpre seu destino e realiza plenamente sua índole” (BACHELARD, 1985, p. 14). Assim, é abstrata por negar a materialidade, e partindo desta abstração, nega-se o ser quilombola como criador de saberes, fazedor de cultura e de uma sociabilidade outra, pois se constrói um imaginário a respeito deste sem considerar e dialogar com sua maneira de existir no mundo. Logo para o autor:

Já a imaginação material recupera o mundo como provocação concreta e como resistência, a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem: do homem-demiurgo, artesão, manipulador, criador, fenomenotécnico, obreiro – tanto na ciência quanto na arte (BACHELARD, 1985, p. 15).

Visto isto, com a “imaginação material” considera-se que o quilombola possui um imaginário próprio, construído em meio à vivência da memória coletiva de seu grupo social. Mesmo com a superficialidade e o estereótipo construído através dos currículos acadêmicos em relação ao quilombo e sujeitos quilombolas, em Salles (1971, p. 203) vê-se que “o processo tradicional da busca pela liberdade consistiu invariavelmente na fuga para os matos, onde os negros se reuniam, solidários entre si, e formavam os quilombos”. Logo, a

formação de “quilombo não significou apenas um lugar de refúgio de negros fugidos, mas a organização de uma sociedade livre” (SILVA, 2009, p.2). O quilombo foi um espaço de organização cultural, social e política, assim como um espaço constituído pelas sabedorias próprias vivenciadas em uma forma outra de educação, não sendo diferente nos dias de hoje nas comunidades quilombolas.

Portanto, reconhecer as memórias coletivas subterrâneas das populações quilombolas nos saberes oficiais dos currículos acadêmicos, corroborará para que o imaginário estereotipado de “selvagem” e “inferior”, que se constrói em relação ao quilombola, seja combatido também no âmbito educacional.

### **Os processos avaliativos e a negação dos saberes quilombolas na universidade**

Quando falamos em currículos acadêmicos percebemos como os saberes apresentam-se de maneira opressora e racista (racismo epistêmico), negando outros saberes que não são considerados “científicos” como os saberes quilombolas, negando seus imaginários, suas memórias e suas histórias. Assim, tal negação se faz presente no contexto dos processos avaliativos de discentes quilombolas na universidade.

Segundo Saul (2010) várias concepções de avaliação marcaram e continuam marcando o panorama da avaliação educacional, desta forma, o panorama sobre a avaliação da aprendizagem se dá a partir de múltiplos olhares, os quais podem ser agrupados em duas abordagens, as quais são: “quantitativa” e “qualitativa”.

Vê-se no processo de avaliação tradicional, classificatória, somativa e tecnicista as características da abordagem “quantitativa”, na qual a ênfase está nos resultados e produtos da avaliação. Assim, segundo Saul (2010, p. 44) “A abordagem quantitativa está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista”. Assim, os estudantes não são considerados como protagonistas de seus processos avaliativos.

Nessa abordagem, busca-se por uma prática autoritária, o que ainda é bastante presente no processo de ensino e avaliativo no ensino superior. Muitos docentes nas universidades se mantêm irredutíveis diante de qualquer perspectiva de avaliação, que não seja a histórica perspectiva de avaliação tradicional, classificatória e somativa, muitos pensam que o autoritarismo imposto em sala de aula é o que garante um processo de aprendizagem significativo.

## ***Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade***

Visto isto, entendemos que tal visão de conhecimento ainda é imperativa no Ensino Médio e Superior e se manifesta de forma radical na prática avaliativa. É muito grave a resistência dos professores em perceber o autoritarismo inerente em tal concepção. Desta forma, tal autoritarismo reside em um olhar capitalista em que vivemos na sociedade, no qual a preocupação está no mercado de trabalho, logo, as exigências estão em se ter profissionais aptos para preencherem as vagas de trabalho, o que faz o processo avaliativo ter um caráter tecnicista, pois tem objetivos previamente estabelecidos.

Além do olhar capitalista presente nos processos avaliativos, notamos um olhar colonialista, no qual se legitima o que é saber, conhenhecimento e o que não é saber. “Assim, partindo de um paradigma racional eurocêntrico, a universidade constitui-se em um paradigma de universalidade do conhecimento, determinando o que é ciência e o que é ‘senso comum’” (SANTOS, 1997, p. 202).

Assim segundo Saul (2010, p. 46) “em consequência de uma concepção tecnológica de educação, os dados de avaliação têm uma utilidade específica para um destinatário determinado”. Desconsiderando, por exemplo, o que o estudante quilombola aprendeu no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando seus saberes, suas memórias coletivas, seus imaginários, suas culturas e experiências de vida, pois a concepção de avaliação está voltada para a memorização e reprodução do saber legítimo, não se preocupando com o exercício de reflexão crítica dos estudantes, assim estabelecendo uma avaliação tradicional, centrada no educador e no que se considera ser conhecimento.

Na abordagem “quantitativa”, quando se refere ao caráter de classificação no processo avaliativo, pensa-se em realizar um processo de avaliação “justo”, no sentido de submeter os educandos e educandas ao mesmo instrumento avaliativo, porém, o objetivo está em rotular os discentes em “aptos” e “não aptos”, em “aprovados” e “reprovados” como algo definitivo, tendo nas notas e conceitos a fidelidade de um processo de avaliação da aprendizagem significativo, estabelecendo uma avaliação simplista por se preocupar apenas em quantificar a “aprendizagem” e classificar os educandos e educandas.

Vê-se que na avaliação da aprendizagem tradicional, classificatória, somativa e tecnicista, encontram-se as características da abordagem “quantitativa”, a qual não considera os saberes, as memórias e imaginários dos estudantes quilombolas, e nas classificações se reproduzem as tentativas de inferiorizações e de uma manifestação de

racismo, o epistêmico. Percebemos então, “como resultado, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo [...]” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

Porém, segundo Saul (2010) a partir de demandas não supridas pelos processos avaliativos de caráter quantitativo, em contrapartida, surgem os de caráter qualitativo, que nos provocam à reflexão e discussão sobre a importância de olhares mais humanizados no processo avaliativo no ensino superior.

Diante das perspectivas de avaliação mediadora, formativa e libertadora, nota-se que estas se encontram em uma abordagem “qualitativa”, que traz como princípio o reconhecimento do outro em suas diferenças (não como inferioridade), mas como um elemento interessante para uma relação dialógica diante da inconclusão humana, deste modo vemos que “a avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes” (SAUL, 2010, p. 49).

Deste modo, diante da avaliação da aprendizagem é preciso que se compreenda que nesta se estabelece uma relação de ser humano para ser humano, possuidores de intencionalidades, opiniões, saberes, posicionamentos e realidades de vida diferentes. Logo, na abordagem “qualitativa”, entende-se que é necessário que o processo avaliativo parta de uma avaliação que não se considere os educandos e educandas apenas como estudantes, mas como sujeitos históricos. A avaliação precisa ocorrer a partir das realidades dos estudantes, dos seus saberes em diálogo com os demais saberes presentes nos currículos dos cursos acadêmicos, estabelecendo um processo avaliativo dialógico.

Visto isto, vê-se que nos processos avaliativos na universidade, quando nos referimos em especial os dos discentes quilombolas, ainda temos muito que problematizar e refletir rumo à mudança, pois o enquadramento em que são submetidos é uma prática frequente, ao terem seus saberes negados e as suas avaliações da aprendizagem voltadas à classificação de “aprovados” ou “reprovados” a partir da eleição dos conhecimentos legítimos.

Assim, nota-se que se estabelece na universidade uma avaliação “quantitativa”, o que nos provoca a pensarmos em um olhar qualitativo, o que Saul (2008) chama de “avaliação emancipatória”.

## ***Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade***

### **Metodologia sinalizada**

Este estudo teve por local de pesquisa um dos centros universitários de uma Universidade pública no Estado do Pará - Brasil, centro este que possui em nível de graduação doze cursos de Licenciatura e o curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue, tendo como sujeitos da pesquisa, cinco discentes quilombolas que se encontram no campus I (Belém) e campus XI (São Miguel do Guamá), nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Matemática e no curso de Bacharelado Executivo Trilíngue.

No caminho metodológico da pesquisa adotou-se como enfoque o crítico dialético. Ao se propor neste estudo investigar quais reflexões os/as discentes quilombolas fazem de suas trajetórias que problematizam o paradigma universitário, vê-se no enfoque crítico dialético, uma proposta metodológica que favorece a percepção das contradições, pois “situa-se, então, no plano de realidade, no plano his-tórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2000, p. 75).

A pesquisa teve por modalidade a de campo, por se perceber a necessidade de estar em contato com as discentes entrevistadas e com o contexto estudado (a universidade), pois “os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas” (GIL, 2008, p. 57). Assim, com a pesquisa de campo foi possível identificar quais as análises das discentes quilombolas sobre os currículos acadêmicos de seus cursos e de seus processos avaliativos.

No estudo de campo buscou-se ressaltar a interação das discentes quilombolas entrevistadas com o espaço da universidade e com a pesquisadora, pois nos permitiu compreender de forma mais significativa e sensível os enfrentamentos das discentes em suas caminhadas acadêmicas.

Para a abordagem de pesquisa foi utilizada a qualitativa, pois se buscou refletir a partir das vozes dos próprios sujeitos da pesquisa, sobre os currículos acadêmicos, como se apresentam e como se dão os processos avaliativos diante da presença de quilombolas no contexto universitário. Portanto, com o caráter qualitativo buscou-se não se prender em ideias pré-estabelecidas, mas identificar a partir das discentes quilombolas entrevistadas suas análises sobre os currículos de seus cursos e de seus processos avaliativos. Assim, com

o olhar qualitativo, segundo Gil (2008) entende-se que a pesquisa não se dá de forma mecanizada, mas dialógica.

Para a coleta de dados foi realizada a entrevista semiestruturada, a qual a partir de Gil (2008) possibilitou que a pesquisa não perdesse seu caráter humano e a valorização das discentes quilombolas, de suas memórias, de seus saberes e imaginários. Assim, as entrevistas ocorreram em encontros com as discentes na universidade, no período de três meses, dividindo-se os encontros em sessões, as quais foram duas sessões com cada discente, possibilitando o protagonismo das vozes das entrevistadas, trazendo seus enfrentamentos nos currículos e processos avaliativos em suas trajetórias na universidade.

Considerando-se a ética na pesquisa, foi entregue individualmente às discentes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fosse autorizado o uso de suas falas e áudios, pois o:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar. (BRASIL, II. 26, 2003, p. 3).

De acordo com o princípio de ética na pesquisa, os nomes das discentes quilombolas entrevistadas foram mantidos em sigilo para que a pesquisa fluísse de maneira mais confortável e segura. Logo, optou-se nesta pesquisa tratar com as discentes pelos nomes dos municípios de suas comunidades remanescentes de quilombos, com o intuito de manter o anonimato e também trazer a valorização e reflexão quanto à diversidade cultural presente na Amazônia Paraense, em especial no Estado do Pará.

Sendo assim, chamamos na pesquisa de “Educanda Acará” e “Educanda Salvaterra” as discentes quilombolas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, de “Educanda Inhangapi” a discente do curso de Licenciatura Plena em História, de “Educanda Iritua 1” a discente do curso de Matemática e a do curso de Bacharelado Secretariado Executivo Trilíngue por “Educanda Iritua 2”.

### **Currículos acadêmicos e processos avaliativos: as trajetórias de discentes quilombolas na universidade**

Quando discutimos a respeito dos documentos institucionais da universidade, principalmente quanto aos princípios que norteiam os currículos dos cursos e os pareceres

## **Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade**

sobre a avaliação da aprendizagem, de acordo com as discentes, tais documentos (Regimento Geral e Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia, Matemática, História e Secretariado Executivo Trilíngue) não possuem um olhar emancipatório e dialógico nas disciplinas e nos processos avaliativos. Sendo assim, quando foi feita a pergunta se diante do regimento da universidade, elas acreditavam que o mesmo garante currículos e processos avaliativos que valorizem seus saberes, suas memórias, seus imaginários e histórias de vida, as estudantes responderam que não, conforme relatos abaixo:

*(Educanda Irituia 1): Não, pois no regimento da universidade as questões quilombolas são invisibilizadas, então não se tem princípios que considerem os saberes, costumes e culturas do povo quilombola.*

*(Educanda Salvaterra): Bom, o regimento da universidade tá muito aquém realmente da historicidade, dos saberes dos alunos quilombolas [...].*

Quanto ao Projeto Político Pedagógico – PPP dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em História e de Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue, as estudantes relataram que tais Projetos também não possuem uma perspectiva de currículo e de avaliação emancipatória e dialógica, que valorize os saberes e culturas dos/as discentes quilombolas, como é possível notar com as respostas abaixo:

*(Educanda Inhangapi): Como falei anteriormente, a instituição não busca informação a respeito de onde a gente vem, se é quilombola ou não, mas fica com base mais naquela parte teórica do ensino, então não leva em consideração os saberes que a gente adquiriu vindo do quilombo, coisa que a gente aprende desde a infância e tal.*

*(Educanda Irituia 1): O Projeto Político - Pedagógico do curso de Matemática não apresenta em nenhum momento um currículo essa forma de avaliação sobre os saberes, os costumes dentro da especificidade que é da comunidade quilombola e quanto mais abrangente for é melhor, melhor pra estratégia de conhecer os conteúdos que eles consideram bons, acaba que fica defasado e não se utiliza com propriedade dessa cultura, saberes que são riquíssimos, dentro da nossa instituição podendo ser explorado de várias maneiras, mas acaba ficando no esquecimento.*

O Regimento Geral da instituição e o Projeto Político Pedagógico – PPP são, sem dúvida, documentos institucionais de extrema importância para a educação superior, pois a partir do PPP, por exemplo, que se caracteriza a formação que é almejada pelo curso em relação aos discentes, ou seja, o olhar político, filosófico, pedagógico e metodológico do

curso, a partir dos princípios que norteiam as práticas de ensino, o currículo e o processo de avaliação da aprendizagem, pois: “materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas propostas pela instituição, sendo responsáveis diretos pela qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior” (HAAS, 2010, p. 167).

Desta maneira, por serem relevantes, os Projetos Políticos - Pedagógicos dos cursos precisam proporcionar a visibilidade dos educandos e educandas respeitando-os enquanto sujeitos históricos, ao valorizar suas histórias, culturas, suas memórias, imaginários e saberes no que tange os princípios que norteiam o ensino, o currículo e a avaliação da aprendizagem. Porém, para que isso ocorra é preciso que as vozes dos sujeitos envolvidos sejam ouvidas, dentre esses sujeitos os discentes quilombolas. Logo, considera-se que:

A elaboração dos projetos pedagógicos oferece a oportunidade para os gestores de um trabalho conjunto, no qual poderão ser envolvidos todos os setores institucionais e, fundamentalmente, os corpos docente e discente. Um dos aspectos ricos dessa construção está no fato de que os setores administrativos costumam ficar à margem do processo educacional e, ao serem convocados à participação, passam a conhecer a natureza, demandas e necessidades de tal processo (HAAS, 2010, p. 168).

Quando discutimos sobre como se sentem diante do paradigma da universidade, as discentes responderam que a instituição não considera seus saberes, culturas e histórias de vida, assim se sentem invisíveis, tendo que se enquadrar, muitas vezes, ao que é ofertado. Portanto, segundo as falas abaixo:

*(Educanda Irituia 1): Dentro da universidade, falando sobre comunidade quilombola sobre relatos de muitas outras experiências dentro da instituição, me sinto invisível porque é uma luta que não tem vez e não tem voz [...].*

*(Educanda Inhangapi): Bom, acerca de como eu me sinto diante a universidade, assim na questão da minha identidade quilombola e os processos avaliativos, eu me sinto como se fosse mais uma em meio a tantos outros, na qual a gente se vê em uma situação na qual a gente acaba seguindo o sistema que faz como se a gente tivesse que deixar de lado um pouco aquilo que a gente é pra embarcar em uma cultura, em uma sociedade diferente da qual você é habituado, em uma sociedade que muitas vezes você se enquadra, que é necessário você se adaptar, como se fosse isso dentro da universidade, na qual todos precisam se adaptar ao seu sistema.*

*(Educanda Irituia 2): Lesada né? Porque assim, por fazer parte de uma comunidade quilombola ainda em desenvolvimento e chegando dentro de uma universidade em que ela não atende você como deveria, ela é ineficiente na própria forma de receber os alunos né, porque ela não conhece os discentes [...].*

## **Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade**

Mediante a estas falas, notamos que a universidade em questão, não possui políticas públicas educacionais voltadas para as populações indígenas e quilombolas, mesmo existindo a Lei 12.711/2012 que garante reservadas de 50% das vagas nas IES federais para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, assim como os processos seletivos especiais para quilombolas, que em outras universidades públicas no Estado do Pará já são adotados, isso nos denota total descaso e antidialogicidade com tais populações na universidade em questão, ao negar condições dignas para o acesso e para a permanência de estudantes quilombolas na instituição.

Assim, entendemos que a universidade ainda segue paradigmas hegemônicos e elitistas, assim “duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares” (SANTOS, 2004, p.187).

Deste modo, a partir das falas das discentes quilombolas nos deparamos com a necessidade de problematizarmos a universidade e pensarmos em paradigmas outros, construídos a partir de nosso contexto amazônico paraense, a partir de nossos sujeitos (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, sem terras, trabalhadores rurais, periferia, pessoas com deficiência dentre outros).

Assim, diante de um paradigma ainda excludente da universidade, as discentes trazem em suas falas como esse espaço se faz um espaço de conflitos diante dos currículos acadêmicos e dos processos avaliativos, pois mesmo diante de tal paradigma que nega seus saberes, suas memórias e seus imaginários, é possível notarmos resistências individuais das estudantes e de alguns professores, como podemos identificar nas falas a seguir:

*(Educanda Acará): Bom, tive uma professora que em um trabalho avaliativo da disciplina ela falou: quando vocês forem fazer a caracterização vocês busquem uma escola de zona de conflito e essas coisas, nosso grupo até buscou de lá do Acará que recebe alunos quilombolas, ribeirinhos que é bem uma diversidade de lá mesmo que a gente buscou.*

*(Educanda Irituia 1): Assim, a única disciplina que veio trazendo uma discussão assim de quilombo foi de História da Matemática e só, nada mais. Então, é muito pouco a demanda que traz essa temática, essas lutas e causas, temos que muitas vezes nos desdobrar para que não sejamos esquecidos, a gente vai lutar e busca e tenta realmente conseguir o que a gente quer.*

*(Educanda Irituia 2): Olha, o posicionamento em sala, toda vez que tem uma luta que eu posso ter uma maneira de me manifestar, eu me manifesto e coloco minha opinião e isso é muito relevante porque muitas vezes tem*

*professores que não aceitam e acabam julgando você por ser uma pessoa que quer ter uma diferença, mas é uma luta muito difícil e que muitos desistem.*

Diante disto, percebe-se que a universidade é um espaço de conflitos para os/as estudantes quilombolas, as quais precisam lutar todos os dias para permanecer até o fim de seus cursos, pois ao se falar em um protagonismo de discentes quilombolas nos processos avaliativos e nos currículos acadêmicos de seus cursos é um objetivo ainda a ser conquistado na universidade, pois quando traçamos a ideia do protagonismo quilombola, nos referimos ao fato de terem garantido em seus processos avaliativos e currículos o diálogo com seus saberes, culturas, memórias e imaginários, o que não ocorre na realidade enfrentada pelas discentes como vemos abaixo:

*(Educanda Acará): Não, não me considero protagonista porque na verdade a avaliação que eles passam é do conteúdo que eles dão, eles não questionam, eles não colocam pra gente colocar nossa experiência lá, e sim o que eles deram lá na frente, olhar o texto que eles deram pra gente, ou ler o livro. Eles sempre consideram isso, eles não consideram é... eles não pedem a sua experiência, eles pedem a nossa opinião, mas de uma certa forma influenciando a gente a colocar o que a gente estudou no texto do livro e esse conteúdo não traz os meus saberes.*

*(Educanda Irituia 2): Não, primeiro que eles não querem saber se tu é de identidade quilombola e ninguém sabe [...] Então você pode gritar e se espernear, mas tu não vai ser protagonista, tu vai ser marginalizado, jogado pra canto, porque as práticas educacionais são muito excludentes.*

*(Educanda Salvaterra): Bom, agora com essa daí, com toda propriedade vou falar que não, porque o currículo... o nosso currículo é muito distante! Demais distante! Em momento algum eu me vi dentro desse currículo, sendo que dentro da Pedagogia, sendo o maior curso da universidade não tem nada que me volte para o meu lugar, então eu acredito que eu não me vi como protagonista nesse processo avaliativo e nas disciplinas aí não.*

Mediante a isto, percebe-se que há uma prática excludente, pouco hábito de se discutir quanto à historicidade dos quilombolas, suas lutas, saberes e culturas, pois já se tem os conteúdos que são relevantes para ser trabalhado, discutido e aprendido, assim, percebe-se um ensino e processos avaliativos que se distanciam das vivências dos discentes principalmente dos quilombolas, pois “instaura-se, à base dessas separações, um conhecimento descorporizado e descontextualizado, mas com pretensão de universalidade a partir da experiência europeia” (MOTA NETO, 2016, p. 93).

Portanto, o que se percebe ainda muito forte no ensino superior é uma padronização do saber, um modelo educacional eurocêntrico que pouco considera toda uma vivência e

## ***Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade***

relações de saberes anti-eurocêntricos presentes na sociedade, nos levando a uma reflexão de que podemos ter sido libertados quanto ao território, mas estamos oprimidos quanto a um pensamento colonial na esfera educacional, por isso, é preciso que se problematize a universidade e se busque a efetivação dela como um espaço plural, democrático e emancipatório.

### **Considerações finais**

Podemos perceber a partir deste estudo que falar das trajetórias de discentes quilombolas na universidade é falar de enfrentamentos, de lutas diárias para o acesso e permanência neste espaço. Assim, notamos que as discentes entrevistadas fazem reflexões que problematizam o paradigma universitário, nos apontando como este segue reproduzindo enquadramentos em manifestações de racismos como o epistêmico, negando o diálogo com os saberes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos, como também o racismo institucional não possuindo políticas públicas educacionais que garantem o acesso e a permanência de quilombolas, sendo o ingresso destes/as uma luta quilombola, deste modo identifica-se a reprodução do racismo institucional no regimento da universidade e nos documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico – PPP dos cursos, o que reforça outra manifestação de racismo que é o estrutural, o qual se faz presente nas mentes e relações sociais.

Assim, a partir das vozes das discentes quilombolas foi possível identificarmos suas análises sobre os currículos acadêmicos de seus cursos e de seus processos avaliativos, nos quais as mesmas não se sentem protagonistas, o que nos leva a alguns questionamentos: os/as discentes quilombolas têm vozes? Precisamos dar voz aos quilombolas ou o que precisamos é ouvi-las? O que os/as discentes quilombolas têm a nos ensinar a partir de seus saberes, memórias coletivas e histórias? Qual ou quais projeto/s de universidade nós podemos aprender com os princípios de sociabilidade que os/as discentes quilombolas trazem das vivências nos quilombos?

Mediante a isto, entendemos que esse debate não se esgota neste estudo, mas nos provocar a mais estudos e investigações sobre o paradigma universitário e as vivências neste espaço, em especial quando nos referimos ao contexto amazônico rico em diversidade de gentes, de saberes, de culturas e de experiências.

### **Referências**

BACHELARD, G. **O Direito de Sonhar**. Tradução José Américo Mota Pessanha et al. São Paulo: Difel, 1985.

BRASIL. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS nº. 196/96 e outras)**. 2. ed. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, (2000).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. ed. 6. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço**. Tradução Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Primeira parte: Caps. 1. Amazônias (p.23 -35) e 2. Misturas e mestiçagens (p.39- 62).

HAAS, C. M. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica **RBPAE** – v.26, n.1, p.151-171, jan./abr. 2010. Disponível em:< [seer.ufrgs.br/rbpaef/article/download/19688/11472](http://seer.ufrgs.br/rbpaef/article/download/19688/11472)>. Acesso em: 10 de dez. de 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. Cap. I Memória Coletiva e Memória Individual (p. 29 a 56); Cap. III Memória Coletiva e o tempo (p. 95 a 136).

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

POLLACK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Tradução do francês de Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLALSO, 2005.

SALLES, V. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: FGV, Belém: UFPA, 1971.

SANTOS, B. V. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências Revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

**Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de estudantes quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos na universidade**

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** ed. 8. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. M. S. Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias. **Revista Palmares - Cultura Afro-brasileira.** A FCP chega aos 21 anos - Tempo de cidadania e diversidade. Ano V, n. 5, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/artigo-cqlutassu.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. de 2019.

**Sobre os autores**

**Ana Kely Martins da Silva**

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Especialização em Metodologia da Educação Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); Mestrado em Ciências da Educação Docência Universitária - IPLAC/ UEPA; Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Flores (Buenos Aires); Professora efetiva da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e na FACI/DEVRY.

**E-mail:** anakely2@yahoo.com.br

**Orcid-ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2893-9138>

**Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz**

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus I Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), em Belém-PA. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e da Rede de Pesquisas sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA).

**E-mail:** ingridcruz.r2@gmail.com.

**Orcid-ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1924-8260>.

Recebido em: 05/06/2021

Aceito para publicação em: 19/06/2021