BOLETIM DE CONJUNTURA

# A UNIVERSIDADE VAI AO QUILOMBO: O PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO QUILOMBOLA (PIQ) NO TORRÃO DO MATAPI/AP NAS VOZES DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

# THE UNIVERSITY GOES TO THE QUILOMBO: THE QUILOMBOLA INTERIORIZATION PROGRAM (PIQ) IN TORRÃO DO MATAPI/AP IN THE VOICES OF ACADEMICS FROM THE PEDAGOGY COURSE

10.56238/bocav24n73-023

**Data de submissão:** 29/11/2025 **Data de publicação:** 29/12/2025

*Jane Selma Almeida de Souza* [1]
*Eugénia da Luz Silva Foster* [2]
*Elivaldo Serrão Custódio* [3]



**Resumo**

O presente artigo analisa o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no contexto da Comunidade Quilombola Torrão do Matapi, estado do Amapá, a partir das percepções de acadêmicos do curso de Pedagogia. A investigação buscou compreender como estudantes quilombolas interpretam os processos que possibilitaram seu acesso e permanência no ensino superior, considerando os desafios e potencialidades dessa política pública. O objetivo geral consistiu em analisar as percepções desses acadêmicos acerca das condições de ingresso e continuidade na formação universitária, tendo como objetivos específicos contextualizar a atuação do movimento social negro na implantação do PIQ, descrever o percurso de implementação do programa na formação inicial de professores voltada à Educação Escolar Quilombola e compreender as experiências dos estudantes no curso de Pedagogia ofertado no território. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa. O percurso metodológico envolveu análise documental referente ao PIQ e ao curso de Pedagogia, bem como a aplicação de questionários com questões semiestruturadas, visando dar visibilidade às percepções dos acadêmicos sobre acesso, permanência, formação e continuidade no ensino superior. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, em diálogo com o referencial teórico sobre educação quilombola, identidade, relações étnico-raciais, racismo e ações afirmativas. Os resultados indicam que o PIQ é compreendido como instrumento de reparação histórica e transformação social, cuja efetividade depende da continuidade das políticas, do fortalecimento do suporte institucional e da valorização da identidade quilombola no currículo, evidenciando a presença quilombola na universidade como conquista coletiva e prática de resistência.

**Palavras-chave**: Ensino Superior; Formação de Professores; Quilombo Torrão do Matapi/AP.

**Abstract**

This article analyzes the Quilombola Interiorization Program (PIQ) of the Federal University of Amapá (UNIFAP) in the context of the Quilombola Community of Torrão do Matapi, Amapá state, based on the perceptions of undergraduate students in the Pedagogy course. The investigation sought to understand how Quilombola students interpret the processes that enabled their

[1] Mestre em Educação. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: janeselma@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-8575-8829
[2] Doutora em Educação. Universidade Federal de Fluminense (UFF). E-mail: daluzeugenia6@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0807-0789
[3] Doutor em Teologia. Faculdades EST. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2947-5347

access to and permanence in higher education, considering the challenges and potential of this public policy. The general objective was to analyze the perceptions of these students regarding the conditions for entry and continuity in university education, with the specific objectives of contextualizing the role of the Black social movement in the implementation of the PIQ, describing the implementation process of the program in the initial training of teachers focused on Quilombola School Education, and understanding the experiences of students in the Pedagogy course offered in the territory. The research was configured as a case study, with a qualitative approach. The methodological approach involved document analysis related to the PIQ and the Pedagogy course, as well as the application of questionnaires with semi-structured questions, aiming to give visibility to the academics' perceptions about access, permanence, training, and continuity in higher education. The data were analyzed through Content Analysis, in dialogue with the theoretical framework on Quilombola education, identity, ethnic-racial relations, racism, and affirmative action. The results indicate that the PIQ is understood as an instrument of historical reparation and social transformation, whose effectiveness depends on the continuity of policies, the strengthening of institutional support, and the valorization of Quilombola identity in the curriculum, highlighting the Quilombola presence in the university as a collective achievement and a practice of resistance.

**Keywords**: Higher Education; Teacher Training; Quilombo Torrão do Matapi/AP.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar as percepções de acadêmicos do Programa de Interiorização Quilombola da Universidade Federal do Amapá (PIQ/UNIFAP), mais especificamente dos estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na comunidade de Torrão do Matapi, a respeito do acesso e da permanência da população negra no ensino superior, considerando os desafios e as potencialidades desse programa. A implantação dos polos universitários em comunidades quilombolas representa uma oportunidade concreta para que jovens quilombolas alcancem o ensino superior sem precisar deixar seu local de residência, sua família, seus amigos, seu território.



O polo universitário — lócus desta pesquisa — funciona na Comunidade Quilombola Torrão do Matapi, localizada na zona rural de Macapá, a 28 km da área urbana e que, por longos anos, vem lutando por melhorias. É importante ressaltar que a abordagem desta pesquisa foi orientada pela perspectiva da decolonialidade, entendida, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 24), como um instrumento capaz de "tornar visíveis as lutas contra a colonialidade do ponto de vista das pessoas, de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas". Também se apoia na perspectiva da educação antirracista, definida por Munanga (1999) como um processo de transformação da sociedade por meio da valorização das identidades negras e da crítica ao racismo estrutural. Tais perspectivas mostram-se essenciais à temática em discussão, pois não é possível abordar a educação de negros e quilombolas sem investigar as marcas da colonialidade em suas trajetórias, considerando a apropriação de modos de vida, a exploração histórica a que foram submetidos e o fato de a educação formal ter sido moldada pelos padrões da colonização e negada à população negra por séculos (Custódio, 2023).

As marcas da colonialidade estão bem presentes em toda a história onde a negação do direito do colonizado começa pela afirmação do direito do colonizador, quando a negação de um direito coletivo é superada por um direito individual, o do colonizador. Esse processo de colonização não foi apenas territorial, mas também cultural, racial e epistemológico, estabelecendo uma hierarquia de saberes e

valores que privilegiava o europeu branco em detrimento dos povos nativos e dos negros. Lander (2005, p. 13), a esse respeito, afirma que o eurocentrismo como uma construção que organiza o tempo e o espaço a partir da experiência histórico-cultural europeia, tomada como referência universal e superior. Segundo o autor, esse metarrelato da modernidade opera como um dispositivo de poder colonial e imperial, que naturaliza um único modelo de sociedade, de humanidade e de conhecimento, enquanto desqualifica outras formas de organização social, de existência e de saber, classificando-as como atrasadas, primitivas ou pré-modernas.

Esse pensamento traz uma crítica profunda ao eurocentrismo como um dispositivo de poder e dominação simbólica. Ao transformar sua própria experiência histórica e cultural em parâmetro universal, o pensamento eurocêntrico não apenas ignora a diversidade de formas de ser e de conhecer, mas as rebaixa, deslegitima e subalterniza. O que se revela aqui é que o eurocentrismo não é apenas uma perspectiva entre outras — é uma estrutura de poder que define o que é válido, moderno e civilizado, enquanto relega outras cosmovisões a uma suposta inferioridade Ainda, segundo Lander (2005, p. 83), baseado nos estudos realizados na obra de Aníbal Quijano, este vê que na "colonialidade do poder", a espoliação colonial é legalizada por um imaginário que estabelece diferenças desmedidas entre o colonizador e o colonizado. As ideias de raça e de cultura atuam como um dispositivo taxonômico que gera identidades distintas. Dessa forma o colonizado apresenta-se como o ser que precisa ser disciplinado pelo colonizador, tornando todos os seus atos de atrocidade justificáveis. Com este imaginário os negros foram tratados sempre com desprezo e repulsa por não aceitarem passivamente as imposições dos senhores que sempre se julgaram superiores. Para o colonizador a maldade, a barbárie e a incontinência são marcas identitárias do colonizado, que se rebelava contra o sistema criado para oprimi-lo.



Segundo Mota Neto (2015), é a partir da insatisfação com a vida, da negação de direitos — sobretudo os mais elementares, como o direito à vida —, da servidão de corpos e de formas de pensamento e da proibição de uma educação independente que nasce a concepção decolonial. É preciso romper com os grilhões que aprisionam e impedem o povo negro de galgar novos espaços. Por meio da resistência, do enfrentamento e da busca pela garantia dos direitos sociais e políticos, as lutas sempre caminharam junto ao povo africano escravizado, configurando ações decoloniais que promovem o enfrentamento ao pensamento colonial, no exercício necessário e constante de aprender e reaprender a própria história.

A decolonialidade sustenta-se como um movimento que busca desconstruir esse legado colonial, resgatando saberes, culturas e identidades que foram sistematicamente silenciados. Propõe-se a questionar a lógica eurocêntrica que impôs a ideia de que apenas os conhecimentos e valores europeus eram válidos, desafiando a hierarquização das culturas e conferindo visibilidade às contribuições dos povos negros e indígenas para a construção da sociedade brasileira. Assim, a concepção decolonial revela-se constituída pela negação da negação — pela recusa a toda e qualquer forma de silenciamento e subalternização. A

decolonialidade, segundo Mota Neto (2015, p. 49), "é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos", assumindo um embate crítico contra todas as formas de segregação derivadas da situação colonial e de suas consequências históricas.

Nesse contexto de lutas e resistências, de superação das mais diversas formas de opressão e segregação, os grupos subalternizados vêm se apropriando de direitos e ocupando lugares de destaque na sociedade contemporânea. Por esse motivo, analisar as percepções de acadêmicos quilombolas do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi sobre o acesso e a permanência no ensino superior torna-se relevante, pois permite compreender de que forma esses estudantes superaram dificuldades, segregações e violências para ocupar um banco universitário em seu próprio território. Reportamo-nos aqui a Gomes (2005, p. 76), que afirma: "A educação escolar precisa se reconstruir com base na valorização das histórias e culturas negras, respeitando os sujeitos e os saberes que foram historicamente excluídos." Ainda segundo Gomes (2017), o ingresso de estudantes quilombolas no ensino superior representa uma conquista do movimento negro e das lutas coletivas por justiça educacional e social.



Percebemos, assim, que o território quilombola ultrapassa a dimensão física da terra. Ele representa um espaço simbólico, político e espiritual, no qual se reproduzem a vida coletiva, os saberes ancestrais e os modos de existir. Para Almeida (2010), o território quilombola é um espaço vívido, que carrega marcas da ancestralidade, da resistência e da coletividade. Não é apenas terra: é memória e identidade. Ao falar de identidade cultural quilombola, é necessário compreender que ela é atravessada por práticas coletivas de memória, oralidade, solidariedade e pertencimento ao território. Como aponta Hall (2006), a identidade cultural é um processo histórico, construído por meio das relações sociais e políticas.

Diante deste contexto, optou-se pelo Estudo de Caso (Yin, 2010) como método, numa abordagem qualitativa (Minayo, 2012), cujos dados foram coletados por meio de Observação direta e de Questionário semiestruturado e analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Valle; Ferreira, 2025). O lócus da pesquisa é a Escola Quilombola Estadual Professor Antônio Figueiredo da Silva, onde funciona o Polo Torrão do Matapi da UNIFAP, no qual está sendo ofertado o curso de Pedagogia para a comunidade quilombola do Torrão do Matapi. Quanto aos aspetos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o parecer nº 7.777.391, conforme postula a Resolução n. 466/2012 e Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

## 2 A TRAJETÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DO PIQ: CONHECENDO A HISTÓRIA

Pensando nas ações afirmativas, que buscam compor "medidas compensatórias" destinadas a viabilizar a implementação do princípio constitucional da igualdade em prol da comunidade negra brasileira, cogitou-se oportunizar aos quilombolas, inviabilizados de darem prosseguimento aos estudos após a conclusão do Ensino Médio, uma vez que não dispunham de condições financeiras para tanto, a

iniciação ao curso superior sem terem que sair de seus territórios para poder estudar. Tal pensamento foi idealizado pela Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Amapá (CONAQ-AP), que vem atuando desde o ano 2000 junto às Comunidades Quilombolas, por ocasião da sua estruturação como movimento representativo das inquietações de sua clientela social. Assim, após uma longa discussão com as lideranças das comunidades quilombolas, em busca de melhorias na área da educação, concluiu-se que o melhor caminho para os quilombolas alcançarem o ensino superior seria por meio da universidade dentro do quilombo.

Dentre os relatos compartilhados nos encontros do Movimento Quilombola, destacou-se a percepção de que, apesar de tantos desafios enfrentados nas comunidades, a CONAQ-AP jamais desistiu de lutar por uma educação de qualidade para os quilombolas. É a partir desse compromisso histórico que, em 2017, surgiu um novo anseio dentro do movimento negro. Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos quilombolas para permanecerem nas cidades e cursarem o ensino superior — mesmo com a existência da política de cotas estabelecida pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que determina que instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio destinem 50% de suas vagas às ações afirmativas —, tornou-se evidente a necessidade de uma ação mais direta: levar a universidade para dentro dos quilombos.



Conforme os ensinamentos de Silva (2003, p.59):

> A universidade é o divisor de águas numa sociedade racialmente dividida onde o critério para a incorporação às classes profissionais também é critério da exclusão social. Até existir uma classe média negra profissional, com domínio dos mesmos códigos e competências da elite, não haverá combate efetivo à discriminação racial. E o ensino superior detém as maiores taxas de retorno para o indivíduo. Portanto, na procura de mobilidade ou de ascensão social, este é o nível que mais influencia na ruptura do ciclo da pobreza.

Ressalta-se ainda que, conforme declarações da coordenadora da CONAQ-AP, esta proposta de levar a UNIFAP para dentro dos quilombos foi resultado de um processo histórico de luta da CONAQ-AP, diga-se o movimento negro quilombola, por uma Educação pública, gratuita e de qualidade aos povos tradicionais, descendentes de pessoas escravizados, que compõem as populações quilombolas amapaenses. E mais, a luta foi intensificada a partir da necessidade de serem implementadas políticas públicas mais efetivas com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEQ), definidas na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. A partir de então, um grande esforço tem norteado as ações da CONAQ-AP com o intuito de mobilizar instituições públicas, professores das redes federal, estadual e municipal, estudantes e comunitários, visando ao cumprimento dos princípios previstos no mando resolutivo. Concretizar o desejo de levar a UNIFAP para dentro dos territórios quilombolas exigiu um longo processo de articulação junto à Instituição. Com o

objetivo de dar celeridade às tratativas, formou-se uma comissão que, após intensos debates com a Universidade, constatou que esta não dispunha de recursos financeiros para viabilizar o projeto.

Segundo relatos de participantes do Movimento Quilombola, a comissão — liderada pela CONAQ-AP — organizou uma plenária no Torrão do Matapi, reunindo representantes de mais de 40 comunidades, com a finalidade de discutir a implantação dos polos da UNIFAP em territórios quilombolas. O encontro contou com a presença das Pró-reitoras de Cooperação e Relações Interinstitucionais e de Graduação da UNIFAP, cujos representantes ouviram as demandas e esclareceram dúvidas dos participantes.

A criação de polos universitários em comunidades quilombolas constituiu uma alternativa concreta para superar a dificuldade vivenciada por inúmeras famílias que não tinham condições de manter seus filhos na cidade após o término do ensino médio. Essa dificuldade decorria da ausência de oferta de cursos superiores na região, o que obrigava apenas as famílias com maior estabilidade financeira a enviar seus jovens para continuar os estudos, ainda que enfrentassem o alto custo de vida urbano.



A imagem seguinte evidencia a relevância desse debate para as famílias quilombolas, que participaram ativamente das reuniões para a implantação dos polos. A presença da universidade nas comunidades representava, portanto, a possibilidade de romper com barreiras históricas que restringiam o acesso ao ensino superior e reforçavam a lógica hegemônica que privatiza espaços de formação para grupos economicamente privilegiados. Essa realidade dialoga com o pensamento de Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 44), ao afirmar que “os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são exitosos”.

Assim, visando atender as demandas colocadas pelas comunidades quilombolas, a UNIFAP junto às comunidades decidiu que os polos seriam instalados em comunidades mais próximas ao centro da capital e com uma melhor estrutura física para receber alunos e professores. Ressaltando-se que os polos receberiam não apenas as demandas internas, mas todas as localidades vizinhas que também participariam do processo.

Assim, a plenária quilombola, conforme figura 1 a seguir, foi um momento importante para a realização do sonho de ter a UNIFAP oferecendo seus cursos dentro dos territórios quilombolas do estado do Amapá.

Figura 1 – Votação na Plenária Quilombola



Fonte: Acervo do Movimento Quilombola do Amapá

A participação das comunidades nesses eventos foi altamente prestigiada, calcula-se que na plenária havia em média 700 (setecentas) pessoas, todas devidamente credenciadas e unidas na luta por uma educação universitária em território quilombola. Após longo debate, encerrava-se mais uma fase de um processo histórico para as comunidades quilombolas. Dentre os procedimentos para a execução dos polos em territórios quilombolas coube à UNIFAP apresentar o projeto do PIQ para alguns colegiados, para aprovação ou não da participação. Mas a luta pelo direito à educação superior dentro dos territórios quilombos enfrentava outras barreiras, a busca por recursos financeiros para custear o programa, já que a iniciativa era do movimento negro quilombola e não uma política pública instituída pelos poderes governamentais.



Foram muitas visitas aos parlamentares do estado do Amapá que, a princípio, demonstravam interesse pelo projeto e até comprometiam-se publicamente com emendas para que a UNIFAP pudesse adentrar os quilombos. Aqui as palavras de Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 46) emergem com força quando afirma que “com amor e raiva, o condenado emerge como um pensador, um criador/artista, um ativista”. Os muitos “nãos” encorajaram a comissão a não desistir de encontrar alguém que pudesse, realmente, abraçar o projeto de levar a universidade para dentro dos quilombos.

Entre os vários parlamentares a quem foi apresentado o projeto de levar a UNIFAP para dentro dos territórios quilombolas, a iniciativa foi acolhida por uma deputada da bancada federal, que aceitou apoiar a proposta principalmente em razão da amizade que mantinha com uma liderança quilombola de Igarapé do Lago. Foi ela quem se comprometeu com a causa e destinou a emenda necessária para a implantação do programa pela UNIFAP. Vale ressaltar que essa adesão ocorreu, sobretudo, em função da relação de confiança estabelecida entre a deputada e essa liderança, reconhecida como uma importante articuladora do Movimento Quilombola.

Esse cenário revela um aspecto urgente e profundamente revelador da lógica que ainda orienta a formulação de políticas públicas no Brasil: a educação superior nos quilombos, apesar de sua relevância

para a sociedade amapaense, continua sendo tratada como algo periférico e não prioritário. O fato de a implantação do programa ter dependido mais de vínculos pessoais do que do reconhecimento institucional da importância estratégica da educação quilombola evidencia um padrão histórico de descaso, coerente com estruturas coloniais que insistem em definir quais vidas e quais territórios merecem investimentos educacionais.

Sob a luz do pensamento decolonial e da educação antirracista, esse episódio expõe a necessidade de romper com práticas que naturalizam a marginalização de comunidades negras e que condicionam o acesso à educação a relações de favor, amizade ou benevolência. A luta por políticas educacionais que reconheçam a centralidade dos quilombos na produção de conhecimento e no desenvolvimento regional implica deslocar essas estruturas, afirmando o direito à educação superior como dimensão inegociável da cidadania quilombola e da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.



Somente após esse processo inicial de articulação política — marcado tanto por avanços quanto por tensões estruturais — foi possível dar prosseguimento às etapas seguintes. Realizaram-se, então, plenárias individuais nos quilombos, destinadas à verificação da aceitação comunitária e das condições estruturais para o funcionamento dos cursos. A partir dessas discussões, foram aprovados os seguintes polos e cursos: Torrão do Matapi, Maruanum e Igarapé do Lago, com o curso de Pedagogia; Curiaú e Mazagão Velho, com o curso de Letras/Francês; e Abacate da Pedreira, com o curso de Ciências Biológicas. Nesse cenário de mobilização e pactuação institucional, um marco simbólico e político importante foi a assinatura da Carta Compromisso pela Deputada Federal, ato que consolidou publicamente o apoio à implementação do Programa.

Em consonância com as deliberações dessas plenárias e diante da demanda legitimada pelas comunidades, a UNIFAP iniciou sua preparação para assumir esse novo desafio: instalar-se em território quilombola. Assim surgiu o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ), que, de acordo com o documento institucional (PIQ, 2021, p. 13), nasce com a missão de proporcionar formação em nível superior para concluintes do Ensino Médio e professores de escolas públicas situadas nas comunidades quilombolas do estado do Amapá, atendendo à demanda induzida pela CONAQ-AP. A instalação de um polo universitário da UNIFAP em território quilombola representa uma conquista histórica e de profundo significado para o movimento negro quilombola. Esse avanço é fruto da luta contínua pelo direito à educação superior, protagonizada por comunidades que, ao longo de séculos, foram marginalizadas e excluídas dos espaços de formação acadêmica.

Ter a universidade dentro do território não se limita ao acesso físico ao ensino superior; significa afirmar o direito à permanência, fortalecer identidades, promover o reconhecimento das especificidades culturais e sociais e, sobretudo, contribuir para uma reparação histórica. Trata-se de reconhecer o papel estratégico da educação na construção da autonomia, no fortalecimento comunitário e na transformação

social. É fundamental destacar que esse público exige uma abordagem pedagógica específica, que considere suas trajetórias, saberes locais e experiências socioculturais, sem restringir o acesso ao conhecimento científico e acadêmico. Nesse sentido, Gomes (2020, p. 235) enfatiza que "só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem".

A universidade, portanto, deve ampliar e qualificar o diálogo entre saberes científicos, técnicos, culturais e populares, dado que os profissionais formados pelo PIQ atuarão em contextos marcados por tensões étnico-raciais e pela necessidade de promover a construção de uma sociedade mais justa. De acordo com o documento institucional Interiorização Quilombola (2021, p. 13), a organização didático-pedagógica do Programa segue a mesma estrutura já adotada nos cursos regulares da UNIFAP, com o propósito de unificar metodologias e observar as concepções filosóficas e educacionais presentes nos Projetos Pedagógicos. A proposta curricular em análise assume a diversidade como eixo central, reconhecendo as relações entre mundos particulares e culturas objetivas e produzindo um percurso comunicativo e reflexivo entre sujeito e sociedade.



Entretanto, evidencia-se que a UNIFAP tende a reproduzir práticas já consolidadas na instituição, sem construir um projeto específico para o PIQ. Ao deslocar-se para fora de seus muros, a universidade deveria considerar essa nova realidade e suas demandas. É necessário compreender que as práticas pedagógicas se constituem no interior das relações sociais e culturais. O currículo, muitas vezes, privilegia saberes eurocentrados, silenciando ou marginalizando conhecimentos produzidos por populações indígenas, africanas e outras culturas subalternizadas. Essa seleção de conteúdos reflete e reforça a colonialidade do saber, pois determina o que é considerado válido ou legítimo como conhecimento. Assim, mesmo em tempos contemporâneos, o currículo continua a reproduzir desigualdades, contribuindo para a manutenção de estruturas de poder e exclusão.

A UNIFAP, ao elaborar o projeto do PIQ, descreve a presente proposta buscando a valorização da cultura quilombola no âmbito curricular, percorrendo todas as áreas de conhecimento da formação docente. Dessa forma, o conteúdo programático do PIQ deverá atender ao que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEq), que foi aprovada pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, com desdobramento em cada disciplina do currículo, como dispõe em seu artigo 50 a respeito da formação de professores. O PIQ se constitui como uma ação afirmativa resultante da mobilização do movimento negro quilombola, que buscou responder às múltiplas barreiras históricas que dificultaram o acesso e, sobretudo, a permanência de estudantes quilombolas nos cursos de graduação. Seu surgimento expressa uma reivindicação coletiva por justiça educacional e por reconhecimento das especificidades dos territórios quilombolas no âmbito da educação superior.

É fundamental que haja um acompanhamento sistemático para compreender de que maneira os colegiados dos cursos estão adaptando seus currículos — originalmente estruturados para uma lógica universalizante, como disposto no documento institucional Interiorização Quilombola (2021) — à nova realidade instaurada pelo PIQ. Considerar os saberes locais, as práticas culturais, as trajetórias comunitárias e as especificidades socioterritoriais dos quilombolas constitui um elemento imprescindível nesse processo, garantindo que a formação acadêmica se alinhe aos princípios da educação antirracista e às perspectivas decoloniais que orientam a política. Assim, os ensinamentos de Gomes (2020, p. 241) são pontuais ao inferir que:

> A presença negra de estudantes e docentes, destacando-se aqueles que possuem posicionamento, pensamento e postura indagadora e afirmativos no campo da produção do conhecimento, traz inflexões potentes. E são esses sujeitos que questionam os currículos e a cultura universitária. São aqueles que, muitas vezes apresentam, aos docentes e aos discentes, intelectuais negras e negros que também produzem conhecimento e refletem sobre o Brasil e o mundo. E cobram a sua presença afirmativa nos currículos e nas práticas acadêmicas.



Oportunizar o conhecimento institucionalizado, sem desconsiderar o conhecimento local, trará uma vasta experiência ao público quilombola que nunca desistiu de lutar por seus direitos e que busca na educação formal uma oportunidade para sair da invisibilidade e mostrar seu potencial ao mundo, deixando de ser "objeto de estudo" para ser o autor de sua própria história. Corroborando com este contexto, Silva, Pereira, Rodrigues (2022, p. 156) explicam que:

> os discentes quilombolas, indígenas e pessoas de comunidades tradicionais [...] têm apresentado novas formas de fazer ciência, de se posicionar enquanto sujeito político e crítico, ao transcender o lugar de "objeto de estudo" que foi lhe imposto pela ciência eurocêntrica e meritocrática.

No entanto, é importante destacar que se trata de uma ação viabilizada por meio de uma emenda parlamentar destinada a um curso de graduação com duração de quatro anos. Em outras palavras, não há garantia de continuidade do PIQ. A UNIFAP está apenas executando o resultado de uma luta construída pelo movimento quilombola. Além disso, até o momento, não houve qualquer sinalização de que a instituição pretenda transformar o PIQ em um programa permanente.

## 3 O CURSO DE PEDAGOGIA E O PIQ: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

Segundo Castro, Foster e Custódio (2022) e Castro (2023), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de 2001 do curso de Pedagogia da UNIFAP era estruturado em duas ênfases: Pedagogia – Orientação Escolar e Pedagogia – Supervisão Escolar, conforme estabelecido pela Portaria nº 1.251, de 12 de junho de 1996. Castro (2023) destaca que, apesar dessa organização, a matriz curricular da época não incluía conteúdos voltados à educação das relações raciais. Ainda assim, o PPI daquele ano estabelecia como um

de seus objetivos a promoção da criação e difusão cultural, além do estímulo ao desenvolvimento da capacidade científica e do pensamento reflexivo ou crítico. A autora ainda afirma que:

> Para que haja essa reflexão e criticidade, é preciso que esse desenvolvimento perpasse, também, pelo estudo/discussão das questões inerentes a educação para as relações étnico-raciais, uma vez que esse debate não se restringe somente à população negra, mas, sobretudo, a todos àqueles que buscam uma sociedade sem desigualdades (Castro, 2023, p. 92).

O PPC de 2003 da UNIFAP indicava a intenção de estruturar o curso de Pedagogia com ferramentas teórico-metodológicas que integrassem os aspectos socioeducacionais, políticos, culturais, econômicos e filosóficos do conhecimento, além do uso das novas tecnologias. O objetivo era promover uma formação crítica, transformadora e voltada para a emancipação humana (PPC/UNIFAP, 2003). No entanto, não foram identificadas naquele documento menções específicas ao estudo das questões raciais negras na matriz curricular. Apesar disso, importante ressaltar que o eixo temático "Educação e Diversidade Cultural" incluía a linha de pesquisa "Cultura, Representações Sociais e Educação", que abordava temas como diversidade étnica, de gênero e de minorias no contexto educacional, além do papel da pedagogia nos movimentos sociais e o estudo da escola como espaço cultural. Destaca-se também a disciplina "Educação Inclusiva", que tratava de três linhas de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena.



Ao refletirmos sobre o currículo escolar a partir dessa perspectiva, torna-se evidente que ele ainda carrega traços hegemônicos profundamente enraizados na lógica colonial. A nova configuração curricular proposta para o curso de Pedagogia da UNIFAP, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, visava não apenas o cumprimento das normativas legais da educação nacional, mas também a promoção de uma formação que possibilitasse aos discentes a apropriação dos saberes necessários à prática educativa, em consonância com as demandas sociais contemporâneas (PPC/UNIFAP, 2009). Conforme delineado no PPC/UNIFAP (2009, p. 2) que vale até os dias atuais, destacam-se os seguintes objetivos:

> 1.Formar profissionais da Pedagogia aptos a atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em outras áreas previstas no Art. 64 da Lei nº 9.394/1996 e no Art. 14 da Resolução CNE/CP nº 1/2006; 2.Qualificar o educador como agente integrador e mediador crítico no processo de ensino-aprendizagem, atuando tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços educativos, estimulando a ação pedagógica; 3.Fomentar de forma contínua a pesquisa e a produção científica com vistas à proposição de alternativas para a resolução de problemáticas educacionais; 4.Promover a articulação com órgãos governamentais, instituições empresariais e movimentos sociais, assegurando aos discentes uma formação em constante diálogo com a realidade social; Proporcionar aos estudantes a compreensão crítica dos movimentos sociais e populares, permitindo o diagnóstico e a sistematização das diversas formas de manifestação da educação.

Pode-se afirmar que o PPC de Pedagogia da UNIFAP, elaborado em 2009, cumpre o papel de formar professores reflexivos, críticos e mediadores, especialmente no que diz respeito aos processos constitutivos da sociedade em suas múltiplas dimensões. Embora os objetivos do curso não façam menção explícita à educação das relações raciais na formação docente, destaca-se a proposta de promover a compreensão acerca dos movimentos sociais e populares. Nesse contexto, a questão racial deve ser considerada, visto que seus elementos integram os movimentos que atravessam e constituem a sociedade.

No PPC de 2009 do curso de Pedagogia da UNIFAP, já é possível identificar a presença da disciplina *Educação e Relações Étnico-Raciais*, ofertada apenas no 8º semestre. Sua ementa contempla temas centrais para a formação docente: o estudo dos povos indígenas e afrodescendentes e suas relações com a sociedade nacional; a crítica a visões estereotipadas; os movimentos sociais e suas conquistas; a educação escolar indígena, afrodescendente e quilombola; além das políticas nacionais voltadas para essas populações. Trata-se, portanto, de um componente curricular que convoca à reflexão crítica sobre os processos históricos de exclusão e resistência, incentivando práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da diversidade étnico-racial.



Entretanto, embora o conteúdo seja de grande relevância, a disciplina apresenta uma limitação significativa: possui carga horária de apenas 75 horas/aula e ainda assim esse tempo é dividido entre duas áreas de enorme complexidade — educação indígena e educação negra e quilombola, conforme salienta Castro (2023, p.98): “a disciplina é dividida em dois momentos, o primeiro com carga horária de 40h, onde é abordada a questão étnico-racial negra, o segundo, com carga horária de 35h, é ministrada a questão indígena”. Essa divisão reduz substancialmente o aprofundamento necessário para que os futuros professores compreendam, de maneira consistente, as especificidades históricas, culturais, políticas e epistemológicas dessas populações. Castro (2023) evidencia que a insuficiência da carga horária compromete a formação crítica dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de comunidades quilombolas. No âmbito do PIQ, essa fragilidade adquire uma dimensão ainda mais sensível, pois impacta diretamente a formação de acadêmicos que vivenciam cotidianamente os efeitos do racismo estrutural, da colonialidade e da negação histórica de seus saberes.

Apesar dessas limitações curriculares, é importante reconhecer que o curso de Pedagogia apresenta, desde a década de 2000, um movimento consistente de fortalecimento desse debate. Em 2006, foi criado — inicialmente sob coordenação de Eugenia da Silva Foster e, posteriormente, com a colaboração do professor Elivaldo Serrão Custódio — o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade, credenciado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIFAP. O grupo vem desenvolvendo, em articulação com a pós-graduação, com secretarias de educação e com escolas da rede pública, um conjunto expressivo de ações: palestras, estudos, pesquisas (dissertações e teses), produção científica e formação docente, sempre

tendo como eixo central a temática das relações raciais e da educação no Amapá e no mundo contemporâneo.

A atuação desse grupo ao longo dos anos tem contribuído de forma relevante para o campo da educação amapaense, fomentando a criação de outras iniciativas acadêmicas e grupos de pesquisa voltados à temática da educação e das relações étnico-raciais. Nesse sentido, constitui um importante contraponto à fragilidade da carga horária da disciplina obrigatória, demonstrando que, embora o currículo institucional ainda reproduza limites históricos da universidade brasileira, há movimentos internos que tensionam essa estrutura e dialogam com perspectivas decoloniais e antirracistas. No contexto do PIQ, essa articulação entre currículo formal e produção acadêmica crítica torna-se ainda mais necessária. A presença de estudantes quilombolas na universidade exige uma formação que vá além da inclusão formal da disciplina, exigindo conteúdos, metodologias e práticas que reconheçam e valorizem seus saberes, suas experiências e suas formas próprias de produzir conhecimento — tal como defendem autores da decolonialidade e da educação antirracista, entre eles Gomes (2020), ao afirmar que "só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos".



Ao abordar a visão estereotipada acerca dos povos indígenas e afrodescendentes, a disciplina contribui para desvelar os mecanismos de invisibilização, subalternização e preconceito que persistem na sociedade e que frequentemente se refletem também no ambiente escolar e universitário. O PIQ, ao promover a interiorização da universidade em territórios quilombolas, desafia esses estereótipos, permitindo que os próprios sujeitos quilombolas sejam protagonistas de suas histórias e saberes. O estudo dos movimentos indígenas e afrodescendentes e dos direitos conquistados permite compreender o processo de luta e resistência dessas populações, que culminaram em políticas públicas como a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e Afrodescendente e programas como o PIQ. Tais iniciativas reconhecem a diversidade étnico-racial como constitutiva da identidade nacional e buscam corrigir desigualdades históricas por meio da educação.

Outro aspecto fundamental da ementa é a ênfase na ação pedagógica do educador frente às diferenças socioculturais e linguísticas. No contexto do PIQ, essa dimensão exige uma prática pedagógica sensível às especificidades culturais, aos modos próprios de organização social e ao vínculo identitário das comunidades quilombolas com o território. Isso demanda do educador uma postura de escuta, diálogo e valorização dos saberes locais, rompendo com uma lógica colonizadora e eurocentrada. Ao incluir conteúdos referentes à educação escolar indígena e afrodescendente, a disciplina reafirma a necessidade de currículos que contemplem as histórias, línguas, culturas e epistemologias dos povos originários e das populações negras. No contexto do PIQ, essa perspectiva torna-se fundamental para a construção de uma educação antirracista e decolonial, que reconheça a identidade quilombola como direito e como patrimônio social, político e cultural.

Para esse público — majoritariamente formado por estudantes oriundos da escola pública — é indispensável uma metodologia diferenciada, na qual ensino, pesquisa e extensão dialoguem com os saberes locais, valorizando as experiências dos acadêmicos sem restringir o acesso aos conhecimentos científicos. Assim, cabe à universidade ampliar e qualificar o diálogo entre saberes científicos, técnicos, culturais e populares, considerando que o PIQ formará profissionais que atuarão em contextos marcados por tensões étnico-raciais e pela necessidade de promover práticas educativas voltadas à justiça social.

Importante esclarecer que a decisão de manter a mesma estrutura didático-pedagógica utilizada no curso de Pedagogia da UNIFAP constituiu-se como uma estratégia para garantir celeridade ao processo de implantação dos polos, especialmente porque a emenda parlamentar já havia sido liberada. Contudo, essa escolha não impedia a elaboração de um projeto específico para a nova realidade institucional, devidamente ajustado às demandas das comunidades quilombolas. Portanto, observa-se que a UNIFAP acaba por reproduzir a estrutura já existente na instituição, sem desenvolver um projeto pedagógico próprio para o PIQ. No entanto, ao deslocar-se para fora de seus muros, a universidade deveria considerar as especificidades desse território educativo. É essencial compreender que as práticas pedagógicas se constituem tanto no espaço escolar quanto no interior das relações socioculturais.



O currículo, muitas vezes, privilegia saberes eurocentrados, silenciando ou marginalizando conhecimentos produzidos por populações indígenas, africanas e outras culturas subalternizadas. Essa seleção de conteúdos reflete e reforça a colonialidade do saber, pois determina o que é considerado válido ou legítimo como conhecimento. Assim, mesmo em tempos contemporâneos, o currículo continua a reproduzir desigualdades, contribuindo para a manutenção de estruturas de poder e exclusão. Oportunizar o conhecimento institucionalizado, sem desconsiderar o conhecimento local, trará uma vasta experiência ao público quilombola que nunca desistiu de lutar por seus direitos e que busca na educação formal uma oportunidade para sair da invisibilidade e mostrar seu potencial ao mundo, deixando de ser "objeto de estudo" para ser o autor de sua própria história. Corroborando com este contexto, Silva, Pereira, Rodrigues (2022, p. 156) afirmam que:

> Os discentes quilombolas, indígenas e pessoas de comunidades tradicionais [...] têm apresentado novas formas de fazer ciência, de se posicionar enquanto sujeito político e crítico, ao transcender o lugar de "objeto de estudo" que foi lhe imposto pela ciência eurocêntrica e meritocrática.

No entanto, não se pode esquecer que se trata de uma ação articulada com uma emenda parlamentar para um curso de graduação de 4 (quatro) anos. Em outras palavras, não há garantia de que o PIQ continuará. A UNIFAP está executando o resultado de uma luta quilombola. Além disso, ainda não houve nenhum sinal de que a UNIFAP pretenda tornar o PIQ um programa efetivo da instituição.

## 4 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS QUILOMBOLAS

Compreender as vivências dos acadêmicos quilombolas no ensino superior é fundamental para analisar os desafios e avanços relacionados à equidade e à inclusão educacional no Brasil. Nesta seção, busca-se explorar as percepções desses estudantes acerca do acesso e da permanência na universidade, no âmbito do PIQ, com foco específico no curso de Pedagogia ofertado na comunidade do Torrão do Matapi. Ao dar voz a esses sujeitos, pretende-se evidenciar os fatores que favorecem ou dificultam suas trajetórias acadêmicas, considerando os aspectos estruturais e socioculturais que permeiam suas experiências educacionais. A análise das percepções dos acadêmicos quilombolas participantes da pesquisa foi desenvolvida a partir de quatro categorias temáticas, construídas com base nas respostas ao questionário semiestruturado aplicado ao grupo. Essas categorias foram definidas de modo a possibilitar uma compreensão mais aprofundada das experiências narradas, sendo elas: 1) Identidade quilombola; 2) O movimento negro e a luta por educação quilombola; 3) O Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) e a formação inicial; e 4) Acesso e permanência no Ensino Superior.



A sistematização dessas categorias revelou-se essencial para apreender as percepções dos acadêmicos vinculados ao curso de Pedagogia ofertado no Torrão do Matapi, lócus desta investigação. Além de possibilitar uma análise mais consistente sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua trajetória acadêmica, as categorias dialogam diretamente com o referencial teórico que fundamenta este estudo, especialmente no que tange à decolonialidade e à educação antirracista. Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, consideramos importante apresentar brevemente o contexto da turma e dos participantes envolvidos. O curso de Pedagogia do Torrão do Matapi teve início em outubro de 2022, com 57 estudantes matriculados. Entretanto, ao longo do tempo, por diferentes razões, ocorreram desistências, resultando em 45 alunos ativos no período da pesquisa. Durante a visita, os estudantes apresentavam seminários relacionados ao conteúdo da disciplina, ocasião em que foi possível observar o engajamento com autores centrais da educação e da luta do povo negro, como Paulo Freire e Nêgo Bispo, frequentemente mencionados nas exposições. Os debates que se seguiram revelaram-se densos e significativos, ancorados nas experiências cotidianas e nos contextos socioculturais vivenciados pelos próprios estudantes quilombolas.

A pesquisa de campo teve continuidade durante o desenvolvimento da disciplina “Jogos e Brincadeiras”, conduzida de forma participativa e fundamentada na memória das experiências de infância dos acadêmicos. Essa vivência coletiva, realizada no refeitório da escola onde funciona o polo, mostrou-se especialmente significativa por favorecer o resgate de práticas culturais vinculadas às comunidades quilombolas de origem dos estudantes. No decorrer das atividades, foi possível perceber que as recordações das brincadeiras tradicionais — como o uso de cantigas, danças e jogos transmitidos entre gerações — assumiram um papel formativo essencial, pois reconectaram os estudantes à dimensão simbólica e

comunitária de suas infâncias. Esse movimento de rememoração e partilha coletiva evidenciou como a educação quilombola ultrapassa o espaço formal da sala de aula, articulando saberes do território, memória e identidade.

Sob a perspectiva da educação decolonial, tais experiências configuram-se como atos pedagógicos de resistência, pois rompem com a lógica escolar homogeneizadora e reafirmam a legitimidade dos saberes tradicionais enquanto fonte de conhecimento. Como enfatiza Freire (2022), a educação libertadora se constrói na relação dialógica e na valorização da cultura dos sujeitos. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na disciplina Jogos e Brincadeiras materializou uma prática educativa que, ao reconhecer as memórias e experiências dos estudantes quilombolas, fortalece a identidade coletiva e a autonomia epistemológica desses sujeitos historicamente subalternizados.

Durante o acompanhamento da disciplina Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental e EJA (Regência), cujo propósito era promover a socialização das experiências vivenciadas em escolas urbanas e rurais de Macapá, foi possível observar diferentes dimensões da realidade escolar e os desafios enfrentados cotidianamente por professores e pedagogos. Essa vivência revelou aspectos importantes sobre as relações interpessoais e institucionais que permeiam o fazer docente. Entretanto, os relatos dos estagiários evidenciaram situações de desrespeito e falta de acolhimento em algumas instituições, o que levou parte deles a solicitar mudança de local de atuação. Tal cenário suscita uma reflexão necessária: estariam os acadêmicos do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi enfrentando manifestações de preconceito, ainda que veladas, no espaço escolar?



Essa hipótese ganha relevância quando se considera que as estruturas de exclusão e inferiorização da população negra no Brasil não se restringem à dimensão econômica, mas têm raízes históricas e raciais profundas. Como afirma Munanga (2009), aqueles que interpretam a situação da população negra apenas sob a ótica econômica ignoram que o racismo é o principal mecanismo de bloqueio ao acesso e à mobilidade social. Nesse sentido, o ambiente educacional, longe de ser neutro, também reproduz hierarquias de poder e saber que têm origem no processo colonial. Sob a perspectiva decolonial, autores como Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2020) nos ajudam a compreender que a colonialidade do poder e a colonialidade do ser persistem nas práticas institucionais, inclusive na educação, naturalizando a inferiorização de sujeitos negros e quilombolas. Por isso, a presença de acadêmicos quilombolas em espaços formativos historicamente brancos e urbanos representa, em si, um gesto de resistência epistêmica e política.

Diante desse contexto, a educação antirracista — conforme propõe Gomes (2017) — deve se constituir como prática comprometida com o reconhecimento das identidades negras, com a valorização das histórias e saberes quilombolas e com a desconstrução das hierarquias raciais que estruturam o cotidiano escolar. Assim, o estágio supervisionado, mais do que uma atividade formativa, torna-se também um espaço de enfrentamento à colonialidade e de afirmação de uma pedagogia comprometida com a justiça

racial e epistemológica. Como já mencionado, a turma é composta por 45 alunos, dos quais 27 responderam ao questionário semiestruturado. Alguns não participaram devido a problemas de saúde ou ausência prolongada das aulas. A seguir, apresenta-se o perfil sociodemográfico dos 27 participantes, etapa que permite contextualizar as especificidades do grupo e compreender de forma mais ampla as condições que influenciam seu acesso e permanência no ensino superior.

No intuito de preservar o anonimato dos participantes, cada acadêmico foi identificado pelo nome de uma planta medicinal existente no território quilombola do Torrão do Matapi, lócus da pesquisa. Esse recurso, além de garantir a ética na condução do estudo, estabelece também uma relação simbólica entre os sujeitos e os saberes tradicionais que permeiam sua vivência comunitária, ressignificando a presença quilombola no espaço acadêmico. No quadro a seguir identificamos o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

| Participante- P | Idade | Gênero | Estado Civil | Profissão | Nome |
|---|---|---|---|---|---|
| **P-01** | 29 | masculino | solteiro | Autônomo | Barbatimão |
| **P-02** | 49 | masculino | solteiro | Técnico em Enfermagem | Capim Santo |
| **P-03** | 42 | feminino | casada | Autônoma | Cidreira |
| **P-04** | 37 | masculino | solteiro | Auxiliar de Produção | Cipó d'alho |
| **P-05** | 28 | feminino | casada | Cuidadora escolar | Verônica |
| **P-06** | 25 | feminino | casada | Autônoma | Andiroba |
| **P-07** | 26 | feminino | casada | Autônoma | Japana |
| **P-08** | 32 | masculino | casado | Faxineiro | Mucuracá |
| **P-09** | 35 | feminino | solteira | Autônoma | Anaueirá |
| **P-10** | 37 | feminino | solteira | Estagiária | Majerona |
| **P-11** | 34 | feminino | casada | Autônoma | Crista de galo |
| **P-12** | 32 | masculino | casado | Autônoma | Croatá |
| **P-13** | 30 | feminino | solteira | Autônoma | Estauraque |
| **P-14** | 23 | masculino | solteiro | Estagiário | Sucurijú |
| **P-15** | 51 | masculino | solteiro | Autônomo | Cravo |
| **P-16** | 33 | masculino | solteiro | Autônomo | Boldo |
| **P-17** | 50 | feminino | casada | Agente portaria | Quina |
| **P-18** | 55 | feminino | solteira | Auxiliar de serviços gerais | Unha de gato |
| **P-19** | 46 | feminino | solteira | Cuidadora | Pataqueira |
| **P-20** | 35 | feminino | casada | Autônoma | Babosa |
| **P-21** | 27 | feminino | solteira | Estagiário PIBID | Urtiga |
| **P-22** | 40 | masculino | casado | Transportador escolar | Jucá |
| **P-23** | 45 | feminino | solteira | Autônoma | Sucuúba |
| **P-24** | 35 | feminino | separada | Estagiária do PIBID | Arruda |
| **P-25** | 36 | feminino | solteira | Autônoma | Anador |
| **P-26** | 41 | masculino | solteiro | Professor | Malvarisco |
| **P-27** | 33 | feminino | casada | Autônoma | Aroeira |

Fonte: Pesquisa de campo (2025).

Assim, a caracterização do perfil dos acadêmicos quilombolas possibilita compreender os sujeitos que compõem este estudo não apenas em sua condição de estudantes do ensino superior, mas também enquanto integrantes de comunidades tradicionais que carregam consigo saberes, práticas culturais e experiências de resistência. Esses elementos, ao mesmo tempo em que situam suas trajetórias no contexto da educação formal, remetem à ancestralidade e às lutas históricas por reconhecimento e direitos. A caracterização ainda nos permite observar a heterogeneidade dos acadêmicos, marcada por diferentes faixas etárias, trajetórias profissionais e condições familiares. Esse mosaico revela que o PIQ reúne sujeitos que, em sua maioria, conciliam estudos com trabalho e responsabilidades domésticas, enfrentando barreiras estruturais para permanecer no ensino superior.

A análise da faixa etária dos participantes, evidencia que a maioria se encontra na faixa de 30 a 39 anos, correspondendo a 44,4% do total. Esse dado indica que o grupo é composto majoritariamente por adultos jovens, fase marcada pela consolidação de percursos profissionais e acadêmicos e pela busca de aperfeiçoamento de saberes, sobretudo no campo educacional. As faixas de 20 a 29 anos e 40 a 49 anos representam, cada uma, 22,2% dos participantes, o que revela certa heterogeneidade geracional entre sujeitos em diferentes momentos da trajetória de formação e de inserção no mundo do trabalho. Já o grupo de 50 a 59 anos, com 11,1%, representa a menor parcela, o que pode refletir limitações de acesso e de permanência em processos de formação superior nessa faixa etária.



A presença de participantes em distintas fases da vida adulta sugere uma diversidade de experiências e perspectivas, o que enriquece o diálogo intergeracional no âmbito da formação inicial oferecida pelo Programa de Interiorização Quilombola (PIQ). Essa pluralidade contribui para a construção de um espaço formativo mais inclusivo, que reconhece as trajetórias de vida dos sujeitos e valoriza saberes plurais como parte integrante do processo educativo. Ao reunir pessoas de diferentes idades e vivências, o PIQ reafirma o compromisso com uma educação decolonial e antirracista, que se fundamenta na valorização das identidades quilombolas e na produção coletiva de conhecimento contextualizado aos territórios. A análise da distribuição por gênero revela que 63% dos participantes são do gênero feminino, enquanto 37% se identificam como do gênero masculino. Essa predominância feminina evidencia a presença significativa das mulheres nas atividades formativas vinculadas ao PIQ, confirmando um movimento que vem sendo observado em diferentes contextos educacionais: o protagonismo das mulheres negras e quilombolas na busca por formação superior e na luta pela valorização de seus territórios e identidades.

A expressiva participação feminina pode ser compreendida como reflexo das transformações socioculturais em curso nas comunidades quilombolas, onde as mulheres vêm assumindo papel central na articulação de iniciativas comunitárias, na preservação da memória coletiva e na defesa de uma educação libertadora. Esse protagonismo se alinha à perspectiva de uma educação decolonial, que rompe com as estruturas patriarcais e eurocentradas e reconhece as mulheres negras como sujeitos epistêmicos e políticos

na produção de saberes. Nesse sentido, o dado quantitativo ultrapassa o aspecto meramente numérico, pois revela um movimento de resistência e afirmação de gênero que se inscreve no campo da educação antirracista e emancipatória. As mulheres que participam do PIQ não apenas acessam o ensino superior, mas também reconfiguram as dinâmicas de poder e os modos de ensinar e aprender em contextos quilombolas, reafirmando a centralidade da mulher na construção de uma educação comprometida com a equidade e com a transformação social.

A análise da variável estado civil demonstra que 55,6% dos participantes da pesquisa se declararam solteiros (as), enquanto 40,7% informaram ser casados (as) e 3,7% identificaram-se como separados(as). A predominância de pessoas solteiras revela um grupo em fase de maior disponibilidade para os estudos e para a construção de projetos individuais e coletivos de formação, o que pode favorecer o engajamento em atividades acadêmicas e comunitárias. Por outro lado, a presença significativa de casados (as) indica que o PIQ também tem alcançado sujeitos que já constituíram núcleo familiar e que, mesmo diante das demandas da vida adulta, buscam na educação superior uma oportunidade de transformação social e afirmação identitária. Esse dado reforça o papel do PIQ como política de democratização do acesso à universidade, voltada não apenas aos jovens, mas também a pessoas adultas com responsabilidades familiares e comunitárias.



A diversidade de situações conjugais entre os participantes reflete a pluralidade das trajetórias de vida presentes no contexto quilombola e reafirma a importância de uma educação decolonial, que reconhece e valoriza as múltiplas dimensões da experiência humana. Assim, o estado civil, mais do que um marcador demográfico, expressa as formas de inserção social e as condições de existência dos sujeitos que, por meio da educação, reafirmam o compromisso com o fortalecimento de suas comunidades e com a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça racial e social. A leitura conjunta das variáveis sociodemográficas permite compreender o perfil dos participantes desta pesquisa como representativo da diversidade e da pluralidade que caracterizam o PIQ. Os dados indicam um grupo composto majoritariamente por adultos jovens, predominantemente do gênero feminino, solteiros e com inserção laboral em ocupações técnicas, de serviços ou em condições de informalidade. A concentração de participantes na faixa etária de 30 a 39 anos (44,4%) revela uma presença significativa de sujeitos em plena fase de consolidação profissional e acadêmica, o que demonstra o papel estratégico do PIQ como espaço de continuidade formativa para adultos das comunidades quilombolas. A predominância feminina (63%) confirma o protagonismo das mulheres negras e quilombolas nos processos educacionais, reafirmando a centralidade dessas sujeitas na luta pela valorização de seus territórios, saberes e identidades.

Em relação ao estado civil, observa-se que a maioria é solteira (55,6%), seguida por casados (as) (40,7%), o que aponta para uma heterogeneidade de condições familiares e de responsabilidades cotidianas entre os estudantes. Essa diversidade amplia o potencial formativo do programa, ao reunir pessoas em

diferentes momentos de vida, permitindo trocas intergeracionais e experiências coletivas de aprendizagem. Já no tocante à profissão declarada, a maior parte dos participantes exerce funções de apoio e serviços — como cuidadora, auxiliar, técnico em enfermagem ou agente de portaria —, enquanto uma parcela expressiva não declarou profissão formal (33,3%), evidenciando as desigualdades no acesso ao trabalho formal e as condições de vulnerabilidade que atravessam a realidade quilombola. De forma articulada, os dados sociodemográficos expressam o compromisso do PIQ com a democratização do ensino superior e a valorização da diversidade social, cultural e geracional.

A presença de sujeitos com diferentes idades, trajetórias profissionais e experiências familiares reforça o caráter inclusivo da política de interiorização, que reconhece e acolhe os múltiplos modos de ser, viver e aprender. Sob a ótica decolonial e antirracista, esse perfil revela que o PIQ não apenas amplia o acesso à universidade, mas também constitui um espaço de resistência e reexistência, onde a formação docente se entrelaça à afirmação das identidades quilombolas, à reconstrução de epistemologias negras e à consolidação de práticas educativas comprometidas com a emancipação e com a justiça social. Na sequência, apresenta-se a primeira categoria de análise – Identidade Quilombola –, considerada um eixo estruturante para compreender como os participantes elaboram sentidos sobre sua pertença comunitária, cultural e histórica e de que modo essa identidade se relaciona com os desafios e conquistas no âmbito do ensino superior.



## 5 PONTOS DE ANÁLISE: IDENTIDADE QUILOMBOLA E A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS EDUCACIONAIS VOLTADOS ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

A análise dos dados de campo evidencia que todos os participantes se reconhecem como quilombolas, o que reforça a identidade coletiva como eixo estruturante das comunidades pesquisadas. Esse reconhecimento não se limita a uma afirmação individual, mas está profundamente associado ao pertencimento territorial e à ancestralidade. Mesmo em localidades que ainda não possuem reconhecimento oficial como comunidades quilombolas, os sujeitos entrevistados reafirmam sua condição identitária, demonstrando que o ser quilombola extrapola a dimensão jurídica e se constitui como categoria política, cultural e de resistência. A identidade quilombola, conforme se observa nas falas e registros, está indissociavelmente ligada ao território, compreendido não apenas como espaço físico, mas como lugar de memória, ancestralidade e continuidade cultural. Nesse sentido, o território é vivido como espaço de vida coletiva, de solidariedade e de preservação das tradições, reafirmando a centralidade do vínculo histórico e cultural na manutenção do pertencimento étnico-racial.

Outro aspecto identificado foi a presença de organizações comunitárias – como associações locais, movimentos culturais (exemplo: Marabaixo) e iniciativas como a CONA-AP e IMENA – que desempenham papel estratégico na luta por direitos e no fortalecimento da identidade. Todavia, a análise

também revelou que nem todos os sujeitos participam diretamente dessas organizações, o que pode indicar desafios de mobilização interna e desigualdade de acesso às instâncias coletivas de decisão. À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), os eixos que emergem dessa categoria revelam a identidade quilombola como uma construção simbólica e social, sustentada pela ancestralidade, pelo território e pela organização comunitária. Tais dimensões dialogam diretamente com as perspectivas da educação decolonial e antirracista, uma vez que evidenciam a necessidade de romper com narrativas coloniais que historicamente negaram ou invisibilizaram a existência e a contribuição das comunidades quilombolas.

A valorização da identidade quilombola, nesse sentido, assume um papel pedagógico e político: reafirma a resistência histórica contra a escravidão e o racismo, ao mesmo tempo em que fortalece a luta contemporânea por igualdade de direitos. Assim, compreender e reconhecer a identidade quilombola na pesquisa em questão não é apenas um exercício de descrição, mas uma ação comprometida com a justiça social e com a efetivação de uma educação que respeite os saberes locais, dialogue com a ancestralidade e contribua para a desconstrução do racismo estrutural. A identidade quilombola, no contexto da comunidade do Torrão do Matapi e arredores, emerge como categoria de resistência e afirmação, como podemos perceber nas informações de Cipó d'alho que entende o território quilombola como "lugar de resistência, cultura, onde há uma ancestralidade ligada as pessoas que ali vivem". Os participantes não só se reconhecem como quilombolas, mas vinculam essa identidade ao território, às memórias coletivas e à organização social. A autoafirmação aparece como forma de enfrentamento ao racismo estrutural e de valorização das tradições, em consonância com os princípios da educação decolonial, que defende a centralidade do território, da ancestralidade e dos saberes locais no processo educativo.



Nesse sentido, a construção e o fortalecimento da identidade quilombola estão intrinsecamente ligados à dimensão educativa, compreendida aqui como espaço de resistência e (re) existência. Como aponta Gomes (2017), a educação das relações étnico-raciais deve promover o reconhecimento e a valorização das identidades negras, favorecendo processos de pertencimento e empoderamento coletivo. De modo convergente, Hooks (2013, 2021) entende a educação como prática de liberdade, capaz de romper com a lógica colonial que historicamente subalternizou corpos e saberes negros. Nessa perspectiva, pensar a educação em territórios quilombolas é reconhecer o potencial político dos processos formativos que emergem da própria comunidade. Conforme destaca Walsh (2009), a educação decolonial parte do "lugar da diferença", valorizando epistemologias outras e práticas que subvertem as hierarquias impostas pela colonialidade do saber.

Assim, fortalecer essa identidade por meio de ações educativas torna-se fundamental, pois a educação tem papel decisivo na preservação da memória, na valorização cultural e na consolidação do sentimento de pertencimento das comunidades quilombolas. Assim, as respostas evidenciam que a presença de projetos voltados às comunidades quilombolas, no campo da educação, é compreendida como essencial

para a efetivação da equidade social e do direito à cidadania. A educação, nesse contexto, deixa de ser entendida apenas como acesso ao ensino formal e passa a se configurar como estratégia de justiça social, uma vez que possibilita a redução das desigualdades históricas que marcaram a trajetória da população negra no Brasil. Aqui nos valemos das falas de nossos participantes da pesquisa que assim se posicionaram:

> Mucuracá: "É de suma importância que esses projetos sejam realizados para que haja uma educação social duradoura, oportunizando o acesso ao saber."
> Crista de galo: "Projetos voltados às comunidades quilombolas no campo da educação são de extrema importância porque fortalecem nossa identidade, valorizam nossa história e garantem que nossas crianças e jovens tenham acesso a uma educação que respeite nossa cultura. Além disso, esses projetos ajudam a combater desigualdades dentro da sociedade, sem que precisemos abrir mão das nossas raízes."

Essa compreensão conecta-se à perspectiva decolonial, pois rompe com a lógica de exclusão e silenciamento que historicamente relegou os quilombolas à margem do direito à educação de qualidade (Quijano, 2005). Outro aspecto recorrente nos depoimentos é a valorização da cultura, da identidade e da história quilombola. Os projetos são vistos como instrumentos que preservam tradições e fortalecem a identidade coletiva, ao mesmo tempo em que promovem a autonomia das comunidades. Essa visão está bem explícita na fala de Andiroba ao relatar que: "É importante porque não apenas asseguram o direito à educação, mas também promovem a valorização cultural, o fortalecimento da identidade quilombola e a redução das desigualdades sociais no Brasil." Nesse sentido, a educação é entendida como espaço de afirmação cultural, possibilitando que os sujeitos quilombolas sejam reconhecidos em sua diferença e especificidade. Como destaca Gomes (2017), a educação antirracista deve justamente promover o reconhecimento e a valorização das identidades negras, combatendo os mecanismos de apagamento que sustentam o racismo estrutural. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação que reconhece os saberes locais, articulando-os aos conhecimentos escolares, o que evidencia uma prática pedagógica decolonial e antirracista, capaz de romper com currículos eurocentrados e com a lógica da homogeneização cultural. Aqui nos valemos dos ensinamentos de Arroyo (2012, p. 24):



> [...]os Outros sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistência. Práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização.

Ainda corroborando com este posicionamento de Arroyo, apoiamo-nos em Gomes (2020), pois, segundo a autora, o reconhecimento e a vontade política, por si só, não são suficientes para promover a descolonização da mente, da política, da cultura, dos currículos e do conhecimento, sendo necessário que esse processo seja acompanhado por uma ruptura epistemológica, política e social, que também se concretiza com a presença negra em espaços de poder e decisão. Os participantes também associam esses

projetos ao combate ao racismo e à discriminação, destacando a necessidade de uma educação que não apenas inclua, mas que reconheça e valorize as especificidades das comunidades quilombolas. Essa visão dialoga com a concepção de Walsh (2009), ao afirmar que a decolonialidade, no campo educativo, exige a criação de práticas pedagógicas que reconheçam os saberes ancestrais e coletivos como parte legítima do processo formativo. Nesse sentido, a educação voltada aos quilombolas não é apenas inclusão, mas sobretudo resistência e emancipação.

Além disso, os depoimentos ressaltam a importância da permanência nos territórios, ao defender que projetos como o PIQ contribuem para reduzir a necessidade de deslocamentos para centros urbanos e garantem a formação de profissionais oriundos das próprias comunidades, que conhecem a realidade local. Essa perspectiva remete à reflexão de Munanga (2010), para quem a luta contra o racismo e pela valorização da cultura negra passa necessariamente pela garantia do acesso e da permanência nos espaços de educação, mas também pelo reconhecimento da diversidade cultural como fundamento de uma sociedade democrática. Assim, a educação é compreendida como uma ferramenta de resistência e de emancipação, que garante a permanência das comunidades em seus territórios, reduzindo a necessidade de deslocamentos para os centros urbanos e fortalecendo a vida comunitária.



> Majerona: “Muito importante, pois assim os moradores não precisam sair de suas áreas para a cidade para buscar educação.”
> Cidreira: “É importante para preservação da identidade cultural e histórica, além de promover a igualdade e o combate ao racismo.”
> Japana: “É importante pois durante anos não fomos vistos e agora como exemplo temos o PIQ, que irá formar profissionais para trabalhar dentro dessas comunidades e que são das comunidades e que conhecem a realidade local. Isso é uma grande conquista.”
> Aroeira: “É de extrema importância para valorizar a diversidade cultural de um povo que ainda hoje luta por igualdade e por seus direitos.”

Desde modo, os projetos educacionais direcionados aos quilombolas são percebidos como práticas transformadoras, que conciliam justiça social, preservação cultural e afirmação identitária. Tais elementos se aproximam das diretrizes da educação antirracista e decolonial, uma vez que reconhecem os quilombolas como sujeitos de direitos, protagonistas de seus processos formativos e detentores de saberes que dialogam com o conhecimento acadêmico.

## 6 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR EDUCAÇÃO QUILOMBOLA (BLOCO TEMÁTICO 1)

A análise das respostas evidencia que o movimento negro desempenhou um papel decisivo para a criação do PIQ. Ainda que alguns participantes tenham declarado desconhecimento sobre esse processo, a maior parte reconhece a atuação de organizações, lideranças e associações vinculadas ao movimento quilombola e negro como protagonistas das reivindicações que deram origem ao programa. A divulgação

das informações ocorreu por diferentes meios: reuniões comunitárias, audiências públicas, plenárias, encontros da CONAQ-AP e articulações diretas com a universidade, o que demonstra a pluralidade de estratégias de mobilização. Na opinião dos participantes, a importância dos movimentos sociais negros é inquestionável. Eles são vistos como sujeitos coletivos de resistência que, por meio da pressão política, asseguram direitos e garantem visibilidade às comunidades quilombolas. Muitos relatos apontam que, sem essas lutas, dificilmente haveria conquistas no campo da educação. Vejamos alguns relatos que confirmam o exposto:

> Capim Santo: "Os movimentos sociais negros têm uma importância muito importante nas lutas em prol da educação, se você fizer uma reflexão as maiores conquistas na área da educação para a população negros vieram através das lutas dos movimentos sociais."
> Cidreira: "Os movimentos sociais têm um papel importante na promoção de mudanças sociais e políticas e atuam como agentes transformadores."
> Japana: "A importância é que os movimentos sociais negros sempre estão na luta para a melhoria das comunidades e é justamente essa resistência que nos ajuda na concretização dos projetos."



Esse entendimento ecoa a reflexão de Gomes (2017), ao destacar que o movimento negro brasileiro sempre atuou como educador coletivo, tensionando o Estado e a sociedade na defesa de políticas públicas que reconheçam a diversidade étnico-racial. Outro ponto recorrente é a relação entre o movimento negro e a educação libertadora, entendida nos termos de Freire (2001), como prática emancipatória e de afirmação cultural. Assim também presente na fala de Barbatimão ao ressalta que a valorização da identidade cultural é essencial, uma vez que envolve a busca e a defesa de direitos, numa perspectiva que, conforme Freire, está vinculada ao ideal de uma educação libertadora. A luta pela educação quilombola é compreendida como ação contra-hegemônica, que rompe com a lógica colonial de exclusão e busca construir espaços de formação que respeitem a história, a identidade e a ancestralidade dos quilombos. Walsh (2009) reforça que a decolonialidade da educação se dá justamente quando os saberes ancestrais são articulados ao conhecimento acadêmico, possibilitando novas epistemologias e pedagogias insurgentes.

No que se refere à articulação entre o movimento negro e a universidade, as percepções revelam um processo marcado por desafios, mas sobretudo por conquistas. Os participantes reconhecem que a luta foi persistente e complexa, mas necessária para garantir que a universidade se abrisse às demandas quilombolas. A parceria é compreendida como estratégica, pois uniu a força social do movimento negro com o conhecimento acadêmico, resultando em uma prática educativa inovadora e inclusiva. Para alguns, essa união também simboliza a possibilidade de diálogo de saberes, fortalecendo identidades quilombolas dentro do espaço universitário, através do PIQ. Os participantes são bastante incisivos ao posicionar-se:

> Mucuracá: "A importância dessa luta é garantir o direito aos negros da dignidade na educação, saúde, empregos e muitos outros direitos que outrora lhe fora tirado ou negado."

> Crista de galo: “Na minha opinião os movimentos sociais negros são importantes porque garantem visibilidade às comunidades quilombolas, lutas por políticas públicas e por uma educação que respeite nossa cultura, sendo fundamentais na resistência e na conquista de direitos.”
> Boldo: “Os movimentos negros abriram caminhos para o reconhecimento da educação como direito antirracista, esses movimentos articulam políticas de educação do campo e de valorização da cultura quilombola.”

Essa parceria é vista como estratégia transformadora, pois permitiu que reivindicações históricas se materializassem em políticas públicas de acesso ao ensino superior. Como afirma Munanga (2010), o enfrentamento do racismo exige que a educação se constitua como espaço democrático de inclusão e valorização das identidades negras, tarefa que só se torna possível por meio de ações coletivas e mobilização política. Logo, a análise desse bloco revela que o movimento negro é percebido como ator central na luta por educação quilombola, seja na mobilização social, seja na articulação institucional com a universidade, configurando o PIQ como resultado de uma luta histórica. Assim, a experiência analisada exemplifica uma prática educativa decolonial e antirracista, que promove não apenas o acesso à educação formal, mas também a valorização cultural, o fortalecimento da identidade quilombola e a justiça social.



Em síntese, o movimento negro é percebido como ator central no processo de criação do PIQ e, de modo mais amplo, na luta por educação quilombola. As falas analisadas confirmam que o PIQ não é apenas um programa educacional, mas uma conquista histórica resultante da articulação entre mobilização comunitária, militância política e universidade. Essa articulação reflete uma prática de educação decolonial e antirracista, na medida em que transforma reivindicações históricas em políticas concretas, assegura o direito à educação superior e fortalece a identidade quilombola como fundamento de justiça social.

## 7 O PIQ E A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA (BLOCO TEMÁTICO 2)

A formação inicial em Pedagogia, no âmbito do Programa de Interiorização Quilombola (PIQ), revela dimensões significativas da presença da universidade em territórios historicamente marginalizados. Trata-se de um processo que ultrapassa a simples oferta de um curso de licenciatura, configurando-se como espaço de encontro entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais, de modo a fortalecer a identidade quilombola e promover a emancipação social. O PIQ, ao levar a formação docente para o interior dos quilombos, concretiza a proposta de uma educação superior comprometida com a justiça social, com a diversidade e com a reparação histórica da população negra. Nesse contexto, compreender as percepções dos participantes sobre a formação inicial em Pedagogia permite analisar em que medida o programa tem contribuído para o reconhecimento dos sujeitos quilombolas como protagonistas de seus processos educativos. Os resultados a seguir evidenciam como os discentes percebem o papel do PIQ na construção de um percurso formativo que articula território, ancestralidade e decolonialidade.

O conjunto de respostas dos participantes revela que o ingresso no curso de Pedagogia do PIQ esteve profundamente vinculado às formas tradicionais de mobilização e organização social quilombola. A maior parte dos estudantes tomou conhecimento do projeto por meio de reuniões comunitárias, plenárias e assembleias, espaços coletivos de decisão que refletem a centralidade da vida comunitária quilombola. Além disso, a presença de lideranças locais e representantes do movimento quilombola no estado do Amapá foi determinante para divulgar e legitimar a iniciativa, evidenciando o caráter político e coletivo da conquista. Essa mediação comunitária reflete um processo de resistência epistêmica em que o acesso à universidade não se configura como benefício individual, mas como fruto de uma luta histórica do movimento negro e quilombola pelo direito à educação superior.

No que se refere à avaliação da estrutura e organização do curso, os dados apontam um equilíbrio entre percepções positivas e críticas. Embora muitos considerem o curso satisfatório ou muito satisfatório, destacando a aproximação inédita da universidade com o território quilombola, há também recorrentes insatisfações relacionadas à falta de infraestrutura, materiais pedagógicos, biblioteca e apoio institucional. Essa contradição revela tanto o avanço representado pelo PIQ como política afirmativa inédita quanto as fragilidades de sustentabilidade da proposta, que permanece dependente de articulações políticas e ainda carece de garantias institucionais mais sólidas. Nesse sentido, a experiência reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e qualidade da formação inicial.



Os dados evidenciam que 11 (40,7%) participantes consideram que o PIQ atende às especificidades culturais e educacionais das comunidades, destacando o fato de as aulas ocorrerem dentro do território quilombola, a presença de professores que valorizam tradições locais e o resgate de histórias e memórias comunitárias como elementos pedagógicos. Esse reconhecimento indica a potência do PIQ como espaço formativo que rompe, ainda que parcialmente, com as lógicas eurocentradas da educação tradicional, abrindo caminho para práticas curriculares contextualizadas e fundamentadas na realidade quilombola.

Entretanto, 7 (25,9%) respostas apontaram que o atendimento é parcial ou inexistente, evidenciando limitações estruturais e pedagógicas que ainda persistem. As críticas concentram-se na falta de conhecimento dos professores sobre a realidade quilombola, na ausência de valorização das expressões culturais e na manutenção de um currículo tradicional, distante das experiências e saberes locais. Essa percepção reforça o desafio de efetivar uma educação quilombola de base decolonial, que não se limite à presença física do curso no território, mas que promova rupturas epistemológicas e metodológicas mais profundas. Por fim, o fato de 9 (33,3%) participantes não terem respondido pode ser interpretado como um indicativo de distanciamento ou incerteza sobre a efetividade desse atendimento, o que também revela a complexidade do processo formativo. A ausência de resposta, nesse caso, não deve ser entendida como neutralidade, mas como expressão de contradições e lacunas ainda presentes no desenvolvimento do PIQ enquanto política pública voltada à educação superior quilombola.

Como indica Mbembe (2014), a decolonialidade requer rupturas epistemológicas e institucionais e a presença quilombola no ensino superior materializa essa ruptura — embora permeada por contradições que se expressam justamente nas diferentes percepções sobre o reconhecimento das especificidades culturais no processo educativo. Assim, o resultado revela tanto os avanços quanto as tensões que atravessam a construção de uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça cognitiva, a identidade e o território quilombola. A análise do conteúdo das disciplinas reforça essa conclusão. Apesar de a maioria reconhecer a presença de discussões sobre identidade negra, ancestralidade, território e educação quilombola, muitas avaliações qualificam esse processo como parcial, dependente do engajamento do professor ou insuficiente em profundidade.

Essa constatação aponta para a necessidade de reformulação curricular que não apenas inclua, mas que estruture o curso a partir das epistemologias quilombolas, garantindo uma pedagogia que dialogue com a memória coletiva, a ancestralidade e os saberes tradicionais, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Pois, conforme Carvalho (2006) não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista e branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior. Em síntese, os achados do Bloco Temático 2 demonstram que o PIQ representa uma conquista histórica das comunidades quilombolas ao garantir o acesso à educação superior em seus territórios. Contudo, a análise revela que a formação inicial em Pedagogia ainda oscila entre avanços e limitações, sendo urgente fortalecer o compromisso institucional da universidade com uma educação decolonial e antirracista, que respeite as especificidades culturais e assegure a construção de práticas pedagógicas efetivamente quilombolas.



## 8 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (BLOCO TEMÁTICO 3)

O acesso e a permanência de estudantes quilombolas no ensino superior configuram-se como dimensões centrais para compreender os limites e as potencialidades das políticas afirmativas no Brasil. A trajetória histórica de exclusão da população negra dos espaços formais de ensino, marcada pela herança colonial e pelas persistentes desigualdades sociais, ainda repercute de forma concreta no cotidiano acadêmico de jovens e adultos quilombolas. Se, por um lado, o PIQ representa um avanço significativo ao possibilitar que esses sujeitos ingressem na universidade sem a necessidade de migração para os centros urbanos, por outro, as dificuldades relatadas revelam que a garantia da permanência demanda mais do que o ingresso formal: exige condições materiais, pedagógicas e culturais que possibilitem uma formação acadêmica digna e emancipatória.

Nesse contexto, refletir sobre as barreiras enfrentadas por estudantes quilombolas implica reconhecer que tais desafios não são meramente individuais, mas expressão de um processo estrutural de

exclusão racial, de gênero e de classe. Como ressaltam autores do pensamento negro e decolonial, a presença quilombola na universidade tensiona a lógica eurocêntrica e monocultural que historicamente definiu quem poderia produzir e legitimar conhecimento. Carvalho (2020, p. 82) afirma que, "para muitas pessoas, negros, indígenas e quilombolas deveriam ocupar apenas o lugar de aprendiz". Assim, compreender os relatos de dificuldades financeiras, de transporte, de conciliação entre trabalho, maternidade e estudo, bem como a importância atribuída às bolsas e auxílios, significa também compreender o modo como o racismo estrutural opera na educação superior brasileira.

Este bloco temático, portanto, busca analisar os caminhos e obstáculos que marcam o acesso e a permanência de estudantes quilombolas no ensino superior, à luz de um referencial teórico comprometido com a decolonialidade e a educação antirracista. A partir dessa leitura, evidencia-se que o PIQ, ao mesmo tempo em que garante oportunidades inéditas, ainda carece de maior institucionalização e apoio para consolidar-se como política de equidade e justiça social.



A análise das respostas evidencia que o acesso e a permanência de estudantes quilombolas no ensino superior ainda são atravessados por barreiras estruturais ligadas às condições financeiras, transporte, distância geográfica, responsabilidades familiares, maternidade e falta de preparo acadêmico prévio. Essas dificuldades não podem ser lidas apenas como obstáculos individuais, mas como expressão de um projeto histórico de exclusão das populações negras do direito à educação, que remonta ao período colonial e à permanência de uma lógica racista que, como afirma Fanon (2008), produz não apenas desigualdades materiais, mas também subjetivas, desumanizando o negro e negando-lhe o direito de se constituir como sujeito pleno.

Nesse sentido, o PIQ emerge como uma política que tensiona as estruturas coloniais, ao permitir que os quilombolas ingressem e permaneçam na universidade sem a necessidade de deslocamento para os grandes centros urbanos. Mais do que acesso físico, trata-se de uma disputa por lugares de enunciação. Como aponta Gonzalez (1988), a valorização das identidades negras e quilombolas no espaço acadêmico é uma forma de romper com a lógica do "lugar do outro", onde o negro sempre foi colocado em posição de subalternidade.

O dado recorrente da falta de transporte, internet e bolsas revela que a permanência é marcada por condições materiais que ainda não estão plenamente asseguradas. Para Gomes (2017), a luta pelo direito à educação das populações negras exige políticas afirmativas que não se limitem ao ingresso, mas que considerem também a permanência e a valorização das identidades e culturas. Isso significa que a universidade, além de abrir as portas, precisa se reconfigurar como espaço de acolhimento, respeito e produção de conhecimentos plurais, rompendo com a monocultura eurocêntrica. A importância atribuída pelos estudantes aos auxílios institucionais, sobretudo à Bolsa Permanência da Fundação Palmares, confirma o papel decisivo das políticas públicas no enfrentamento das desigualdades. Como lembra

Carneiro (2023), não basta a promessa de igualdade formal; é preciso garantir condições materiais que permitam ao sujeito negro usufruir de direitos que historicamente lhe foram negados. Do contrário, a educação permanece sendo um privilégio e não um direito.

Outro elemento central nos depoimentos é a transformação subjetiva e coletiva proporcionada pelo PIQ: fortalecimento da identidade quilombola, ampliação da criticidade, melhoria na escrita e na oratória, bem como a valorização da própria história. Essa dimensão ecoa a reflexão de Hooks (2013), ao afirmar que a educação libertadora é um ato de resistência, pois possibilita que os sujeitos historicamente oprimidos se reconheçam como produtores de conhecimento e não apenas como receptores passivos. Ademais, o compromisso da maioria dos entrevistados em atuar como educadores em suas comunidades reforça a concepção de educação como prática de liberdade, defendida por Freire (2001) e atualizada pela perspectiva negra e quilombola. Trata-se de uma circulação de saberes que não se encerra no indivíduo, mas retorna ao coletivo, fortalecendo os territórios como espaços de produção de conhecimento e de resistência. Como lembra Nascimento (1982), a luta pela educação negra é também uma luta pela continuidade da vida e da cultura afro-brasileira, contra a lógica genocida do racismo.



Assim, pode-se afirmar que o acesso e a permanência no ensino superior, no contexto do PIQ, são dimensões que se articulam a uma pedagogia decolonial e antirracista, pois não se reduzem a mecanismos de inserção, mas se constituem como práticas de resistência contra a exclusão histórica. A decolonialidade exige rupturas epistemológicas e institucionais e a presença quilombola no ensino superior materializa essa ruptura, ainda que marcada por contradições e lacunas. A análise dos dados deste bloco evidencia que o acesso e a permanência de estudantes quilombolas no ensino superior, ainda que fortalecidos pelo PIQ, continuam atravessados por barreiras estruturais que refletem o histórico de exclusão da população negra do sistema educacional. As dificuldades financeiras, a ausência de transporte adequado, a necessidade de conciliar estudos com trabalho e maternidade e a insuficiência de políticas de apoio estudantil reafirmam que a democratização do ensino superior não se esgota no ingresso, mas depende de condições efetivas de permanência.

Ao mesmo tempo, os relatos revelam a centralidade da presença quilombola na universidade como ato político de resistência e ruptura epistemológica, desafiando a lógica colonial de produção do conhecimento e afirmando novas perspectivas ancoradas na ancestralidade e na coletividade. Assim, o PIQ cumpre um papel de reparação histórica, mas sua sustentabilidade e consolidação como política pública exigem investimentos permanentes, vontade política e a ampliação de estratégias que considerem as especificidades dos territórios e das identidades quilombolas. Logo, o bloco demonstra que a luta pelo direito à educação superior ultrapassa a dimensão individual e assume caráter coletivo e decolonial, na medida em que questiona estruturas excludentes e aponta para a construção de uma universidade comprometida com a justiça social, a pluralidade epistêmica e a efetivação de uma educação antirracista.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Encerrada a análise sobre os desafios de acesso e permanência, torna-se fundamental dar voz aos próprios sujeitos quilombolas quanto às percepções, críticas e sugestões dirigidas ao curso, à universidade e ao PIQ. As considerações finais apresentadas pelos participantes revelam não apenas a dimensão avaliativa de uma experiência educacional pioneira, mas também explicitam expectativas, demandas e perspectivas para o fortalecimento da presença quilombola na universidade. Esse movimento evidencia a importância de reconhecer a centralidade da escuta das comunidades, uma vez que, ao problematizar limites e apontar caminhos, os estudantes quilombolas reafirmam a educação como espaço de resistência, construção coletiva e decolonial do conhecimento.

As considerações finais dos estudantes quilombolas revelam uma avaliação que combina reconhecimento, crítica e expectativas para o fortalecimento do PIQ e da universidade como espaços de inclusão e valorização da identidade negra. Um primeiro eixo que emerge é o da continuidade e expansão do programa, em que os participantes destacam a necessidade de que a iniciativa não se limite à graduação, mas contemple formações adicionais, como pós-graduações e seja incorporada de maneira contínua na política institucional da universidade, como podemos observar nos relatos a seguir:



> Barbatimão: “Que não pare somente nesta graduação, que a educação seja bem mais ativa nas comunidades quilombolas.”
> Capim Santo: “Sugestão é que a UNIFAP tornasse o PIQ como demanda contínua da universidade, porque já existem vários quilombolas esperando uma oportunidade.
> Cidreira: Fortalecer o vínculo com as comunidades; ofertar cursos relevantes; fazer parceria com empresas; fazer cursos relevantes para a necessidade da região.”
> Verônica: “Como foi o primeiro, ele teve muitas falhas e deixou a desejar em alguns aspectos, mas foi muito necessário por causa que estarei me formando, desejo muito que esse projeto continuasse, pois tem pessoas daqui que ainda desejam cursar o ensino superior e gostaria que ofertassem uma pós-graduação para nós que estamos concluindo a 1ª graduação.”
> Anador: “Seria fundamental que houvesse outra formação para os estudantes que pretendem ingressar na universidade.”

Esse desejo evidencia a percepção de que o acesso à educação superior, por si só, é insuficiente para promover transformações estruturais, reforçando o entendimento de Freire (2001) sobre a educação como prática de liberdade que deve se estender à coletividade e não se restringir a conquistas individuais. Outro ponto recorrente é o fortalecimento da presença universitária e da infraestrutura, manifestado em sugestões que vão desde a implementação de bibliotecas nos polos até a garantia de transporte adequado e espaços físicos seguros para as aulas:

> Japana: “Uma sugestão, de implementar bibliotecas nos polos, pois devido a distância fica inviável nos locomover até o campus par buscarmos livros que seriam importantes nos nossos estudos.”
> Mucuracá: “Sim, sobre os transportes da instituição Marco Zero (UNIFAP). Em algumas disciplinas nós do PIQ e educadores não puderam usar o transporte (ônibus) por falta de combustível, nos impossibilitando de visitar centros educacionais.”

> Anaueirá: “Que as próximas oportunidades sejam em prédio onde possa ser aberta as portas e seja acesa as luzes para não termos aula na escuridão e nem adentrar a escola e fechar o portão como se não fosse lugar em que a escola se compromete com a universidade.”
> Crista de galo: “Penso que precisam rever muitas situações de permanência para os acadêmicos.”
> Babosa: “Para universidade, pode contribuir de forma muito mais efetiva para a permanência dos estudantes. Que a universidade torne um espaço mais inclusivo que os educandos possam ir mais na universidade.”

Essas demandas refletem a urgência de políticas institucionais que contemplem as especificidades do território quilombola e das trajetórias dos estudantes, articulando-se às reflexões de Gomes (2017) sobre a importância de medidas concretas de apoio à permanência para efetivar a equidade educacional. A ausência ou fragilidade desses mecanismos pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também o sentido de pertencimento e reconhecimento cultural no ambiente universitário. As falas também enfatizam a necessidade de aprofundamento dos conteúdos e valorização da cultura quilombola, evidenciando uma crítica à permanência de currículos eurocêntricos e à sub-representação da história e identidade negra nos cursos:



> Croatá: “Sugiro que o curso e o PIQ aprofundem mais os conteúdos sobre cultura, identidade e história quilombola e que a universidade ofereça maior suporte aos estudantes dessas comunidades, fortalecendo inclusão e valorização cultural.”
> Sucuriju: “Sugiro que o curso e a universidade aprofundem mais os conteúdos ligados a realidade quilombola e que o PIQ continue se fortalecendo garantindo voz e espaço para nós estudantes.”
> Quina: “Sim, que os professores que serão disponibilizados para as comunidades, que saibam trabalhar no reconhecimento histórico quilombola.”

A sugestão de fortalecer a abordagem de cultura, história e identidade quilombola dialoga diretamente com Gonzalez (1988) e Carneiro (2023), que ressaltam que o reconhecimento das identidades negras é condição para a decolonialidade da educação, na medida em que os sujeitos resgatam protagonismo epistemológico e social em espaços historicamente excludentes. Além disso, os participantes destacam a importância de apoio financeiro, pedagógico e inclusão efetiva, corroborando a centralidade das bolsas e auxílios relatados anteriormente:

> Boldo: “A universidade pode contribuir mais efetivamente com a permanência dos estudantes quilombolas com mais apoio financeiro, pedagógico e cultural.”
> Cipó d’alho: “O curso em partes atende as especificidades quilombolas. A universidade deveria ter se envolvido mais, pois esteve muito ausente ao projeto PIQ. Somente agradecer pelo privilégio de estar realizando o sonho de muitos quilombolas de estar em uma universidade.”
> Crista de galo: “Penso que precisam rever muitas situações de permanência para os acadêmicos.”

A demanda por políticas que combinem suporte material, acompanhamento pedagógico e valorização cultural reforça o argumento de Hooks (2013) de que a educação libertadora deve ser capaz de sustentar sujeitos historicamente marginalizados, oferecendo-lhes ferramentas para a produção de conhecimento crítico e emancipatório. Por fim, um último eixo compreende o agradecimento e

reconhecimento da oportunidade, presente em diversas falas. Essa dimensão expressa o valor simbólico e transformador do PIQ para a vida acadêmica e pessoal dos participantes, ao mesmo tempo em que evidencia a consciência crítica sobre as limitações do programa:

> Cipó d'alho: "O curso em partes atende as especificidades quilombolas. A universidade deveria ter se envolvido mais, pois esteve muito ausente ao projeto PIQ. Somente agradecer pelo privilégio de estar realizando o sonho de muitos quilombolas de estar em uma universidade."
> Urtiga: "Quero agradecer por estar realizando meu sonho e que venha mais vezes para nossa comunidade trazendo muitos benefícios."
> Malvarisco: "Sim, mas um agradecimento a Deus e a todos os envolvidos nesse lindo projeto."

O balanço entre reconhecimento e crítica demonstra que os estudantes não apenas usufruem de uma oportunidade inédita, mas também atuam como vozes que sinalizam caminhos para a consolidação de uma política educacional decolonial e antirracista. Portanto, as considerações finais reafirmam que o PIQ é percebido como um instrumento de reparação histórica e transformação social, mas que sua efetividade depende da continuidade, da ampliação do suporte institucional e da integração de conteúdos que valorizem a identidade quilombola. A análise dessas falas evidencia que a presença quilombola na universidade não é apenas uma conquista individual, mas um movimento coletivo que tensiona estruturas excludentes, reafirma a educação como prática de resistência e fortalece a construção de um espaço acadêmico plural, crítico e inclusivo, comprometido com a decolonialidade e a educação antirracista.



## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito compreender as percepções dos acadêmicos quilombolas acerca do acesso e da permanência no ensino superior por meio do PIQ, com foco no curso de Pedagogia ofertado na comunidade do Torrão do Matapi/AP. Buscou-se, ao longo do percurso investigativo, dar visibilidade às vozes dos sujeitos quilombolas, reconhecendo-os como protagonistas de suas trajetórias formativas e como agentes produtores de conhecimento em contextos historicamente marcados por desigualdades estruturais. O estudo permitiu compreender que o PIQ representa um marco significativo nas políticas afirmativas do estado do Amapá, configurando-se como uma experiência concreta de interiorização da educação superior voltada às comunidades quilombolas. Sua criação foi resultado direto das lutas do movimento negro e quilombola, que há décadas reivindicam o direito à educação pública, de qualidade e socialmente referenciada. Nesse sentido, o PIQ se insere em uma perspectiva de reparação histórica e de democratização do ensino superior, contribuindo para a formação de educadores comprometidos com a valorização das identidades e dos saberes de seus territórios.

A análise das percepções dos acadêmicos revelou que o ingresso na universidade, para a maioria, representa a concretização de um sonho coletivo, que ultrapassa o âmbito individual e se projeta como

conquista comunitária. O acesso ao curso de Pedagogia, ofertado no interior do território quilombola, simboliza a possibilidade de permanecer na comunidade sem renunciar ao direito à formação superior. Trata-se, portanto, de um processo de territorialização do conhecimento, que rompe com a lógica colonial de deslocamento forçado e com a centralização do ensino superior nas capitais. Contudo, as narrativas dos estudantes também evidenciam tensões e desafios persistentes. Entre eles, destacam-se a insegurança quanto à continuidade do programa, a dependência de recursos políticos e parlamentares, a falta de estrutura física adequada e as condições precárias de transporte, conectividade e apoio financeiro. Esses fatores impactam diretamente na permanência dos estudantes e revelam a fragilidade institucional do PIQ como política pública de Estado, ainda marcada pela descontinuidade e pela ausência de planejamento de longo prazo.

No campo das práticas pedagógicas, observou-se que as disciplinas, quando conduzidas com base na valorização das experiências e saberes quilombolas, fortalecem a autoestima, a identidade étnico-racial e o sentimento de pertencimento dos acadêmicos. A presença de autores como Paulo Freire, Nêgo Bispo, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga nas discussões e leituras em sala de aula reforça a importância de uma educação decolonial, que desafia os modelos eurocentrados de produção do conhecimento e reconhece os saberes das comunidades como fontes legítimas de aprendizagem e reflexão.



A categoria “Identidade Quilombola” revelou que os estudantes reconhecem na universidade um espaço de afirmação de sua ancestralidade e de resistência às narrativas hegemônicas que historicamente os silenciaram. Já a categoria “O movimento negro e a luta por educação quilombola” destacou o papel das organizações coletivas na conquista do PIQ e na luta por políticas que assegurem o direito à educação como instrumento de emancipação social. Na categoria “O PIQ e a formação inicial”, emergiram percepções sobre o impacto positivo do curso de Pedagogia na formação de professores comprometidos com a transformação social e com a valorização cultural das comunidades. Por fim, na categoria “Acesso e permanência no ensino superior”, sobressaíram as dificuldades enfrentadas no percurso acadêmico, mas também o sentimento de superação e resistência diante dos obstáculos. A partir desse conjunto de elementos, compreende-se que o PIQ tem cumprido papel estratégico na consolidação de uma educação antirracista e decolonial, ao garantir o ingresso de sujeitos historicamente marginalizados no ensino superior e ao promover a valorização das epistemologias negras e quilombolas. Entretanto, sua efetividade ainda depende da consolidação de uma política institucional permanente, com recursos assegurados e gestão participativa, que envolva as universidades, o movimento quilombola e o poder público.

É necessário reconhecer que a permanência dos estudantes quilombolas no ensino superior não se sustenta apenas pelo acesso formal, mas requer condições materiais, pedagógicas e simbólicas que garantam o pleno desenvolvimento acadêmico. Isso inclui a oferta de bolsas de permanência, políticas de assistência estudantil específicas, formação docente intercultural e currículos que incorporem os saberes

dos territórios quilombolas. A educação superior quilombola deve ser compreendida como um direito coletivo, vinculado à luta por território, identidade e justiça social. Assim, as reflexões oriundas desta pesquisa reafirmam a urgência de se consolidar o PIQ como política de Estado, institucionalizada e integrada às demais políticas de educação superior, superando a lógica de projetos temporários. Somente assim será possível garantir que a presença de jovens quilombolas nas universidades não seja exceção, mas expressão de um país comprometido com a equidade racial e com a valorização da diversidade.

Além do que, esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ao contrário, abre caminhos para novas investigações que aprofundem o debate sobre educação superior quilombola, currículo decolonial, epistemologias do território e políticas afirmativas no Amapá e na Amazônia. O compromisso ético e político que atravessa esta pesquisa reafirma a convicção de que educar em territórios quilombolas é também um ato de resistência e reexistência, que ressignifica o lugar da universidade e amplia os horizontes da justiça social e racial no Brasil. Portanto, a educação superior em territórios quilombolas não pode se limitar a uma expansão geográfica da universidade.



É necessário um compromisso com a construção de políticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos sujeitos e promovam uma real democratização do saber. Que as vozes quilombolas aqui registradas continuem ecoando nas universidades, inspirando práticas pedagógicas libertadoras e reafirmando que a educação é um direito, um território e uma forma de existência. Que o povo quilombola seja sujeito de sua própria história. Por fim, reafirmamos o sentido maior que orienta o PIQ e o esforço coletivo de seus participantes: o de ocupar a universidade como espaço de existência, reconstruindo histórias, identidades e futuros possíveis a partir dos territórios quilombolas. Essa é, em essência, a força que move o Torrão do Matapi — lugar de memória, saber e reexistência, onde a educação se faz ato político e emancipador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Territórios quilombolas e conflitos: Certificação, reconhecimento, direitos territoriais e políticas públicas**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª edição; 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010** e legislação correlata. 4. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados (Série Legislação, 171).

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Os quilombolas no Censo de 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22325-osquilombolas-no-censo-2022.html> Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede 96 de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/.htm> Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p.26.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil** – a questão das cotas no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Attar, 2006.

CASTRO, Betel Pereira de; FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Reflexões sobre o racismo e antirracismo no ensino superior sob a perspectiva decolonial**. Poiésis, Tubarão/SC, v. 16, n. 30, p. 504-523, jul-dez, 2022.

CASTRO, Betel Pereira de. **Percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Educação Escolar Quilombola no Brasil: um olhar a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais.** São Paulo: Editora Dialética, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Educador Negro: saberes construídos nas lutas pela emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos.** In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2ª edição; 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.



GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução Kenia Cardoso. São Pulo: Elefante, 2021.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. 1. ed. Portugal: Antígona, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOTA NETO, Elizeu Clementino de. Educação quilombola: a negação do direito e a negação da negação como luta por justiça social**.** In: GOMES, Nilma Lino; JESUS, João (Org.). **Educação e relações étnico-raciais: enfrentando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O homem negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Paz e Terra; Rio de Janeiro, 1982.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26 n. 01, p.15-40, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales, setembro, 2005.

SILVA, Andréia Rosalina; PEREIRA, Daiane da Fonseca; RODRIGUES, TATANE Cosentino. "Insurgências quilombolas" dos bancos escolares às universidades públicas brasileiras: o caso da comunidade quilombola Fazenda Candeal II (Bahia). **Revista do PPGCS-UFRB – Novos Olhares Sociais**, Vol. 5 – n. 1 – 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Projeto de Interiorização da UNIFAP**. Comissão de Estudos sobre a Interiorização da Universidade Federal do Amapá (maio/2019). Macapá, 2019.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Projeto de interiorização quilombola**. Macapá/AP: UNIFAP, 2021.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista,** *[S. l.]*, v. 41, n. 41, 2025. DOI: 10.35699/edur.v41i41.49377.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas e políticas. In: CONGRESSO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELE (ARIC) 2009. Florianópolis, UFSC. **Anais eletrônicos**... Disponível em: http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto. Acesso em: 10 out. 2024.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; Trad. Ana Thorell; revisão técnica: Cláudio Damacena. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.