

Ano 18, Vol. XVIII, Núm.2, jul-dez, 2025, pág. 372-394.

DO MEU LUGAR AO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: DIFICULDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE DE QUILOMBOLAS NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (UFPA-SOURE)

FROM MY PLACE TO THE UNIVERSITY CONTEXT: DIFFICULTIES IN TEACHING TRAINING OF QUILOMBOLAS IN THE BIOLOGICAL SCIENCES COURSE (UFPA-SOURE)

Milena Gomes de Jesus¹

Nivaldo Aureliano Léo Neto²

Karley dos Reis Ribeiro³

Maria Páscoa Sarmento de Sousa⁴

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as dificuldades de acesso e a permanência de cinco estudantes quilombolas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas aprovados pelo Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas (PSE-IQ) da Universidade Federal do Pará no campus universitário do Marajó–Soure. O trabalho visa discutir a política de ação afirmativa e seus desdobramentos no ensino superior público, bem como enfatiza os nuances das estratégias formais e informais de permanência utilizadas por esses estudantes. Para atender aos objetivos da pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa apontaram que muitos são os desafios da permanência de estudantes quilombolas do ensino superior na Amazônia Marajoara, entre eles estão: a adaptação ao mundo universitário, dificuldades financeiras com os custos na universidade e dificuldades simbólicas de pertencimento étnico-racial. Visibilizar os desafios e as estratégias de permanência desses sujeitos é contribuir com estudos referentes ao cenário quilombola e possibilitar a formulação ou adequação de políticas públicas de acesso e permanência, compreendendo os seus espaços da universidade como um ambiente formado por diferentes grupos sociais.

Palavras-chave: Estudantes Quilombolas. Ciências Biológicas. UFPA.

ABSTRACT

The current work was to analyze the difficulties of access and permanence of five quilombola students of the Licentiate in Biological Sciences course approved by the Special Selection Process for Indigenous and Quilombola (SSP-IQ) of the Federal University of Pará on the university campus of Marajó–Soure. The work aims to discuss the affirmative action policy and its consequences in public higher education, as well as emphasize the nuances of the formal and informal strategies of permanence used by these students. To meet the research objectives, a qualitative approach was adopted, through the application of semi-structured interviews. The research results indicate that there are many challenges for the permanence of quilombola students in higher education in the Marajoara Amazon, among them are: adaptation to the university world, financial difficulties with university costs and difficulties with commuting to their community. To make visible the challenges and strategies of permanence of these subjects is to contribute to studies related to the quilombola scenario and enable the formulation or adaptation of public policies for access and permanence, understanding the university space as an environment formed by different social groups.

Keywords: Quilombola Students. Biological Sciences. UFPA

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: contatomilenagomes@gmail.com. País: Brasil.

² Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: nivaldoleo@ufpa.br. País: Brasil.

³ Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: karley@ufpa.br. País: Brasil.

⁴ Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: marpasc@ufpa.br. País: Brasil.

1. INTRODUÇÃO

O Estado do Pará apresenta uma diversidade muito expressiva de diferentes comunidades tradicionais que constituem o cenário amazônico. As comunidades indígenas e quilombolas apresentam-se de maneira bastante acentuada em diversos municípios do Estado, e é a partir dessa realidade peculiar que os diferentes grupos amazônidas reivindicam seus direitos sociais, sejam em contextos políticos, religiosos, econômicos, civis e educacionais. Nessa lógica, a Universidade Federal do Pará (UFPA) teve a preocupação de fomentar e promover espaços de garantias de acesso à universidade aos diversos sujeitos que formam a Amazônia.

A Amazônia Marajoara está localizada no norte do Pará, compondo um importante cenário estratégico da região amazônica desde os tempos coloniais entre os europeus, sociedades indígenas e africanas (PACHECO, 2009). A região marajoara possui uma área estimada em 50 mil km². No Marajó Oriental encontram-se os limites marítimos com as águas do oceano Atlântico, dispondo de uma rica diversidade cultural e natural que envolve a vida da população local formada por praias, manguezais, várzeas, campos, rios e florestas tanto no interior do arquipélago quanto na parte próxima às águas salgadas do oceano.

Diante deste contexto amazônico, a necessidade de compreender as situações para a formação acadêmica de estudantes quilombolas nos cursos universitários passa a configurar uma necessidade pulsante. A Universidade Federal do Pará (UFPA), em suas políticas afirmativas e de inclusão social, oferta o Processo Seletivo Especial (PSE) que visa o ingresso de estudantes indígenas e quilombolas em diferentes cursos superiores. No campus Soure, localizado na Ilha do Marajó, esta oferta ocorre desde o ano de 2012 através da Lei nº 12.711 de 2012. Neste cenário e do compromisso social da UFPA, maior universidade da região Norte em quantitativo de alunos e de projetos de ensino e extensão, surge neste estudo o principal questionamento: quais as dificuldades manifestadas pelos estudantes quilombolas, ingressantes pelo PSE-Quilombola, de permanecerem no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus Marajó-Soure?

Possibilitar o acesso às universidades, em especial de estudantes quilombolas da Amazônia Marajoara, pressupõe desenvolver programas de permanência estudantil, e sem dúvida é um passo importante para a efetivação da democratização do acesso e da permanência de estudantes de classes minoritárias, porém, não garante que este mesmo público chegue à conclusão do curso, pois muitos são os desafios e estratégias quanto à permanência de

estudantes quilombolas na universidade. É neste contexto que o presente estudo se insere no sentido de compreender alguns dos desafios e as estratégias utilizadas por estudantes quilombolas na sua formação acadêmica.

Ainda que o foco deste estudo esteja na permanência de estudantes quilombolas da Amazônia Marajoara na UFPA (especificamente no campus localizado na cidade de Soure), este trabalho também visa contribuir com estudos referentes as políticas de ações afirmativas voltada para a população quilombola, para apresentar cada vez mais a discussão desse tema entre universidades e sociedade, além de possibilitar a (re)formulação e/ou adequação de ações afirmativas para o acesso e permanência de estudantes quilombolas, compreendendo o espaço da universidade como um ambiente formado por diferentes grupos sociais.

2. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA UFPA

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após cinco anos de tramitação legislativa. Congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais (UFPA, 2015).

A realidade social da Amazônia também confere ao caráter multicampi da Universidade Federal do Pará uma dimensão única. Onde a universidade chega, avança a preocupação com a conservação ambiental, a cultura do conhecimento, o uso da ciência no enfrentamento dos problemas locais e a mobilidade social. No período de 1986 a 1989, foi dado início ao processo de interiorização da UFPA nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, para sua implementação adotou-se a estratégia da criação dos campi universitários na Amazônia Paraense, partindo da seleção de oito municípios sede para funcionarem como pólos regionais de atuação da Universidade, que foram: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure.

Em 1986 na Amazônia Marajoara, realizou-se o primeiro vestibular do interior do Estado, no qual foram ofertados para o campus de Soure os cursos de Licenciaturas Plenas em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. O Núcleo Universitário do Marajó, com sede em Soure, foi fundado em 1987, como um dos pólos regionais de atuação da UFPA. A partir de 1988 até 1990, foi ofertado o Curso de Licenciatura Plena em Ciências. Esses cursos funcionaram provisoriamente, até 1989, na Escola de 2º Grau “Edda de Sousa Gonçalves”. Em

1990, foi inaugurado o prédio definitivo e o Núcleo passou a ser denominado de Campus Universitário do Marajó – Núcleos de Soure e Breves (UFPA, 2015).

Ademais, a UFPA ao longo de sua trajetória criou vários programas de assistência aos estudantes universitários. Nesse contexto amazônico, surgiu a Assessoria da Diversidade e Inclusão Social (ADIS) da instituição, que é um departamento vinculado diretamente à Reitoria, responsável pelo planejamento, pela coordenação, pela definição, pela implementação e pelo acompanhamento de políticas referentes às ações afirmativas com atuação integrada com as diversas Unidades da UFPA. Foi instituída por meio da resolução nº 758 de 20 de outubro de 2017, no contexto de inserção de políticas afirmativas na Universidade, iniciadas com as políticas de cotas universitárias no início dos anos 2000 e, desde então, vem desenvolvendo, coordenando e acompanhando políticas relativas às suas coordenadorias. São elas: Coordenadoria de Relações Diversidade Étnico-Racial; Coordenadoria de Diversidade de Gênero e de Orientação Sexual; e Coordenadoria de Diversidade Cultural.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi uma das grandes conquistas para o Movimento Negro no Brasil, que entre suas obrigações trouxe a necessidade de uma educação antirracista, construída através de várias ações dentre as quais: formação de educadores voltados para a educação étnico-racial, materiais específicos para valorização da história e cultura africana e afro-brasileira dentre outros.

Notadamente, as reivindicações do Movimento Negro foram ganhando visibilidade junto as Instituições públicas de Ensino, e em 2012 houve a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) - Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - que trouxe orientações específicas para a educação nas escolas quilombolas e nos espaços que recebem alunos quilombolas. A criação das DCNEEQ foi um marco para o Movimento Negro, embora ainda precisa-se avançar muito na garantia de espaços escolares para atender jovens remanescentes na conclusão de sua escolarização básica, corriqueiramente negada a esse povo (SILVA, 2018; SANTOS e ANDRADE, 2020).

No ano de 2012 houve também a aprovação da Lei nº 12.711 tornando obrigatória a implementação de cotas nas Universidades e Institutos Federais, a qual institui a reserva de 50% de suas vagas para estudantes que concluíram todo o ensino médio em escolas públicas e que tenham uma renda de até um salário mínimo e meio por pessoa.

Com a promulgação da Lei nº 12.711 de 2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, ficou estabelecido que metade das vagas em Instituições Federais de educação superior deve ser destinada para candidatos cotistas (UFPA, 2015). Em alguns casos, são realizados vestibulares específicos nos quais só podem concorrer quem se enquadra nos critérios e em casos específicos, após análise de documento comprobatórios de sua comunidade tradicional (para povos indígenas e comunidades quilombolas).

Amoras (2018) preconiza que a reserva de vagas para candidatos declarados quilombolas na UFPA, encontra-se entre as últimas ações afirmativas aprovadas pelo Conselho Superior da Universidade. A proposta da reserva de vagas para candidatos quilombolas no ano de 2011 foi aprovada, após reunião do CONSEPE, no qual estabeleceu a Resolução Nº. 4.309, de 27 de agosto de 2012.

Após um longo período de discussão sobre as ações afirmativas na UFPA através do CONSEPE, surgiu o primeiro Processo Seletivo Especial (PSE), que foi coordenado pelo Centro de Processo Seletivo (CEPS) da UFPA através da Comissão Permanente de Processo Seletivo (COPERPS). Naquela ocasião, foi lançado o edital nº 9, de 17 de setembro de 2012 que regeu a realização do Processo Seletivo Especial (PSE) 2013.1, com seleção diferenciada para candidatos declarados quilombolas, composta de duas fases.

No ano seguinte, ocorreu o 2º PSE da UFPA realizado por meio do edital N.º 11, de 18 de setembro de 2013 seguindo os mesmos moldes do primeiro, porém, nesse PSE houve uma mudança na qual foi introduzida uma redação e seguindo como critério de avaliação a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ademais, na última etapa do certame (fase da entrevista) era necessária a entrega de uma ficha de entrevista e cópia oficial de alguns documentos (UFPA, 2015).

A partir do terceiro PSE da UFPA em 2014, houve uma mudança significativa nas etapas do processo, como podemos observar a seguir:

O terceiro vestibular para quilombolas ocorreu por meio do edital nº 8, de 01 de setembro de 2014 o Processo Seletivo Especial de 2014 (PSE) 2014-7 destinado à seleção diferenciada de candidatos indígenas e quilombolas, para o provimento de vagas nos cursos de graduação presenciais oferecidos pela Universidade Federal do Pará (UFPA), para o ano de 2015. Esse processo foi composto por duas etapas, sendo a primeira uma redação em Língua Portuguesa e a segunda uma entrevista pessoal com a entrega da declaração de pertencimento especificando vínculo social, cultural, político e/ou familiar do candidato com algum povo indígena, comunidade quilombola ou comunidade tradicional. Deve ser emitida e assinada por autoridade local (liderança tradicional e/ou política e/ou dirigente de associação, sindicato e/ou colônia), conforme previsto na Convenção Nº. 169 da OIT e Histórico Escolar do Ensino Médio (UFPA, 2015).

Desse modo, compreendemos que todos esses PSE's da UFPA se constituem como uma política de ação afirmativa de acesso fundamental à instituição universitária, contudo, a permanência e garantia de conclusão dos cursos universitários de estudantes quilombolas nas universidades ainda enfrenta grandes desafios. O sistema de cotas traz para a universidade um público diferenciado com características que vão muito além das peculiaridades culturais, pois essas diversidades que chegam à universidade por meio dessas políticas de acesso demandam mudanças estruturais que visem o acolhimento e proponham estratégias de permanência simbólicas para os estudantes quilombolas universitários.

Segundo os dados do I Relatório Institucional de Acompanhamento dos Estudantes Ingressantes do Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas da UFPA (2022), é apontado que às áreas de conhecimento mais procuradas por estudantes quilombolas são: Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. De acordo com os dados do relatório institucional, os estudantes quilombolas já ingressaram em 80 áreas distintas.

O Relatório revela as áreas de conhecimentos mais procuradas de ingresso pelos estudantes aprovados pelo PSE-IQ. Esses números não representam cursos específicos de determinada subunidade ou campus, mas o somatório de ingresso em determinada área de conhecimento. Nesse cenário, temos o curso de Ciências Biológicas com 4%, assumindo a quarta posição dos cursos mais procurados pelos estudantes quilombolas.

Amoras (2018) aponta ainda que não basta dar apenas acesso e vagas a esses alunos quilombolas, é preciso pensar a permanência com qualidade desses estudantes para que efetivamente as políticas de inclusão possam ter o efeito social esperado.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem de pesquisa adotada neste estudo possui um caráter qualitativo sobre as questões que envolvem o processo de formação acadêmica de estudantes quilombolas através do Processo Seletivo Especial para Indígenas e quilombolas na UFPA do Campus Universitário do Marajó – Soure. Para Minayo e Sanches (1993) esse tipo de abordagem evidencia a aproximação do sujeito com o objeto investigado, buscando análises acerca da realidade mediante ao método e as técnicas de investigação escolhidas.

Esse tipo de abordagem parte do princípio de que existe um elo dinâmico entre mundo real e sujeito, uma ligação recíproca entre sujeito e objeto, uma indissociabilidade entre o objetivo

e o subjetivo. Dessa forma, Godoy (1995) aponta que pesquisas desse tipo apresentam quatro características básicas, que são: ambiente natural como fonte de dados, o pesquisador como instrumento fundamental; caráter descritivo; significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador e enfoque indutivo.

Segundo os pressupostos da abordagem qualitativa em pesquisa educacional (FLICK, 2004), o estudo de campo consiste em uma observação direta no local de estudo que pode ocorrer através de entrevistas com os sujeitos pesquisados para captar informações e explicações a respeito de seu contexto e seus procedimentos podem ser por meio de análises de documentos, fotografias, filmagens, entre outras possibilidades.

Neste estudo, o foco da pesquisa foram os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus de Soure da UFPA, ingressantes pelo PSE-Quilombola entre os anos de 2019 a 2022. Os anos escolhidos se referem às turmas matriculadas regularmente no curso em questão no ano de realização desta pesquisa, sendo ao todo 14 estudantes ingressantes. Enquanto critério de seleção, buscamos entrevistar, pelo menos, metade dos estudantes ingressantes em cada um dos anos do PSE. Contudo, conforme explicado logo a seguir, o estudo alcançou 5 participantes (provindos/as de 4 diferentes comunidades quilombolas localizadas no município de Salvaterra) e que foram entrevistados no mês de outubro de 2022.

Na tabulação dos dados da pesquisa, verificou-se que houve a desistência de alguns estudantes quilombolas em seu curso de formação acadêmica, em virtude do contexto da pandemia da Covid-19. Diante do contexto pandêmico ficou ainda mais evidente o cenário de desigualdades no âmbito da educação brasileira, onde a maioria das Instituições públicas de Ensino teve que adaptar as aulas presenciais para as plataformas digitais. A situação trouxe à tona problemas como a falta de recursos digitais e a dificuldade de acesso à internet para alunos quilombolas que vivem no campo, em territórios indígenas e quilombolas.

Com isso, as aulas da graduação no contexto paraense tiveram que se adequar também a essa nova realidade de ensino, e os estudantes quilombolas foram fortemente impactados na sua permanência em diferentes espaços universitários. Dessa forma, justificamos que tivemos a dificuldade de encontrar estudantes quilombolas do Curso de Ciências Biológicas que pudessem participar do presente estudo, mesmo com as aulas ocorrendo presencialmente.

Com os cinco estudantes quilombolas, optou-se em realizar entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, devido ser uma estratégia que permite recolher várias informações acerca do problema formulado. Na visão de Minayo (2012), ela pode ser uma conversa a dois

ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do pesquisador/entrevistador e como fonte de informação essa técnica pode fornecer dados de natureza primária na investigação qualitativa.

As etapas essenciais desse processo de análise, segundo Minayo (2012), acontecem pelo contato inicial com os documentos, o que possibilita ao pesquisador organizar as hipóteses, os objetivos e os indicadores que fundamentarão a interpretação, seguindo para a codificação dos dados a partir de unidades de registros a fim de chegar à fase final que é a categorização dos resultados.

A pesquisa seguiu os princípios éticos pertinentes à Pesquisa em Educação. Antes das entrevistas (conforme explicado mais adiante), foram expostos às pessoas participantes os objetivos e a nulidade de riscos por participarem voluntariamente da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ingresso nas universidades públicas se constitui uma etapa significativa no processo de formação de estudantes quilombolas da Amazônia Marajoara, contudo, isso não significa que esses estudantes possam concluir seu curso universitário dentro do período esperado. Sua permanência na instituição é o que vai determinar o alcance dessa conclusão. Os desafios para concluir um curso universitário na Amazônia Marajoara são muitos, principalmente quando se trata de estudantes quilombolas, e por isso esses estudantes desenvolvem e adquirem estratégias de permanência.

Nesse cenário, foi questionado aos estudantes quilombolas: Quais as principais dificuldades na sua formação acadêmica? Nas respostas foi evidenciado: “[...] dificuldades como transporte, moradia e recursos financeiros para custear meus estudos” (ESTUDANTE A); “[...] as aulas são bastante complexas para mim, e tenho dificuldade para assimilar os conteúdos [...]” (ESTUDANTE C); “[...] a maior dificuldade é do apoio institucional para nós estudantes quilombolas [...]” (ETUDANTE E), “[...] dificuldades com [...] a falta de apoio da universidade e carência de assistência e compreensão dos professores” (ESTUDANTE B); e “[...] a falta de motivação para continuar os estudos por conta dos desafios para estudar em Soure [...]” (ESTUDANTE, D).

Os relatos dos estudantes evidenciam a necessidade de apoio da Instituição na garantia à educação de estudantes quilombolas, principalmente na busca de estratégias que amparem o

respeito as suas especificidades, tais como a garantia de transporte para os estudantes que residem fora do município de Soure, assim como apoio de recursos financeiros para custear materiais didáticos, e, sobretudo, da necessidade do corpo docente ter um olhar diferenciado e acolhedor nas aulas destinadas aos estudantes quilombolas.

Amoras (2018), ao argumentar sobre as desigualdades de acesso ao saber pelos estudantes quilombolas que ingressam em universidades, reflete como ocorre o processo de adaptação ao novo ambiente universitário. A autora destaca que as universidades ainda não conseguem promover a inclusão de estudantes quilombolas de maneira efetiva, por ainda não ter um entendimento claro sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito da educação superior, embora as universidades públicas tenham avançando significativamente na garantia de cotas a candidatos quilombolas, a efetivação dessa política afirmativa ainda encontra-se em um processo de estruturação no ensino, pesquisa e extensão.

Outro aspecto evidenciado neste estudo foi se os estudantes quilombolas recebem ou já receberam algum tipo de bolsa e/ou auxílio acadêmico. De acordo com o questionário aplicado aos estudantes, três (=3) apontaram já ter recebido algum tipo de apoio institucional e dois (=2) informaram ainda não ter recebido nenhum tipo de fomento aos seus estudos. Para Amoras (2018), essas ações de cunho assistencialista possibilitam ao aluno quilombola a busca pela permanência no sentido material, sendo um dos elementos que favorecem a continuidade dos estudos na educação superior.

Contudo, não basta apenas ter bolsa alimentação, transporte e moradia, é preciso sentir-se membro pertencente da universidade. Atrelado às condições materiais de permanência, imprescindíveis, mas não suficientes, os estudantes criam estratégias que Campos (2001) vai denominar de permanência simbólica. Esta, por sua vez, relaciona-se às condições de existência dos estudantes no que tange ao relacionamento com os colegas, corpo docente e com a instituição em si, envolvendo-se ainda em diferentes atividades de ensino, pesquisa e extensão, traçando laços a fim de driblar as dificuldades de existência.

Além disso, foi questionado aos estudantes se durante sua formação acadêmica houve algum curso ou disciplina voltada para as relações étnico-raciais. De acordo com as respostas, quatro (=4) afirmaram não ter ainda nenhuma disciplina voltada para a temática das relações étnico-raciais na universidade, e apenas uma pessoa (=1) apontou ter participado de um curso voltado para as relações étnico-raciais de curta duração oferecido pela Instituição em um momento fora das suas salas de aula.

O respeito e a valorização da diversidade étnico-racial na formação acadêmica de estudantes quilombolas (mas não somente) devem ser garantidos pelo cumprimento da Lei nº 10.639/2003 (que alterou o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996 – LDB). Isso implica na valorização das características étnicas e culturais dos diferentes povos negros e quilombolas no processo de formação. Assim, o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA de Soure, assim como em outros cursos de graduação, torna-se uma linha tênue com vistas a valorizar, ampliar e visibilizar os valores e saberes de afro-brasileiros e africanos nas salas de aulas, considerando suas histórias e identidades como aspectos fundantes que articulem as condições materiais, sociais, culturais e políticas no âmbito da formação de estudantes quilombolas. A importância e necessidade de contemplar o Art.26-A da LDB/1996 no processo de formação docente está para além da presença de estudantes quilombolas na instituição, uma vez que se refere à formação de profissionais sensíveis à diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira.

Santos e Andrade (2020) ressaltam que ainda há uma invisibilidade da cultura afro-brasileira nos currículos de algumas instituições públicas. Esses entraves na implementação da Lei nº 10.639/03 estão ligados a um processo de legitimação que obedeceu à hegemonia e fenômenos que edificaram as diferenças desiguais no campo social, econômico e cultural, atingindo principalmente as populações negras e quilombolas.

Nessa direção, foi questionado aos estudantes quilombolas se a Lei nº 10.639/03 já tinha sido discutida no seu curso de graduação. Com base nas respostas das entrevistas, constatamos que a referida legislação ainda não foi discutida nas aulas dos estudantes quilombolas. Santos e Andrade (2020) coadunam que a implementação da Lei nº 10.639/03 contribui para inserir a questão étnico-racial no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira, e deve ser inserida de modo estrutural no currículo escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planos de ensino dos professores, a fim de ampliar as políticas públicas educacionais e reformular os currículos para o fortalecimento das relações étnico-raciais.

Uma das formas de alcançarmos um currículo que contemple os arranjos dos alunos quilombolas, é a implementação de uma estrutura pedagógica democrática, e por uma estrutura social não hierárquica, a qual ultrapasse o âmbito educacional. A adoção da afrocentricidade (ASANTE, 1991) como princípio norteador da estrutura curricular para o ensino de biologia para estudantes quilombolas, deve ser pautada em um conhecimento da cultura africana que

possa ser valorizado como instrumento direcionado à assunção de uma identidade anti-hegemônica e antirracista.

É importante valorizar no currículo aquilo que o indivíduo conhece e concebe em sua realidade (e que muitas vezes não está presente nos modelos curriculares hegemônicos pautados em uma legitimação do conhecimento eurocentrado), além do conhecimento escolar legitimado nos documentos oficiais. Por outro lado, Mignolo (2007) considera que esse conhecimento escolar é carregado de uma educação colonial projetada para os povos que foram colonizados, que se aproveitou da ciência como forma de dominação para subjugar, modernizar e suplantar a cultural local.

Isso significa que em boa parte do mundo as escolas/universidades (re)produzem em seus currículos conhecimentos embasados em uma hegemonia epistemológica colonial que desintegrou os valores e formas das comunidades tradicionais, provocando uma progressiva cooptação do conhecimento tradicional pela cultura dominante (MIGNOLO 2007; QUIJANO, 2007). Mignolo (2007) assevera que deve ser combatida essa relação de poder e ideologia na educação colonial, essa invisibilidade precisa ser enfrentada e sempre interrogada criticamente com vias para uma perspectiva decolonial.

No componente curricular de Biologia, os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais devem estabelecer um espaço de diálogo, conduzindo a questionamentos a respeito dos conhecimentos legitimados, para assim compreender os conflitos de poder, sem que haja sobreposição de um tipo de conhecimento sobre outro, mas que seja situado “o lugar” de cada um neste encontro de saberes, contextualizando os conteúdos curriculares às realidades dos conhecimentos ecológicos tradicionais (LÉO NETO, 2018).

Esse deslocamento curricular entre os conhecimentos científicos e tradicionais na disciplina de Biologia não prevê, simplesmente, a substituição de uma hegemonia por uma contra hegemonia, que com o passar do tempo poderá se tornar uma nova razão hegemônica, e sim, a defesa de um princípio que valorize os saberes tradicionais afrocentrados que passa, antes de tudo, pelo reconhecimento da diversidade, em especial das comunidades quilombolas, valorizando e reconhecendo nos discursos pedagógicos o princípio da afrocentricidade.

Para Silva (2018) essa necessidade na construção e reformulação no currículo de Ciências Biológicas não parte apenas por causa da implementação da Lei nº 10.639/03, mas por uma necessidade de construção de novos conhecimentos e saberes, reafirmando a identidade de estudantes quilombolas no processo de formação acadêmica. Esse pertencimento colabora no

processo de formação cidadã dos alunos quilombolas, recriando suas percepções sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana nas aulas de ciências. Nesse sentido da reconstrução de currículos formativos, foi questionado aos estudantes: Qual a sua opinião para que o currículo do curso de graduação em Ciências Biológicas (campus Soure) possa incorporar aspectos relacionados às comunidades quilombolas?

Nas respostas manifestadas percebemos que as respostas entrelaçam aspectos comunitários e trajetórias individuais na instituição e não exclusivamente a relação direta entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos ecológicos tradicionais, conforme percebemos em trechos de respostas:

“[...] falta de compreensão dos professores por não entender nossa realidade cultural [...]” (ESTUDANTE C);

“[...] acredito que é falta de compreensão dos professores por não entender nossas lutas diárias, nas vezes em que precisamos nos ausentar por conta das nossas atividades de sobrevivência [...]” (ESTUDANTE E);

“[...] eu gostaria que os professores fossem em nossas comunidades para entender a nossa realidade” (ESTUDANTE A);

“[...] acredito que deveria ser entendida a nossa realidade na universidade” (ESTUDANTE B);

“[...] é importante que valorizem nossa história na universidade” (ESTUDANTE C).

Nesses discursos podemos perceber um número expressivo de manifestações que revelam os desafios e dificuldades para a implementação e ampliação da Lei nº 10.639/03 nos cursos de graduação da universidade e na necessidade dos professores realizarem uma formação continuada voltada para as relações étnico-raciais. Essas evidências carregam sentidos e significados para a valorização da cultura afro-brasileira e africana na formação docente em Biologia, revelando a complexidade em articular o currículo de Ciências Biológicas aos saberes tradicionais dos alunos quilombolas da Amazônia Marajoara.

No contexto do curso de Ciências Biológicas para estudantes quilombolas, é indispensável uma formação acadêmica voltada para o contexto étnico-racial dos alunos, em que o professor universitário oportunize a associação dos conhecimentos científicos aos saberes tradicionais dos estudantes quilombolas. Santos e Rodrigues (2010) apontam que esta ação se trata de um tipo de formação cuja prática educativa exige que o professor de Ciências tenha uma atuação ativa, como sujeito do processo, posto que não fica a sua disposição o livro didático ou quaisquer outros manuais, trazendo os conteúdos a serem meramente executados, inclusive com

as possíveis respostas a serem relacionadas ao contexto dos estudantes quilombolas. Para Verrangia (2013), trata-se de um processo que exige reelaboração de concepções de educação escolar, do perfil docente e, ao mesmo tempo, da própria postura deste em relação a sua atuação e prática pedagógica no processo educativo de alunos quilombolas.

Isso implica a necessidade de uma formação continuada aos docentes da UFPA que lhes possibilitem construir-se enquanto sujeito capaz de refletir sobre sua prática, de modo que nela e a partir dela, possa também elaborar conhecimentos acerca dos saberes tradicionais de estudantes quilombolas em seus diferentes contextos. Nesse sentido, entendemos que são importantes os fundamentos epistemológicos que possibilitem o entendimento sobre relações raciais nos espaços de formação de professores (no caso futuros professores quilombolas), entendendo a necessidade de que as formações também busquem responder questões sobre: de que tipo de conhecimentos os/as professores/as quilombolas necessitam para responder às necessidades de preservação e valorização da dimensão histórica e cultural brasileira que se localiza nos territórios quilombolas? Sobre isso, Fernandes (2015) aponta:

“[...]considero a necessidade de se formar professores/as de Ciências e Biologia e biólogos/as disponíveis às questões raciais e não preparados/as para tal. Logo, a educação das relações étnico-raciais é importante ser compreendida como um processo fundamental na formação destes profissionais como sujeitos. É a formação de professores/as, por exemplo, onde é importante a presença de sujeitos abertos/as às questões raciais e não meramente prontos/as para se tematizar sobre tais questões [...] (FERNANDES, 2015, p. 316)

Nesse cenário, incumbe determinar quais as práticas ideais para o ensino superior do curso de Biologia que busca se comprometer com a educação das relações étnico-raciais para estudantes quilombolas na Amazônia Marajoara. Porém, consideramos que uma prática comprometida será aquela que buscará estabelecer relações entre a questão racial e os diferentes conteúdos de Biologia do ensino superior, a fim de valorizar os diferentes saberes no processo de formação acadêmica para estudantes quilombolas.

A formação superior no curso de Ciências Biológicas para estudantes quilombolas precisa organizar seu projeto de ensino envolvendo maior flexibilidade tanto de conteúdo quanto na prática pedagógica do professor, possibilitando aos alunos quilombolas uma aproximação entre a realidade do seu cotidiano e o contexto escolar. Para Azevedo e Trindade (2021) é necessário rever a posição que o ensino de Biologia toma no que diz respeito à formação que ele determina para com os seus alunos, pois os conhecimentos sobre as Ciências

devem contribuir com um ensino que corresponda com as necessidades da própria existência humana das comunidades quilombolas.

Esse (re)conhecimento de cosmologia africana no currículo de Ciências necessita ultrapassar as fronteiras hegemônicas, a fim de gerar uma consciência intercultural capaz de potencializar o processo de ensino aprendizagem dos alunos quilombolas na universidade (SILVA, RAMOS, 2019). Desse modo, questionamos aos estudantes: Você se vê incluso/a nas metodologias de ensino utilizadas pelos/as professores/as do curso em relação a sua identidade quilombola? Com base nas entrevistas, os estudantes relataram:

“[...] eu não me sinto inclusa com as aulas do curso de biologia, pois eu acredito que a maioria dos professores ainda não compreende a nossa realidade [...] eu sinto que quando o branco fala o negro quilombola tem que se calar e ouvir [...] (ESTUDANTE C)

“[...] eu vejo que ainda somos excluídos nas aulas, pois eu vejo um distanciamento no processo de ensino aprendizagem em relação nossa identidade, nossa cultura acaba sendo esquecida na nossa formação [...] (ESTUDANTE E)

“[...] quando queremos falar nossa realidade quilombola em sala de aula, eu vejo que os professores ignoram nossas histórias [...]” (ESTUDANTE D)

“[...] durante meu curso ainda não vi nada relacionado à minha identidade quilombola, eu vejo que ainda somos esquecidos em nossa formação [...]” (ESTUDANTE A);

“[...] eu não me vejo representado em sala de aula, os professores acabam ignorando nossa história e contexto de vida, as metodologias de ensino são distantes da nossa realidade [...]” (ESTUDANTE B)

Nesse contexto, os conteúdos e metodologias nas aulas de ciências precisam ser um território de lutas e contestações sociais para os estudantes quilombolas, uma vez que para planejar aulas e/ou metodologias para tais estudantes se faz necessário reconhecer a identidade da cultura quilombola nas salas de aula. Para Silva (2018) é preciso entender como essas comunidades se afirmam e se reconhecem como agentes de suas histórias, buscando fazê-las parte integrante do processo de construção de sua formação acadêmica.

O ensino superior para estudantes quilombolas deve reconhecer a complexidade e concretude dos fenômenos que caracterizam e constituem a identidade quilombola, desenvolvendo uma perspectiva curricular que legitime vozes, experiências, histórias e saberes, pelas quais os alunos quilombolas dão sentido ao mundo. Para Pacheco et al (2022), trata-se de um ensino que considere como as representações simbólicas e materiais do patrimônio cultural

quilombola podem contribuir para o fortalecimento de suas lutas históricas e identidades. Azevedo e Trindade (2022) reiteram que a identidade vai sendo tecida de modo complexo, em meio às relações estabelecidas na sociedade e na escola, que variam conforme os processos sociopolíticos e culturais.

Pelo fato do curso presente no campus Soure (lugar desta pesquisa) ser voltado à formação docente, também nos inquietamos compreender as percepções dos/as participantes em relação ao mercado de trabalho: Considerando que a Educação Escolar Quilombola deve ser diferenciada a partir das realidades da cultura tradicional de cada comunidade, ao terminar a sua graduação, você se sente preparado/a para trabalhar a disciplina de Ciências e/ou Biologia na Educação Escolar Quilombola? Por quê?

Os estudantes responderam: “[...] confesso que não me sinto preparado por não ter nenhuma disciplina voltada para essa temática [...]” (ESTUDANTE C); “[...] ainda não me sinto preparado, pois não temos formação para isso na universidade [...]” (ESTUDANTE A); “[...] ainda não, pois os professores não abordam nada sobre a Educação Quilombola [...]” (ESTUDANTE B); “[...] não me sinto preparado, ainda não vi nada a respeito a Educação Quilombola na faculdade [...]” (ESTUDANTE E); e “[...] não me sinto preparado por não estudado nada a respeito a Educação Quilombola [...]” (ESTUDANTE D).

Os trechos compartilhados acima demonstram, mais uma vez, a necessidade de articulação entre as realidades das comunidades quilombolas e o processo de formação docente, não se detendo exclusivamente em associações diretas com os conteúdos curriculares, mas no de compreender a realidade e trajetórias de vidas.

Nesta visão, podemos perceber que ainda não há um componente curricular voltado exclusivamente para o ensino de ciências na Educação Escolar Quilombola, algo que poderia ser de grande importância em termos da função social da instituição pública em uma região com grande presença de comunidades quilombolas. É importante também destacar que essas questões não devem se restringir a uma única disciplina e/ou a uma área do conhecimento (neste caso em referências aos componentes curriculares associados à educação), mas transversalizar todas as disciplinas.

Ademais, podemos observar a partir desses relatos que há algumas fragilidades e tensões presentes no processo de formação inicial no curso em questão, por ainda não promoverem uma formação que esteja transversalizada às questões étnico-raciais dos estudantes quilombolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE-CP

01/2004) estabelecem que os cursos de formação de professores devem incluir em seus currículos a reeducação para as relações étnico-raciais.

Para Silva e Ramos (2019) se faz necessário a garantia dos preceitos constitucionais específicos no âmbito da formação de alunos quilombolas, concebendo o direito das comunidades tradicionais e assegurando a formação básica comum, bem como o respeito às suas referências culturais. Nesse sentido, a concretização do direito à educação se faz pela igualdade de oportunidades e condições de acesso ao sistema escolar, sobretudo ao ensino de qualidade que busque superar efetivamente as desigualdades sociais.

Um elemento fundamental para que se efetive a educação quilombola é que os educandos se percebam como sujeitos do campo e de direitos (LEO NETO e SOUZA, 2019). É essencial que se apropriem dos benefícios que depois de um histórico processo de luta e reivindicação dos movimentos sociais negros a eles são disponibilizados. Verrangia (2010) destaca que a partir daí é necessário criar espaços onde se possa discutir a existência de um ensino democrático, inclusivo e emancipatório.

Também é possível notar os desafios por parte da instituição para minimizar os impactos e dificuldades enfrentados pelos alunos quilombolas no curso de Ciências Biológicas. A pesquisa nos mostra que a falta de ampliação de assistência estudantil por parte da Instituição e da maioria dos professores têm influenciado negativamente na formação dos alunos quilombolas no curso universitário.

Os anos se passam e ficam as lacunas em relação ao ensino/aprendizagem dos educandos quilombolas na universidade, já que os mesmos se sentem excluídos de diversos processos pedagógicos. Mesmo que no campus Soure a ênfase da formação não esteja voltada para uma habilitação em Educação Escolar Quilombola, ao considerarmos as políticas afirmativas conduzidas pela UFPA e o ingresso desses estudantes no campus alinhada à presença de escolas quilombolas na região, torna-se necessário uma reordenação curricular que incentive esses debates.

O Processo Seletivo Especial para Indígenas e Quilombolas da UFPA, é uma política afirmativa conquistada pelos movimentos sociais ao longo dos anos. Nesse contexto, é papel da Universidade assegurar esse direito às comunidades tradicionais que ingressam na universidade por esse sistema de cotas. Dessa forma questionamos: Como você avalia o papel da universidade na formação de alunos quilombolas nos cursos de graduação?

Os estudantes apontaram:

“[...] Apesar das políticas de cotas ser um direito constitucional, a universidade precisa melhorar o apoio aos estudantes quilombolas [...]” (ESTUDANTE A)

“[...] é necessário melhorar a política de assistência estudantil aos alunos quilombolas, ainda somos desassistidos em muitos aspectos [...]” (ESTUDANTE B)

“[...] a universidade só consegue garantir o nosso ingresso, mas é a nossa permanência na instituição que precisa ser melhorada [...]” (ESTUDANTE D).

Desse modo, podemos observar que a universidade garante o ingresso aos estudantes quilombolas através das cotas, no entanto, na avaliação realizada pelos estudantes da pesquisa eles apontam que ainda falta muito a ser efetivado para que essa ação afirmativa se consolide de maneira eficaz. Essa necessidade está relacionada aos meios de existência, como recursos para aquisição de livros e equipamentos, para a alimentação, moradia, transporte, entre outros, que garantam aos estudantes vivenciar a universidade e pertencimento nela.

Dessa forma, o desafio da permanência pode ser imposto a qualquer estudante, mas, no caso específico do estudante quilombola, esse desafio se torna ainda maior quando se analisam questões da realidade econômica e social do meio em que vivem, considerando as questões históricas. Nestes termos, as políticas afirmativas que possibilitam o ingresso e permanência nas universidades se relacionam a mecanismos de reparação histórica e de justiça social perante os anos de escravidão e de discriminação negativa da população negra (VAZ, 2022).

Conforme salienta Amoras (2018), os estudantes quilombolas, que precisam financiar seus estudos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade e quando são de outras cidades ou Estados possuem uma despesa ainda maior, principalmente pelo fato de não morarem com a família. A referida autora ainda aponta que alguns estudantes, em razão de buscarem condições para permanecerem materialmente na universidade, deixam de vivê-la em sua plenitude para buscarem meios que agreguem e viabilizem os custos na universidade, uma vez que a renda familiar é insuficiente. Essa escolha tem impactos na permanência, já que repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica.

Desse modo, é necessária a utilização de estratégias institucionais de permanência, na qual os estudantes lancem mão de instrumentos institucionais que a universidade dispõe (a exemplo de aquisição de bolsas de assistência estudantil, bolsa de monitoria, ou iniciação científica), e o apoio a estas demandas colocadas pelos estudantes de origem popular e de grupos historicamente discriminados seria objeto das políticas de assistência estudantil existentes nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizado com estudantes quilombolas do Curso de Ciências Biológicas do campus universitário de Soure UFPA, este estudo demonstrou que ainda são necessários alguns passos importantes para se garantir a permanência qualificada que dê relevo às suas especificidades sócio-históricas, econômicas e culturais. Para tanto, pensar em educação superior para alunos quilombolas é (re)pensar a efetiva superação de processos de exclusão e estereótipos que esses povos passaram ao longo de séculos sustentados pelo ideal da democracia racial amplamente propagado como uma forma de harmonizar as diferenças e mascarar o racismo.

Toda essa conjuntura demonstra a restrição que as comunidades quilombolas têm ainda hoje que desmistificar e desconstruir. Não por acaso as políticas de ações afirmativas buscam romper com a invisibilidade das populações negras rurais e urbanas, repercutindo no reconhecimento dessa história, memória, espiritualidade, a forma com que lidam com os recursos naturais, o modo como vivenciam as relações de trabalho e os saberes tradicionais. Essas ações representam agora uma possibilidade dos/as próprios/as quilombolas serem autores/atores de sua formação e propagação de suas origens, levando para espaços de produção do conhecimento o saber tradicional e a história que não foi contada, rompendo paulatinamente com a imposição de uma narrativa universal que mitigou direitos fundamentais de reproduzirem-se dignamente.

Diante dos resultados, foi possível constatar que os estudantes quilombolas enfrentam muitos desafios, entre eles, a adaptação ao mundo universitário, dificuldades financeiras com os custos na universidade e dificuldades com a valorização de seus saberes nas salas de aula, e, sobretudo, dificuldades simbólicas de pertencimento étnico-racial. Outra questão importante nos resultados é o fato desses estudantes, diante de desafios, buscarem estratégias que possibilitem permanecer e vivenciar a universidade. Estratégias estas pautadas na rede de solidariedade familiar, na assistência institucional, entre outros apontados nos resultados.

Os resultados deste estudo evidenciaram também a dificuldade da instituição universitária em acolher não somente os corpos dos/as discentes que ingressam, mas de acolher os seus conhecimentos tradicionais representativos das referências culturais de matriz africana. Nas memórias narradas das pessoas entrevistadas nesta pesquisa, ressaltadas as experiências diferentes entre cada turma e o que ainda poderão vivenciar na universidade. Desse modo, constata-se a predominância de um modelo de educação convencional ofertado no curso de

biologia, com metodologias didáticas que pouco reconhecem os saberes tradicionais, as experiências e a cultura afrodescendente dos estudantes quilombolas.

Isso se distancia dos valores coletivos e diminui as oportunidades da construção do pertencimento quilombola na própria universidade. Nessa circunstância, a universidade também deixa de adquirir benefícios, pois ao partir de uma premissa na qual a instituição irá formar o discente, não reconhece uma perspectiva transdisciplinar e intercultural para o avanço dos modelos de produção do conhecimento.

Enfrentar esses desafios e desenvolver tais estratégias é concorrer frequentemente com a permanência na universidade dos campos marajoaras torna-se um verdadeiro aquilombamento. Essas estratégias se apresentam materialmente e simbolicamente. Materialmente por serem estratégias que necessitam de recursos para subsistência, voltados à alimentação, moradia e outros. Simbolicamente por serem estratégias de existência, por meio das quais estes estudantes buscam se articular com outros estudantes com o intuito de existirem e permanecerem.

Ingressar na universidade é significativo para todo e qualquer estudante quilombola que almeja esse objetivo. No caso específico do cenário marajoara isso vai além. Basta refletir sobre o contexto histórico as comunidades percorreram. Não estamos falando de condições econômicas insuficientes, pois muitos estudantes universitários, para além dos quilombolas, possuem essas características, todavia, esse não pode ser um aspecto excludente. Estamos falando de contexto histórico e social, escravidão, perseguição, racismo estrutural, formação de quilombos, grupos étnicos marginalizados, desigualdades e históricas relações assimétricas de poder. São nuances que estão intrinsecamente relacionadas com a busca por ascensão social por meio do ingresso na universidade. Em longo prazo o que se quer são melhores condições de vida e a educação representa uma importante ferramenta.

Desse modo, fica evidente que esses estudantes quilombolas marajoaras precisam de um olhar mais sensível e reflexivo por parte das unidades gestoras das políticas públicas de acolhimento e permanência, uma vez que todas as fragilidades de acesso e permanência estão diretamente ou indiretamente relacionadas com o papel dessas políticas públicas. Ter acesso ao ensino superior e conseqüentemente a educação é um direito de todos, sem distinção de cor, sexo, idade ou raça. As condições de acesso possibilitadas pela política de cotas são fundamentais para que esse direito seja democratizado, contudo, é necessário garantir as possibilidades de permanência na universidade, sobretudo em promover uma formação de professores voltada para as relações étnico-raciais.

Neste estudo, é possível afirmar que as estratégias de permanência desenvolvida pelos quilombolas da Amazônia Marajoara frente aos desafios têm surtido efeitos positivos, principalmente pelo fato desses estudantes terem lançado mão de estratégias institucionais, como é o caso da assistência estudantil proporcionada pela própria universidade (ADIS-UFPA), e utilizarem-se de estratégias de redução de custos seja na alimentação, moradia ou nas formas de obter os materiais de estudo, além de buscarem também apoio simbólico, seja pelas redes de relacionamento familiar, seja pela articulação em grupos de estudos e coletivos.

No entanto, é importante que estes resultados sirvam para subsidiar e aproximar discussões entre os quilombolas e a instituição, pois um ouvir e um olhar atento podem facilitar o ingresso e a sua permanência. Além disso, visibilizar os desafios e estratégias de permanência de quilombolas na universidade é contribuir com a comunidade acadêmica de maneira geral e com as comunidades quilombolas da Amazônia Marajoara de maneira específica, por possibilitar a discussão sobre a formulação ou adequação de políticas afirmativas.

REFERENCIAS

AMORAS, L. K. O. Dificuldades de quilombolas aprovados no processo seletivo especial da UFPA Castanhal em permanecer/concluir o curso. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal, 2018.

ASANTE, M.K. The Afrocentric idea in education. The Journal of Negro Education. Estados Unidos da América. v.60, n.2, p.170-180, 1991.

AZEVEDO, A.D.M; TRINDADE, C.B.S. Narrativas, diálogos e continuidades metodológicas da etnociência ao ensino de Ciências Naturais em Escola Quilombola de Caldeirão em Salvaterra (Pará). Revista Patrimônio e Memória. Assis, SP, v. 17, n. 1, p. 157-177, 2021.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília:[s.n.], 2005.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivospdf/diretrizes-curriculares> acessado em: 16 de outubro de 2022.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília.

CAMPOS, L. R. Educação Escolar Quilombola na Amazônia Paraense e o currículo escolar histórico-cultural. *Revista Diversidade: Diálogos Interculturais no Currículo*. V. 19 n. 3 (2021).

DOMINGUES, B.R.C. Educação quilombola e ecologia de saberes na Ilha do Marajó/Pará – Brasil. *Revista Habitus: Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, p. 34-47, agosto, 2018.

FERNANDES, K.M. Biologia, educação das relações étnico-raciais e inversão epistemológica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 1 N. 2 – pag 311 – 323, 2015.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de empresas*. v. 2, mar/abr. São Paulo, 1995.

LUZ, A.L.E; AZEVEDO, A.D.M; JUNIOR, E.M.C. A construção da identidade quilombola na Amazônia: um estudo de práticas escolares em guajará-miri, município do Acará, Pará. *Revista P2P & INOVAÇÃO*, Rio de Janeiro, v. 7, Ed. Especial, p. 151-168, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21721/p2p.2021v7n1.p151-168> Acesso em 04 de nov de 2022.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/419.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MINAYO, M.C.de S(org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.

MINAYO, M.C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262 jul./set, 1993.

LÉO NETO, N. A. L; SOUZA, S. R. M. Flores e dores: emoções e a ética da vida para um ensino de ciências e biologia intercultural e antirracista. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p. 83-101 , maio/ago 2019.

LÉO NETO, N. A. A contextualização dos saberes para a descolonização de um ensino de Biologia que reconheça as identidades e diferenças. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 7, n. esp, p.23-42, 2018.

UFPA. Resolução N°. 4.309, de 27 de agosto de 2012. Estabelece normas para reserva de vagas a alunos quilombolas contemplando duas vagas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 27 de agosto de 2012.

UFPA. Resolução nº 3.361, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos de escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 05 ago. 2005

UFPA, I Relatório Institucional de Acompanhamento dos Estudantes Ingressantes do Processo Seletivo Especial Indígenas e Quilombolas. Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém – Pró-reitora de Ensino e Graduação, 2022.

PACHECO, A.S.. Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In) tolerâncias Religiosas. Horizonte, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 88-108, abr./ jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/issue/view/126>. Acesso em: 20 Set. 2022.

PACHECO, J. A; FREIRE; J. C. S; ASSUNÇÃO; M. F; MAIA, I. B. Diálogo crítico educacional no seio da globalização. Saberes da educação quilombola nas Ilhas de Abaetetuba, Amazônia. Revista Pucs. V. 20 n. 1 (2022). Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p198-216> Acesso em: 3 de nov 2022.

SANTOS, R.A; ANDRADE, S.S. Relações étnico-raciais e quilombos: dos conhecimentos socioculturais aos currículo da educação escolar quilombola na Amazônia Paraense. NOVA REVISTA AMAZÔNICA - Volume VIII - No 02, 2020- ISSN: 2318-1346. Disponível em: <https://doi.org/10.21721/p2p.2021v7n1.p151-168> Acesso em 02 de nov de 2022.

SANTOS, S. P; RODRIGUES, F. F. S. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. Cadernos da FUCAMP, v. 10, n. 12, p. 18-26/2010.

SEVERINO, A.J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. A. Conhecimentos Etnobiológicos e Educação Escolar Quilombola: um olhar intercultural para o ensino de Ciências. Dissertação de Mestrado – Universidade de Pernambuco, 2018.

SILVA, J. A; RAMOS, M. A. Contribuições da etnobiologia para formação continuada de professores de ciências da educação escolar quilombola. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 19, No 1, 2019.

VAZ, Livia Sant`anna. Cotas Raciais. Jandaíra: São Paulo, 2022.

VERRANGIA, D. A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 6, n. 12, 2013.

_____, Douglas. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

Submetido em: 21 de fevereiro de 2024.

Aprovado em: 10 de janeiro de 2025.

Publicado em: 01 de julho de 2025.

Autoria:

Autor 1

Nome: Nivaldo Aureliano Léo Neto

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: nivaldoleo@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1450-0316>

País: Brasil

Autor 2

Nome: Milena Gomes de Jesus

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: contatomilenagomes@gmail.com

País: Brasil

Autor 3

Nome: Karley dos Reis Ribeiro

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: karley@ufpa.br

País: Brasil

Autor 4

Nome: Maria Páscoa Sarmento de Sousa

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: marpasc@ufpa.br

País: Brasil