



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA

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

Macapá/AP

2025

JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA

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

Dissertação de Mestrado em Educação
apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – PPGED/2023, Linha de
Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades,
valendo como requisito para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Eugénia da Luz
Silva Foster.

Macapá/AP

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

S729u Souza, Jane Selma Almeida de.

A universidade vai ao quilombo: o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) no Torrão do Matapi/AP nas vozes de acadêmicos do curso de Pedagogia / Jane Selma Almeida de Souza. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.
197 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientadora: Eugênia da Luz Silva Foster.
Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação. 2. Ações Afirmativas. 3. Ensino Superior no Quilombo Torrão do Matapi/AP. I. Foster, Eugênia da Luz Silva, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 305.8098116

SOUZA, Jane Selma Almeida de. A universidade vai ao quilombo: o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) no Torrão do Matapi/AP nas vozes de acadêmicos do curso de Pedagogia. Orientadora: Eugênia da Luz Silva Foster. 2025. 197 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA

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

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eugénia da Luz Silva Foster – PPGED/UNIFAP
Orientadora

Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão – PPGED/UNIFAP
Titular Interno

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito - PPGED/UNIFAP
Suplente Interno

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio - PROFMAT/UNIFAP
Titular Externo

Profa. Dra. Simone Garcia Almeida – PROFHISTORIA/UNIFAP
Suplente Externo

Dedico aos meus filhos, Jennifer e Felipe, que são meu porto seguro; aos meus pais, Maria Santana e Joaquim Monteiro, que me repassaram grandes valores; ao meu irmão e família por serem sempre presentes em minha vida e aos amigos que dedicaram um pouco de seu tempo quando precisei.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento — palavra feminina que significa o ato ou efeito de agradecer, ou seja, expressar gratidão. Este é um momento singular, que convida a um olhar sensível e atento sobre toda a trajetória vivida até aqui.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ser minha luz, força e sustento nos momentos de dificuldade, concedendo-me saúde, sabedoria e perseverança para alcançar esta etapa. Sem Ele, nada disso seria possível, pois foi, em muitos momentos, o meu refúgio e alento.

Aos meus pais, **Maria Santana** e **Joaquim Monteiro**, que se doaram incondicionalmente para que eu tivesse acesso a uma boa educação. A eles, que me ensinaram valores essenciais à formação do meu caráter e nunca duvidaram da minha capacidade de enfrentar as dificuldades, o meu mais sincero agradecimento pelo exemplo de dedicação e pelo apoio constante em cada etapa da minha caminhada.

Aos meus filhos, **Jennifer** e **Felipe**, razão maior da minha existência, agradeço por serem fonte constante de inspiração, esperança e motivação. É por eles que enfrento os desafios da vida, acreditando na força do exemplo como instrumento de transformação.

Ao meu irmão, **Wagner Almeida**, à minha cunhada **Cassandra Moraes de Almeida** e aos meus sobrinhos **Hanna**, **Nicolas** e **Miguel**, agradeço o apoio, carinho e presença constantes.

À minha orientadora, **Professora Doutora Eugénia Foster**, registro meu sincero agradecimento pela orientação firme, sensível e acolhedora, essencial para a construção deste trabalho.

Aos professores e colegas do **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP**, que encontrei ao longo deste percurso, agradeço pela partilha generosa de conhecimentos e pela convivência inspiradora. Com eles tecei lembranças significativas, viajei por mundos distantes que dialogam com o nosso presente — um presente ainda marcado pelo preconceito, pelo racismo e pela dor de não ter direitos plenamente garantidos. Em meio a tantos caminhos e descaminhos, encontrei também a esperança em dias melhores para as próximas gerações.

Por fim, estendo meu reconhecimento e gratidão aos **acadêmicos do Polo Universitário Torrão do Matapi da Universidade Federal do Amapá**, que gentilmente se dispuseram a contribuir com esta pesquisa. Através deles, foi possível compreender as possibilidades que se abriram para que pudesse adentrar o mundo universitário e, a partir daí ressignificar suas trajetórias de vida.

A todos vocês, **minha eterna gratidão.**

E buscará novas palavras, não para colocá-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história.

(Paulo Freire, 2022)

RESUMO

Esta dissertação que tem como tema “O Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) no Torrão do Matapi/AP nas vozes de acadêmicos do curso de Pedagogia”, buscou responder ao seguinte Problema de Pesquisa: Como os acadêmicos quilombolas do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi compreendem o processo que garantiu o acesso e as possibilidades de sua permanência no ensino superior? Teve como objetivo geral: analisar as percepções de acadêmicos quilombolas sobre o acesso e possibilidades de sua permanência no ensino superior no Torrão do Matapi. Assim como os objetivos específicos alinham-se para: a) contextualizar a importância do movimento social negro e sua articulação na implantação do PIQ, bem como os caminhos da educação para os negros e seus desdobramentos; b) descrever a trajetória da implantação do PIQ na formação inicial de professores de “Educação Escolar Quilombola” da Universidade Federal do Amapá no Torrão do Matapi; c) compreender a percepção dos acadêmicos quilombolas sobre seu acesso e permanência no ensino superior, com foco no curso de Pedagogia do Torrão do Matapi. A pesquisa se configurou em um estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. O percurso metodológico materializou-se na análise de documentos relativos à implantação do Programa de Interiorização Quilombola da UNIFAP/PIQ, do próprio curso de Pedagogia, à qual os estudantes estão vinculados, na aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas, buscando dar visibilidade à percepção dos acadêmicos quilombolas sobre o processo de implantação dessa política pública e suas condições de ingresso, participação, formação e continuidade. O *locus* da pesquisa foi o Polo da Universidade Federal do Amapá, onde está sendo ofertado o curso de Pedagogia, na comunidade quilombola Torrão do Matapi. Os dados coletados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo, que nos permitiu relacionar essas experiências ao debate teórico sobre educação em quilombos, identidade, raça, racismo e ações afirmativas. O conjunto de dados foram analisados em consonância com o referencial teórico, tendo como base autores que abordam a temática da educação para as relações étnico-raciais como Munanga. (2016), Gomes (2017) entre outros autores como Saviani (2013), Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel (2020), Fonseca (2016), Gohn (1997, 2011), Gomes (2017), Nascimento (2019), Quijano (2005), Santos (2006). Como resultados da pesquisa identificou-se 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.

Palavras-chave: Educação. Ações afirmativas. Ensino Superior no Quilombo Torrão do Matapi/AP.

ABSTRACT

This dissertation, titled “The Quilombola Internalization Program (PIQ) in Torrão do Matapi/AP from the perspectives of Pedagogy students,” sought to answer the following Research Question: How do quilombola students in the Pedagogy course at Torrão do Matapi understand the process that guaranteed their access to and opportunities for staying in higher education? Its general objective was to analyze the perceptions of quilombola students regarding access to and opportunities for remaining in higher education in Torrão do Matapi. The specific objectives are aligned to: a) contextualize the importance of the black social movement and its role in the implementation of the PIQ, as well as the pathways of education for black people and its developments; b) describe the trajectory of the PIQ implementation in the initial training of teachers for “Quilombola School Education” at the Federal University of Amapá in Torrão do Matapi; c) to understand the perception of quilombola students about their access to and retention in higher education, with a focus on the Pedagogy course at Torrão do Matapi. The research was configured as a case study, based on a qualitative approach. The methodological path was realized through the analysis of documents related to the implementation of UNIFAP/PIQ's Quilombola Internalization Program, as well as the Pedagogy course to which the students are enrolled, and through the application of questionnaires with semi-structured questions, aiming to give visibility to the perception of quilombola students regarding the implementation process of this public policy and their conditions of entry, participation, training, and continuity. The research site was the Campus of the Federal University of Amapá, where the Pedagogy course is being offered in the Quilombola community of Torrão do Matapi. The data collected were processed through Content Analysis, which allowed us to relate these experiences to the theoretical debate on education in quilombos, identity, race, racism, and affirmative action. The data set was analyzed in accordance with the theoretical framework, based on authors who address the theme of education for ethnic-racial relations such as Munanga (2016), Gomes (2017), among other authors like Saviani (2013), Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel (2020), Fonseca (2016), Gohn (1997, 2011), Gomes (2017), Nascimento (2019), Quijano (2005), Santos (2006). As a result of the research, it was identified that the PIQ is perceived as an instrument of historical reparation and social transformation, but its effectiveness depends on continuity, the expansion of institutional support, and the integration of content that values quilombola identity. The analysis of these statements highlights that the quilombola presence in the university is not merely an individual achievement, but a collective movement that challenges exclusionary structures, reaffirms education as a practice of resistance, and strengthens the construction of an academic space that is plural, critical, and inclusive, committed to decoloniality and anti-racist education.

Keywords: Education. Affirmative actions. Torrão do Matapi/AP. Higher Education in Quilombo.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Diploma do Jardim de Infância.....	17
Imagem 2 – Grupo de Marabaixo Tia Sinhá	20
Imagem 3 – Reunião da CONAQ-AP com lideranças Quilombolas.....	22
Imagem 4 – Escola Estadual Quilombola Antônio Figueiredo da Silva.....	42
Imagem 5 – Comunidade Quilombola Torrão do Matapi.....	45
Imagem 6 – Bandeira da CONAQ-AP.....	71
Imagem 7 – Plenária Quilombola.....	95
Imagem 8 – Votação na Plenária Quilombola.....	96
Imagem 9 – Debates sobre a implantação do PIQ.....	97
Imagem 10 – Assinatura da Carta Compromisso pela Deputada Federal.....	98
Imagem 11 – Imagem aérea da Comunidade Quilombola Torrão do Matapi.....	114
Imagem 12 – Seminário da disciplina Gestão do Trabalho e Técnica-pedagógica I.....	117
Imagem 13 – Prática da disciplina Jogos e Brincadeiras.....	118
Imagem 14 – Compartilhamento do Estágio Supervisionado II.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Trajetórias quilombolas no banco da CAPES.....	27
Quadro 2 – Legislações sobre Educação Escolar Quilombola.....	87
Quadro 3 – Matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIFAP.....	106
Quadro 4 – Comunidades certificadas e tituladas no estado do Amapá.....	112
Quadro 5 – Perfil dos participantes da pesquisa	120
Quadro 6 – Categoria de Análise: Identidade Quilombola	127
Quadro 7 – Sistematizando o bloco temático I	133
Quadro 8 – Avaliação da estrutura e organização do curso.....	136
Quadro 9 – Conteúdo das disciplinas (identidade negra, ancestralidade, território, educação quilombola.....	138
Quadro 10 – Acesso e permanência no ensino superior.....	140
Quadro 11 – Considerações finais dos participantes da pesquisa.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo de Negros no Ensino Superior nos anos 2000 e 2022.....	91
Gráfico 2 – Perfil Sociodemográfico dos Participantes - Faixa etária.....	121
Gráfico 3 – Perfil Sociodemográfico dos Participantes – Gênero.....	122
Gráfico 4 – Perfil Sociodemográfico dos Participantes – Estado Civil.....	123
Gráfico 5 – Perfil Sociodemográfico dos Participantes – Profissão declarada.....	124
Gráfico 6 – Como conheceram o PIQ e decidiram ingressar.....	135
Gráfico 7 – Atendimento às especificidades culturais e educacionais.....	137

LISTA DE SIGLAS

- ABPN** – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- AD** – Análise do Discurso
- ADCT** – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCN** – Centro de Cultura Negra do Amapá
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEBs** - Comunidades Eclesiásticas de Base
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPC** - Conselho Estadual de Política Cultural do Amapá
- CESEM** – Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CONAQ** – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
- CONAQ/AP** – Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas no Amapá
- CPB** – Código Penal Brasileiro
- DCNEQ** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
- EEQ** – Educação Escolar Quilombola
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FEPPIR** – Fundação Estadual de Promoção de Política da Igualdade Racial
- FNB** – Frente Negra Brasileira
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IETA** – Instituto de Educação do Território Federal do Amapá
- IFES** – Instituto Federal de Ensino Superior
- IFMG** – Instituto Federal de Minas Gerais
- IMENA** – Instituto de Mulheres Negras do Amapá
- IMPROIR** – Instituto Municipal de Promoção da Igualdade Racial
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MNU – Movimento Negro Unificado

MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Pará

PARFOR - Programa Nacional de Professores da Educação Básica

PIQ – Programa de Interiorização Quilombola

PNPIR - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEAFRO – Secretária Extraordinária de Políticas para Afrodescendentes

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNA – União dos Negros do Amapá

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	36
1.1. Método: Estudo de Caso.....	37
1.2. Abordagem de pesquisa: Qualitativa.....	38
1.3. Pesquisa de Campo.....	39
1.4. Instrumentos de coleta de dados	40
1.5. <i>Lócus</i> e participantes da pesquisa	43
1.6. Tratamento de dados: Análise de Conteúdo	46
1.7. Aspectos Éticos	48
1.8. Análise crítica dos riscos e benefícios oferecidos pela pesquisa	50
2. A AÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA	52
2.1. Sistema escravocrata afro-brasileiro: o ponto de partida.....	52
2.2. Um breve passeio pela história dos movimentos sociais no brasil.....	58
2.3. Movimento Negro: a resistência como afirmação sociocultural.....	60
2.4. O Movimento Negro no Amapá: uma trajetória de lutas	66
2.5. Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas no Amapá (CONAQ-AP) ...	70
2.6. Identidade Quilombola: Território, Cultura e Resistência.....	73
3. A TRAJETÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DO PIQ: CONHECENDO A HISTÓRIA ..	77
3.1. As lutas pelo acesso à educação e principais legislações	77
3.2. Educação, relações étnico-raciais e a participação das instituições de Ensino Superior no contexto do PIQ.....	82
3.3. Políticas Afirmativas para o acesso da população negra e quilombola ao Ensino Superior.	90
3.4. Programa de Interiorização Quilombola (PIQ): a trajetória	93
3.5. O curso de Pedagogia e o PIQ: conquistas e contradições	102

4. A UNIVERSIDADE VAI AO QUILOMBO: VOZES DE ACADÊMICOS QUILOMBOLAS SOBRE O PIQ/UNIFAP	109
4.1. Contextualizando o <i>lôcus</i> da pesquisa.....	110
4.2. Primeiras impressões: Um pouco do que vi e ouvi	116
4.3. Análise das percepções dos acadêmicos quilombolas sobre seu acesso e permanência no Ensino Superior, com foco no curso de Pedagogia no Torrão do Matapi.....	125
4.3.1. Categoria de Análise: identidade quilombola e a importância dos projetos educacionais voltados às comunidades quilombolas.....	127
4.3.2. O movimento negro e a luta por Educação Quilombola (bloco temático 1).....	131
4.3.3. O PIQ e a formação inicial em Pedagogia (bloco temático 2)	135
4.3.4. Acesso e permanência no Ensino Superior (bloco temático 3).....	139
4.3.5. Considerações finais dos participantes sobre o curso, a Universidade e o PIQ.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	151
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	162
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO TORRÃO DO MATAPI/AP	164
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	168
ANEXO B – PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO QUILOMBOLA	169
ANEXO C – PLANO DE TRABALHO DO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO QUILOMBOLA	188

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida, para os filhos negros a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. (Kabengele Munanga, 2009, p 35)

As palavras de Munanga fazem uma crítica contundente à exclusão histórica da população negra do sistema educacional tradicional, apontando como a educação, que deveria ser um instrumento de preservação e transmissão da identidade e da herança cultural de um povo, foi usada como ferramenta de apagamento e dominação. Ao afirmar que "privados da escola tradicional [...] a única possibilidade é o aprendizado do colonizador" denuncia que, para os filhos negros, o acesso ao saber se deu muitas vezes por meio de uma educação imposta, eurocêntrica, que ignorava — ou deliberadamente negava — suas origens, histórias e saberes. Um pensamento totalmente colonial que nos privava de escrevermos nossas próprias histórias. No entanto, esse cenário vem mudando. Fomos capazes de romper os grilhões que por anos nos aprisionavam e nos invisibilizavam. E é através dessa nova visão, desse rompimento com a história que criaram sobre nós que pretendo abordar nessa pesquisa.

Sou uma mulher preta, quilombola, filha de agricultores, nascida em Macapá e criada no bairro Santa Rita, onde minhas raízes neste torrão do Amapá são heranças negras ancestrais. Minha geografia de vida se divide em zona rural e urbana, o que me fez ainda na adolescência, uma exímia conhecedora da realidade da capital Macapá às margens do Rio Matapi. Mãe de um casal de filhos, hoje adultos e razão de muitas das batalhas que venci. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica amapaense desde 1994, advogada e ativista social engajada nas lutas em defesa dos direitos humanos.

Quilombola de origem materna, minha ancestralidade cultivou sua terra em uma região especial da Amazônia amapaense, em meus caminhos, mato da infância, às vezes íamos para o Ariri, comunidade mais próxima, de carro e depois seguíamos de canoa rio acima, até chegar em São Francisco do Matapi. Atualmente, é possível fazer o percurso até a comunidade de carro, em um percurso de 60 km, via BR 156. Nesta zona rural foi onde meus pais cresceram e dedicaram parte de suas vidas ao trabalho na agricultura, no cultivo de pequenas roças, cada um em seu pedaço do rio Matapi. Ainda na adolescência eles iniciaram o namoro, que foi proibido, mas contrariando as ordens, os dois seguiram firmes.

Minha mãe, como tantas mulheres do interior da Amazônia, precisou sair da casa dos

pais para continuar seus estudos na cidade, pois, naquela época, na zona rural o ensino era até a 4ª série do ensino primário. Tal fato é pautado por Loureiro (2007, p. 18) quando afirma que “nas paisagens esverdeadas do interior da região havia poucas escolas e raras ofereciam as séries mais avançadas de ensino primário”.

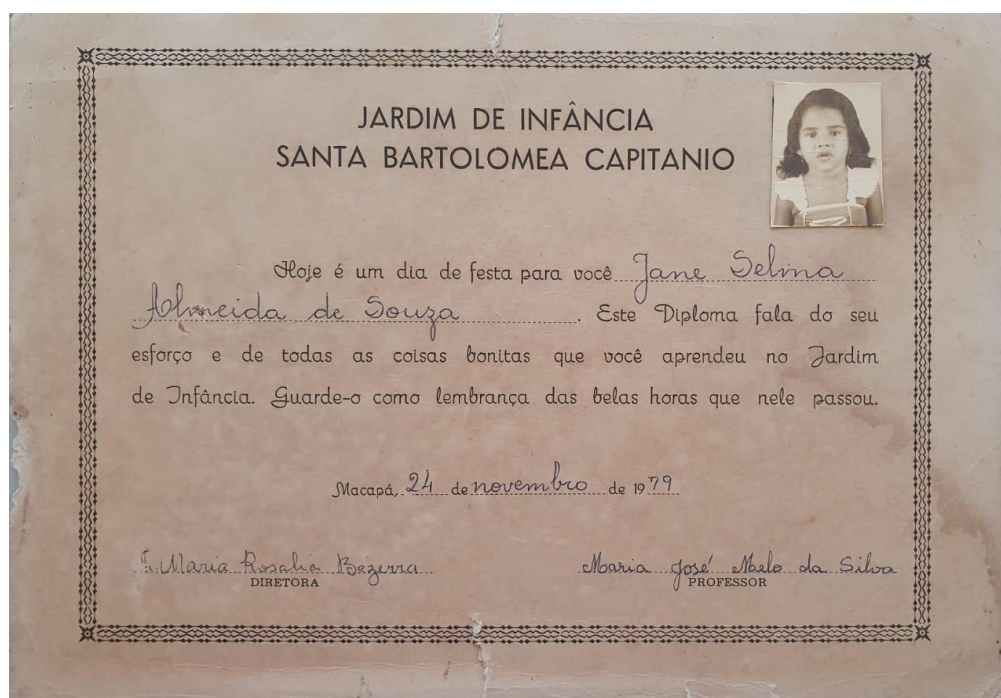
Aos 16 anos, já morando na capital, minha mãe engravidou. Meu pai, então com 20 anos, assumiu a responsabilidade e ambos decidiram morar juntos. Alugaram uma pequena casa em Macapá e, no dia 17 de outubro de 1973, minha mãe me trouxe ao mundo, no Hospital São Camilo e São Luís, em um parto natural.

No transcurso de nossas vidas, minha família e eu, encontramos pessoas maravilhosas que nos estenderam as mãos, seja ao nos ceder uma casa, seja ao conseguir uma vaga em uma escola particular renomada em Macapá. Uma dessas pessoas foi a irmã Giovana Perotoni, freira que realizava cultos dominicais nas comunidades rurais e atuava como tesoureira no Hospital Escola São Camilo e São Luiz.

Ela conheceu a história dos meus pais e, sensibilizada, conseguiu em 1979 uma bolsa de estudo para uma criança preta no Colégio Santa Bartolomea Capitânio. Ainda nesse ano, nasceu meu irmão Wagner, hoje um conceituado ginecologista e obstetra.

Permaneci no Santa Bartolomea até a 4ª série do ensino fundamental e, em 1984, concluí o primeiro ciclo educacional com sucesso. A imagem 1 comprova este relato.

Imagem 1 - Diploma do Jardim de Infância



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Em 1985 iniciei a 5ª série do 1º grau no Instituto de Educação do Território Federal do Amapá (IETA), onde permaneci até a conclusão do 2º grau, com habilitação em Magistério, em 1991. Como aduz Loureiro (2007), a educação formal era uma forma eficaz para uma melhor posição social. No caso do magistério, significava prestígio, reconhecimento social e possibilidade de ascensão profissional.

Naquele momento, eu já tinha consciência de que o acesso à educação representava melhores condições de inserção no mercado de trabalho, maior qualificação e perspectivas de prosperidade. Valho-me aqui dos ensinamentos de Freire (1996, p. 28): “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. Era exatamente isso que eu aspirava. Nem mesmo o ônibus lotado diminuía minha determinação. Entendia plenamente a responsabilidade de construir uma vida melhor, sobretudo quando comparada à realidade de muitos dos meus parentes que não tiveram as mesmas oportunidades. A formação significava, também, a possibilidade de contribuir com meu entorno.

Minha trajetória acadêmica teve início em 1995, quando fui aprovada, na segunda tentativa, no curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Fui a primeira pessoa da minha família a ingressar em uma universidade federal e concluí o curso em 1999. Esse ingresso marcou o início de uma fase de descobertas intelectuais, de perspectivas de crescimento profissional e de compreensão de que o conhecimento poderia transformar não apenas a minha vida, mas a das pessoas à minha volta. Estava profundamente feliz com a conclusão do curso de Letras e com as novas possibilidades de formação que se abriam.

Na UNIFAP, tive a oportunidade de conhecer professores que foram fundamentais em minha formação, como a Professora Eduíza, o Professor Maneca e a Professora Regina Lúcia, que me proporcionaram um aprendizado para a vida toda. Na prática docente, pude aplicar os fundamentos teóricos aprendidos na graduação. Como afirma Freire (1996, p. 13), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Meus mestres incorporavam esse princípio e nos ofereciam condições para construir nossa própria realidade.

Em meio a esse entusiasmo, surgiu, por intermédio do professor Antônio dos Martírios Barros, em março de 2000, a possibilidade de cursar uma Pós-Graduação lato sensu em Linguística. E assim aconteceu: tornei-me especialista em Linguística pela UNIFAP em 31 de julho de 2001.

Sou uma mulher inquieta, sempre em busca de conhecimento. Assim, em 2008, iniciei

o curso de Direito na Faculdade Estácio do Amapá (FAMAP), minha segunda graduação. Foi um período bastante desafiador. Mãe solo de duas crianças, precisei levá-las comigo para as aulas, durante dois semestres, por não ter com quem deixá-las. Meu esforço, contudo, não foi em vão: fui aprovada na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ainda no 9º semestre e concluí o curso em 2012. Em 2014, iniciei uma Pós-Graduação em Direito Penal e Processo Penal, concluída em 2016. Todo esse conhecimento permitiu-me ajudar muitas pessoas que não dispunham de condições para arcar com custas processuais e que me procuravam em busca de auxílio. Sentia-me — e ainda me sinto — feliz por poder ajudar aqueles que me viram crescer e conhecem minha história.

Sou servidora pública estadual desde 1994, ano em que fui aprovada em concurso público. Após cerca de dois anos de atuação, fui direcionada a ministrar aulas de Língua Portuguesa, por já estar cursando Letras. Desenvolvi minhas atividades profissionais no Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici (CESEM) até 2004 e, por opção, continuei atuando no Ensino Modular até 2008, quando retornei ao Ensino Regular. Em 2023, fui nomeada para um cargo comissionado na Assessoria de Controle Interno da Fundação Estadual de Política de Promoção da Igualdade Racial (FEPPIR) – Fundação Marabaixo, instituição que tem como objetivo formular e coordenar políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade racial, de proteção dos direitos dos afrodescendentes e de resgate e preservação das manifestações culturais das Comunidades Negras Tradicionais do Amapá. Pedi exoneração em 2024 para concorrer às eleições municipais e, após não ter sido eleita, decidi retornar à sala de aula, lugar onde melhor me reconheço.

Como mencionei anteriormente, minha família é oriunda da comunidade rural quilombola São Francisco do Matapi. Na infância, eu passava as férias escolares com meus avós e participava ativamente de suas vivências: plantava, buscava o gado no lago, colhia frutas, ajudava na produção de farinha e pescava. Como boa católica, durante a adolescência participei de forma ativa dos festejos dos santos padroeiros da comunidade, São João Batista e São Francisco de Assis.

Na fase adulta, essa participação tornou-se ainda mais intensa, pois eu desejava contribuir para o desenvolvimento da comunidade. Entretanto, os recursos sempre foram escassos. Nesse período, contávamos com a presença de meus avós maternos, Oscar Moraes e Áurea Lina. Com o falecimento de meu avô, em 1996, minha avó assumiu o comando da família e dos festejos tradicionais.

Em 2001, para homenagear minha avó Áurea Lina Barbosa, conhecida como Tia Sinhá, criamos o grupo de Marabaixo Tia Sinhá, do qual participo como “resposta” (backing vocal).

O grupo tem como objetivo manter viva a cultura que tanto encantava minha avó. Dessa forma, preservamos o legado deixado por nossos ancestrais e perpetuamos nossa história por meio das canções.

A imagem a seguir retrata a união de filhos, netos, bisnetos e amigos de Áurea Lina Barbosa, a Tia Sinhá, minha avó materna. O registro foi feito no Centro de Cultura Negra do Amapá (CCN), durante o Encontro dos Tambores, no ano de 2024.

Imagem 2: Grupo de Marabaixo Tia Sinhá



Fonte: arquivo pessoal da autora

Em homenagem ao meu avô, iniciamos a construção da Casa de Apoio Oscar Moraes, com a finalidade de acomodar participantes de outras comunidades durante os festejos tradicionais e, ao longo do ano, servir como espaço para atendimentos nas ações de saúde desenvolvidas pela comunidade. A intenção é oferecer assistência médica aos nossos parentes e demais moradores; contudo, ainda não conseguimos concluí-la como planejado. A estrutura existente atende apenas à função de alojamento dos visitantes, e, no que se refere aos atendimentos médicos, ainda buscamos parcerias para sua adequada implementação.

Em 2007, alcançamos uma grande conquista: nossa comunidade foi certificada, por autodefinição, como Comunidade Quilombola São Francisco do Matapi, registrada no Livro de Cadastro Geral nº 017, Registro nº 2.253, fl. 073, conforme o Decreto nº 4.887/2003 da Fundação Cultural Palmares.

Em 2016, iniciei minha caminhada política ao me candidatar ao cargo de vereadora no município de Macapá. Não fui eleita, mas descobri meu potencial de atuação política e a alegria de lutar por melhorias para as pessoas. No final de 2018, candidatei-me novamente,

desta vez ao cargo de deputada federal. Também não me elegi, mas tive a oportunidade de integrar a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas no Amapá (CONAQ-AP). A partir de então, não parei mais. Segui firme e atuante no movimento negro, participando da coordenação jurídica, orientando aqueles que buscavam apoio junto à CONAQ-AP e contribuindo nas lutas travadas pelo meu povo.

Foram muitos os desafios impostos ao movimento quilombola, mas sempre contamos com parceiros que nos auxiliavam, permitindo-nos levar benefícios às comunidades. Dessa forma, fomos ocupando espaços e fortalecendo o movimento. Esse fato remete à afirmação de Gomes (2017, p. 24), segundo a qual o “Movimento Negro é um ator político capaz de construir, sistematizar e articular saberes emancipatórios produzidos pela população negra no percurso da história social, política, cultural e educacional brasileira”.

A cada dia, surgia uma nova necessidade em nossas comunidades. Assim, após longas discussões com as lideranças quilombolas, em busca de melhorias na área da educação, concluiu-se que o melhor caminho para que os quilombolas alcançassem o ensino superior seria por meio da presença da universidade dentro do território quilombola. Foi aí que começou uma longa caminhada até a implementação do Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) pela UNIFAP.

No início de 2023, uma amiga enviou-me o edital do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Era a oportunidade que eu esperava. Li atentamente o edital e, em seguida, busquei orientação de amigos mais experientes, que me incentivaram e me guiaram sobre como proceder. Não perdi tempo e iniciei as leituras. Alguns dias depois, tomei conhecimento do edital referente às ações afirmativas e imediatamente segui nessa direção, sem, contudo, desprezar o trabalho que já havia iniciado. Ao final do processo, eu tinha materiais preparados para ambos os editais, mas decidi concorrer por meio do memorial.

Diante de toda a minha trajetória de vida e, mais recentemente, da atuação no movimento quilombola, escolhi escrever sobre o PIQ, pois participei diretamente dessa caminhada e dessa conquista. Meu desejo é registrar a luta do movimento quilombola e sua vitória em levar a universidade para dentro dos quilombos. Trata-se de uma conquista que ultrapassará os limites do Amapá e alcançará o Brasil inteiro. É a oportunidade de mostrar que é possível efetivar políticas públicas que beneficiem o povo preto, demonstrando que essa parcela da população também merece ser vista, reconhecida e valorizada.

Durante séculos, a questão negra foi tratada como um tema que não merecia consideração; direitos foram negados, vidas foram ceifadas e tudo parecia absolutamente normalizado. Ao longo dos anos, pessoas negras foram invisibilizadas e tratadas como objetos,

valorizadas apenas quando serviam aos interesses de poucos. Com o passar do tempo e por meio de muitas lutas, a população negra conseguiu conquistar alguns espaços que possibilitaram certa visibilidade, bem como a oportunidade de acessar o conhecimento nos bancos escolares.

Infelizmente, nem todas as pessoas negras tiveram — ou têm — as mesmas oportunidades de acesso à educação, devido a questões sociais, raciais, financeiras e outras que dificultam a permanência na escola. Essa realidade torna-se ainda mais preocupante quando se trata de comunidades quilombolas, pois muitas não possuem escolas e, onde há, o ensino médio representa o ponto final da trajetória escolar de muitos estudantes.

Diante desse contexto, tão presente no Estado do Amapá, surgiu a necessidade de buscar alternativas que possibilitassem a esses estudantes cursar uma universidade dentro de seu próprio território quilombola.

Essas inquietações foram compartilhadas e mobilizaram o movimento negro no Amapá que, por meio da CONAQ-AP, passou a buscar alternativas para atenuar essa realidade. Após inúmeros debates sobre o tema, concluiu-se que era necessário agir de forma mais incisiva junto à UNIFAP, a fim de verificar a possibilidade de ofertar formação universitária dentro das comunidades quilombolas. A imagem a seguir registra o momento desse debate.

Imagem 3 - Reunião da CONAQ-AP com lideranças quilombolas em 2019



Fonte: arquivo pessoal da autora

A Universidade vai ao quilombo é uma realidade construída pelo movimento negro quilombola do Amapá que por anos empenhou-se na luta por garantias de direitos deste povo

sofrido. E como membro do movimento quilombola, senti-me muito orgulhosa de fazer parte desse projeto¹. Foi uma luta árdua que beneficiou 6 (seis) comunidades quilombolas, sendo elas: Torrão do Matapi, curso de Pedagogia; Maruanum, curso de Pedagogia; Igarapé do Lago, curso de Letras; Curiaú, curso de Letras; Abacate da Pedreira, curso de Ciências Biológicas; Mazagão Velho, curso de Letras.

A escolha do tema desta dissertação, intitulada *Ensino Superior em Comunidades Quilombolas*, deve-se, em primeiro lugar, ao meu pertencimento quilombola, por ser filha do quilombo São Francisco do Matapi — um local cercado de belezas naturais, mas onde só existiu escola entre 1961 e 1965, ofertando apenas o ensino da 1ª à 4ª série. Para dar continuidade aos estudos, era necessário sair da comunidade e morar na cidade. As dificuldades eram inúmeras: quem não tinha casa própria na área urbana precisava residir com parentes ou trabalhar em casa de família durante o dia para estudar à noite. Esse contexto é comum às populações menos favorecidas e remete ao que afirma Videira (2009, p. 53), ao relatar que sua história de vida se assemelha “ao contexto das relações sociais e étnicas brasileiras, em que os afrodescendentes quase sempre deixam para trás sonhos e desejos [...]”.

Em segundo lugar, é preciso compreender como os acadêmicos percebem o processo de implantação do PIQ, que garantiu seu acesso ao ensino superior em um país marcado por profundas desigualdades educacionais. Segundo dados do IBGE (2022), mais de 70% da população amapaense se declara negra (pretos e pardos); contudo, foi necessária a implementação de políticas afirmativas para assegurar o acesso a esse direito. Conhecer esse percurso e suas lutas evidencia a realidade daqueles que, desde cedo, precisam enfrentar os desafios de morar longe da família, trabalhar na roça durante o dia e, à noite, ocupar um banco escolar. Soma-se a isso o preconceito e a discriminação, que muitas vezes são tão violentos que fazem com que pessoas negras se sintam diminuídas diante das adversidades e desistam de seus sonhos.

Além disso, justifica-se a escolha do tema pela necessidade de compreender as políticas afirmativas que visam garantir cidadania à população negra e quilombola, também por meio da educação superior. Busca-se compreender como se dá a inserção dessa parcela da população no ensino superior, no âmbito dessas políticas, às quais a CONAQ-AP se alia como parte do movimento quilombola no estado. A inserção da população negra e quilombola no ensino superior, bem como os desdobramentos locais dessas políticas, está no cerne de importantes

¹ Faço no decorrer do texto pequenos relatos de minha experiência como participante do processo de implantação do Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Por isso, em alguns momentos do texto utilizo o verbo em primeira pessoa do singular.

debates contemporâneos, pois integra estratégias políticas, econômicas e sociais adotadas por vários países e pelo Brasil, com o propósito de mitigar desigualdades históricas.

Assim, o objeto deste estudo é a análise das 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.

Buscamos compreender, por um lado, como a presença da UNIFAP em território quilombola, no estado do Amapá, pode influenciar o desenvolvimento crítico-social e a valorização da cultura quilombola; e, por outro, como a inserção dos quilombolas no curso de Pedagogia pode fortalecer suas trajetórias por meio de ações afirmativas, reforçando políticas compensatórias e transformando o PIQ em um projeto-modelo para outras comunidades, estados e, quiçá, para o Brasil.

Salienta-se que o curso de Pedagogia desenvolvido em comunidades quilombolas formará professores para atuarem na Educação Escolar Quilombola — profissionais que terão a importante missão de promover uma educação que enfatize os saberes locais, a ancestralidade, a religiosidade e outros aspectos pertinentes a essa população específica.

A implantação dos polos universitários em comunidades quilombolas representa uma oportunidade concreta para que jovens quilombolas alcancem o tão almejado ensino superior sem precisar deixar seu local de residência, sua família, seus amigos e, enfim, seu território. Não se pode ignorar que as dificuldades permanecerão, pois um território quilombola abrange diversas comunidades situadas em áreas mais afastadas, que nem sempre dispõem de condições adequadas de transporte ou de acesso fácil.

A presença desse polo constitui uma grande conquista para seus moradores, tanto os locais quanto os limítrofes, visto que também recebe acadêmicos de comunidades próximas. Ademais, dados indicam que estudantes negros apresentam uma trajetória educacional marcada por descontinuidades: muitos são obrigados a abandonar os estudos para trabalhar e contribuir com o sustento da família. Para os estudantes quilombolas, essa realidade não é diferente. A situação agrava-se diante do isolamento geográfico, da precariedade no transporte e da falta de apoio governamental para a efetivação de políticas públicas — fatores que contribuem para trajetórias educacionais significativamente mais frágeis quando comparadas ao contexto urbano.

Este estudo oferecerá um retorno qualificado ao próprio curso de Pedagogia Quilombola, permitindo conhecer o processo histórico da inclusão da população negra nas

universidades por meio das políticas de ação afirmativa. Possibilitará ao curso avaliar-se, voltar-se para si mesmo e verificar de que forma a formação ofertada atende às necessidades desses estudantes e de suas comunidades, bem como contribui para a construção e o fortalecimento da identidade negra. O estudo também nos permitirá acessar o mundo que os acadêmicos constroem em seus cotidianos, expresso em suas falas, saberes e em suas relações pessoais e sociais — uma forma de ler a contrapelo² o processo educativo na universidade, também captado pela observação do cotidiano.

Ressalta-se que este é um fato sem precedentes em nosso estado, pois, durante anos, os quilombolas almejavam uma aproximação efetiva com a Universidade Federal do Amapá, enfrentando dificuldades para ingressar nos processos seletivos devido ao número reduzido de vagas, mesmo já existindo a Lei de Cotas Raciais (Lei nº 12.711/2012), que reserva vagas em universidades e institutos federais de ensino para alunos de determinados grupos sociais, dentre eles os quilombolas.

Nesta análise, foi fundamental compreender as experiências dos estudantes, os desafios enfrentados para acessar o ensino superior e suas percepções sobre o racismo e a ancestralidade negra. Debruçar-se sobre essas concepções constitui uma forma de revelar como essa política, bem como a atuação da universidade e do próprio curso de Pedagogia, vem impactando a comunidade. Além disso, o estudo busca identificar elementos que indiquem a viabilidade da continuidade do PIQ como ação afirmativa voltada à valorização da identidade desses estudantes, com impactos positivos nas esferas cultural, social e profissional.

Diante disso, emerge nosso interesse pela relevância do tema, o que nos levou à formulação do seguinte problema de pesquisa: **Como os acadêmicos quilombolas do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi compreendem o processo que garantiu seu acesso e as possibilidades de permanência no ensino superior?**

O fato da UNIFAP, por meio da luta do movimento quilombola, adentrar nas comunidades quilombolas, sugere outras indagações: a) até que ponto ela vai influenciar no modo de vida dessas comunidades? b) Que perspectivas se abrem e se concretizam nesse diálogo?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções de acadêmicos quilombolas sobre o acesso e as possibilidades de permanência no ensino superior no Torrão

² Segundo Walter Benjamin na obra "Teses sobre o Conceito de História" (*Über den Begriff der Geschichte*, 1940), leitura a contrapelo significa interpretar a história e os textos a partir da perspectiva dos vencidos, dos marginalizados e dos silenciados, em oposição à leitura oficial ou dominante, que costuma ser feita do ponto de vista dos vencedores ou dos que detêm o poder.

do Matapi. Assim, enfatizando os desafios enfrentados, os impactos dessa política afirmativa na valorização — ou invisibilização — dos saberes quilombolas e afro-brasileiros e sua influência na formação de educadores comprometidos com suas comunidades.

Como objetivos específicos definimos os seguintes: a) contextualizar a importância do movimento social negro e sua articulação na implantação do PIQ, bem como os caminhos da educação para os negros e seus desdobramentos; b) descrever a trajetória da implantação do PIQ na formação inicial de professores de “Educação Quilombola” da Universidade Federal do Amapá no Torrão do Matapi; c) compreender a percepção dos acadêmicos quilombolas sobre seu acesso e permanência no ensino superior, com foco no curso de Pedagogia do Torrão do Matapi.

Dessa forma, o polo universitário — locus 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.

Como forma de fundamentação desta dissertação, foram realizadas leituras de artigos e capítulos de livros recentes sobre o tema, além de um levantamento de pesquisas acadêmicas centrado na análise de dissertações e teses publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que nos permitiu situar o campo de produções existentes e compreender suas contribuições. Utilizamos um recorte temporal compreendido entre 2019 e 2024 como período de publicação dos trabalhos analisados, adotando três descritores, a saber: (1) ensino superior em quilombos; (2) educação superior em quilombo; e (3) acesso e permanência no ensino superior.

No repositório da CAPES, entre 2019 e 2024, não foram encontrados resultados para os descritores “ensino superior em quilombos” e “educação superior em quilombo”. Foram identificados 118 (cento e dezoito) trabalhos — entre dissertações e teses — que abordam “acesso e permanência no ensino superior” sob diferentes vieses. No entanto, tais resultados apresentam apenas uma aproximação parcial com o objeto desta pesquisa, qual seja, analisar as percepções sobre o acesso e a permanência no ensino superior de acadêmicos quilombolas vinculados ao curso de Pedagogia do Torrão do Matapi, no âmbito do PIQ. Isso porque os estudos encontrados tratam, majoritariamente, do ensino superior em centros urbanos e das trajetórias de estudantes que deixam suas comunidades para estudar em outras cidades.

A realidade investigada nesta dissertação caminha em sentido inverso, uma vez que os acadêmicos passam a contar com um polo universitário instalado em seu próprio território.

Assim, no recorte temporal definido, foram encontradas 1 (uma) tese e 7 (sete) dissertações sobre o descritor “acesso e permanência no ensino superior” no repositório da

CAPES que se aproximam do objeto desta pesquisa. Esses dados revelam a existência de um número reduzido de estudos sobre o tema e evidenciam que não há, em outros contextos, a realidade de uma universidade que se desloca para dentro de um quilombo, caracterizando essa ação afirmativa como uma experiência singular do estado do Amapá.

Ao buscar no repositório da UNIFAP, no período de 2019 a 2024, não foi encontrado qualquer registro para os descritores utilizados: “ensino superior em quilombo” e “educação superior em quilombo”.

De acordo com as buscas realizadas, pode-se considerar que ainda não há referências consolidadas acerca do ensino superior em quilombos ou da educação superior em quilombos. Não existe registro de universidades que tenham criado polos de graduação presencial dentro de territórios quilombolas. Os estudos sobre acesso e permanência no ensino superior apresentam temáticas diversas e múltiplas abordagens; contudo, as pesquisas específicas sobre o contexto amazônico permanecem escassas, sendo a maior parte das produções oriunda das regiões Nordeste e Sudeste. No estado do Pará, identificam-se mais trabalhos do que no Amapá, conforme o repositório da CAPES, embora ainda componham uma amostra pequena quando comparada ao cenário nacional.

Constata-se, portanto, uma lacuna nas produções científicas que abordam o ensino superior em quilombos. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para modificar essa realidade e difundir a história de luta do movimento quilombola, que influencia diretamente a trajetória socioeducacional de muitos quilombolas do estado do Amapá.

No quadro a seguir, listamos as pesquisas que incluíram os quilombolas como tema na *produção de pós-graduação stricto sensu*:

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Trajetórias quilombolas do banco da CAPES (período de 2019 a 2024)

Ano	Autor	Título do Trabalho	Modo/Instituição
2019	ELMA VITAL DA SILVA	Memórias e trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins/TO	Dissertação Universidade do Vale do Rio dos Sinos
2019	FRANCISCO ERICK DE OLIVEIRA	Trajetórias de longevidade escolar e disposições sociais de cotistas negros nos cursos de graduação da UNILAB	Dissertação Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
2020	PAULA ARISTEU ALVES KILL	Trajetórias Quilombolas e Escolares: um Estudo a partir de Retiro, Santa Leopoldina-ES.	Dissertação Universidade Federal do Espírito Santo

2020	MARCIA BASILIA DE ARAUJO	Corpos docentes negros: identificando trajetórias e experiências no Instituto Federal de Minas Gerais	Tese Universidade Federal de Minas Gerais
2021	JAMILE DO CARMO CONCEIÇÃO SANDES	Do acesso às expectativas profissionais: trajetórias e desafios de estudantes quilombolas na UFRB	Dissertação Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
2022	ADAILES AGUIAR LIMA	Mulheres negras na educação: narrativas da trajetória socioeducativa de professoras negras na aldeia Mazagão Velho-AP	Dissertação Universidade Federal do Amapá
2023	CINTIA VALERIA LIMA DOS REIS	Trajetórias de cotistas negros e quilombolas da Universidade Federal do Pará	Dissertação Universidade Federal do Pará
2023	VALDRIANA LIRA COSTA	DA COMUNIDADE À UNIVERSIDADE: uma análise da trajetória acadêmica de estudantes quilombolas em Boa Vista, Baião-PA (2018-2023)	Dissertação Universidade Federal do Pará

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados encontrados no banco de dados CAPES (2019 a 2024)

Na dissertação de Silva (2019), o objetivo foi investigar a escolarização de jovens em uma comunidade quilombola, com ênfase no acesso e permanência no ensino superior. A metodologia incluiu revisão bibliográfica, observação com base etnográfica, entrevistas e análise de narrativas. Os resultados mostraram que o ingresso no ensino superior é uma conquista importante, mas marcada por barreiras estruturais, especialmente o racismo — presente em atitudes discriminatórias e na negligência institucional à diversidade. Os jovens relataram preconceito racial, dificuldade de acesso a recursos e ausência de propostas pedagógicas adequadas à realidade quilombola. A pesquisa conclui que, apesar dos marcos legais, a educação quilombola ainda enfrenta fragilidades devido ao racismo institucional e à omissão do Estado.

A dissertação de Oliveira (2019) investigou a trajetória de permanência escolar de sete estudantes negros (quilombolas e pardos) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -UNILAB, ingressantes pelo SISU nas cotas da Lei nº 12.711/2012. Utilizando questionários socioeconômicos e entrevistas aprofundadas, a pesquisa identificou fatores que favoreceram a permanência na universidade, como apoio materno, vínculos positivos com a escola, envolvimento de professores, participação em atividades extracurriculares, ensino médio vocacional e integral, e valorização da educação no ambiente familiar.

Na dissertação de Kill (2020), analisam-se as trajetórias escolares de quilombolas que concluíram o ensino superior, destacando os desafios desde o acesso até a permanência na

universidade. Com base na etnosociologia de Bertaux (2010), o estudo revela obstáculos como a falta de escolas e transporte nos quilombos, a evasão escolar por necessidade financeira e as dificuldades de adaptação nos centros urbanos. A decisão de ingressar na universidade envolve interesses pessoais, familiares e comunitários, tornando o processo complexo. A permanência exige conciliar estudo, trabalho e adaptação a novos contextos.

A tese de Araújo (2020) analisou a presença e atuação de professores negros no Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG, destacando o impacto do racismo em suas trajetórias. A partir de entrevistas narrativas, observou-se que, apesar de estarem proporcionalmente mais representados que em outras instituições, esses docentes ainda são minoria e enfrentam racismo velado, exclusão institucional e microagressões. O apoio de família, escola e colegas funciona como estratégia de resistência. Mesmo atuando em diversas áreas, os professores negros enfrentam barreiras na pesquisa e extensão, devido à prioridade institucional dada ao ensino. A pesquisa aponta que o IFMG adota uma postura reativa frente às questões raciais, enquanto os docentes negros contribuem para uma produção de conhecimento voltada à justiça social e à valorização de saberes diverso

Sandes (2021) buscou, na dissertação, compreender a quais capitais os agentes quilombolas têm acesso ao longo de sua trajetória no ensino superior e como transformam seus *habitus*/disposições, traçando a formação desses estudantes na universidade. Os resultados revelam que a relação entre os quilombolas e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é atravessada por intensos conflitos, embates e negociações, nos quais os estudantes constroem estratégias cotidianas de afirmação e resistência frente às estruturas excludentes da universidade. Apesar dos obstáculos impostos pelos processos de estratificação social, que refletem suas origens, esses sujeitos resistem e reconfiguram seus percursos, protagonizando o que Sandes denomina de transição simbólica — um movimento que expressa tanto mobilidade simbólica quanto a conquista de capital cultural, rompendo, ainda que parcialmente, com os limites impostos às gerações anteriores.

A dissertação de Aguiar (2022) analisou a trajetória socioeducativa de professoras negras da aldeia Mazagão Velho-AP, destacando os impactos contínuos do colonialismo em suas vidas e formações. Com abordagem qualitativa e método de estudo de caso, a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise do discurso para interpretar a relação das participantes com seu contexto social. Os relatos evidenciam que o colonialismo, longe de ser apenas histórico, ainda estrutura desigualdades, sendo enfrentado diariamente pelas professoras por meio da resistência ao racismo e ao sexismo.

Já na dissertação de Reis (2023) analisou-se as trajetórias de estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Pará -UFPA, campus Belém, por meio de ações afirmativas entre 2020 e 2022, com foco nos desafios de acesso e permanência no ensino superior. Com base na afrocentricidade, a pesquisa valorizou as vivências e epistemologias afro-diaspóricas, resgatando memórias historicamente negadas. A coleta de dados ocorreu por meio dos relatos dos próprios estudantes. Os resultados destacam o papel transformador das ações afirmativas e da Lei de Cotas na promoção da equidade racial e social, possibilitando o ingresso de negros e quilombolas na universidade. No entanto, ainda persistem barreiras como dificuldades financeiras, racismo institucional e falta de apoio à permanência, evidenciando a necessidade de fortalecer essas políticas para garantir inclusão e sucesso acadêmico.

Costa (2023) investigou, em sua dissertação, a trajetória acadêmica de estudantes quilombolas da comunidade de Boa Vista (Baião-PA) que ingressaram na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará -UNIFESSPA por meio de ações afirmativas. A pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas autobiográficas e história oral, analisou as condições de acesso e, principalmente, de permanência desses estudantes no ensino superior. Os dados revelaram um aumento no número de quilombolas matriculados – de dois na UFPA em 2016 para 16 na UNIFESSPA em 2023 – mas também destacaram a precariedade dessa permanência, fortemente dependente de bolsas estudantis. Entre os seis entrevistados, dois haviam abandonado o curso por falta de apoio institucional. O estudo conclui que, embora o acesso tenha melhorado, a permanência ainda é frágil e demanda políticas mais eficazes e sensíveis às especificidades quilombolas.

A análise da tese e das dissertações revela a persistência de traços da colonialidade e do racismo na trajetória de sujeitos negros e quilombolas que, para acessar o ensino superior, foram obrigados a deixar seus territórios e se deslocar para grandes centros urbanos. Esse processo de deslocamento não é apenas geográfico, mas também simbólico, evidenciando uma estrutura educacional que, historicamente, exclui e marginaliza as comunidades negras e quilombolas. A necessidade de adaptação a um sistema educacional predominantemente eurocêntrico, localizado em espaços urbanos, reflete o legado colonial que ainda subordina os corpos negros e suas formas de saber. A experiência desses sujeitos, portanto, é marcada por um duplo movimento: a busca por uma educação superior e a constante transgressão de um espaço que, ao mesmo tempo em que os acolhe, também os submete à violência simbólica do racismo estrutural e à negação de suas identidades e culturas originárias.

Em relação à realidade dos sujeitos quilombolas do Amapá, quando se trate de ensino superior em quilombo, não foram identificadas pesquisas de Teses e Dissertações até o

momento do levantamento. Isso se deve ao fato de que a experiência do PIQ representa um projeto piloto em andamento, ainda em fase de conclusão de seu primeiro ciclo. Embora existam iniciativas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR, voltadas para polos universitários, essas políticas não são direcionadas de forma específica à população negra quilombola.

A pesquisa realizada na base de dados da CAPES evidenciou a escassez de estudos na região Norte sobre o tema em questão, o que reforça a necessidade de pesquisas que abordem o ensino superior em quilombos. Outro fator relevante diz respeito às diversas produções — artigos, dissertações, teses e livros — que tratam de alguns quilombos do estado do Amapá; contudo, nenhuma delas faz referência ao Torrão do Matapi ou ao fato de existir um polo universitário instalado em seu território.

Diante disso, buscou-se esclarecer o acesso e a permanência de quilombolas no ensino superior da UNIFAP, com foco no quilombo Torrão do Matapi. Destaca-se a importância da presença da universidade no fortalecimento da identidade quilombola e na promoção de melhorias sociais, educacionais e profissionais. Ademais, o estudo contribui para o debate sobre ações afirmativas, diversidade étnico-racial e visibilidade da população negra, evidenciando a conquista do povo quilombola do Amapá ao levar a universidade para seu território.

Assim, por meio dos relatos dos estudantes quilombolas e de suas percepções a respeito do acesso e da permanência no ensino superior no âmbito do PIQ, busca-se apresentar elementos que permitam compreender essa realidade e demonstrar a relevância dessa iniciativa estimulada pela CONAQ-AP e implementada pela Universidade Federal do Amapá no quilombo Torrão do Matapi.

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.

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:

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma normal do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, 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.

Dessa forma, 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. Do “não ao não” têm surgido, de maneira propositiva, “distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia” (Mota Neto, 2015, p. 49).

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.

Reporto-me 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.

A partir das contribuições das disciplinas cursadas, bem como das significativas trocas de saberes possibilitadas pelos debates em sala de aula entre professores, mestrandos e mestrandas, as opções metodológicas foram sendo definidas gradativamente. Optou-se pelo Estudo de Caso como método, numa abordagem qualitativa, cujos dados serão coletados por meio de Observação Direta e de Questionário Semiestruturado, e analisados por meio da Análise de Conteúdo. O lócus da pesquisa é a Escola Quilombola Estadual Professor Antônio Figueiredo da Silva, onde funciona o Polo Torrão do Matapi da Universidade Federal do Amapá, no qual está sendo ofertado o curso de Pedagogia para a comunidade quilombola do Torrão do Matapi. Os participantes serão os acadêmicos de Pedagogia regularmente matriculados.

Importante ressaltar a relevância da linha de pesquisa *Educação, Cultura e Diversidade*, que estuda a relação entre educação, culturas diversas e as diferenças que compõem a sociedade brasileira. Evidencia-se, aqui, a intrínseca relação entre o tema abordado e essa linha de pesquisa, que defende a igualdade de direitos, valorizando a diversidade cultural e a realidade de escolarização de grupos historicamente excluídos — como é o caso do povo negro, em especial o povo quilombola.

Para a organização e escrita desta pesquisa científica, utilizei diversas fontes com o objetivo de alcançar uma produção de excelência. Contudo, é preciso destacar alguns autores e autoras de renomado conhecimento que contribuíram significativamente para esta construção, entre eles: Saviani (2013); Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020); Cunha (1999); Fonseca (2016); Gohn (1997, 2011); Gomes (2017); Munanga (2016); Nascimento (2019); Quijano (2005); Santos (2006), entre outros e outras que serviram de base teórica para a elaboração desta dissertação.

A dissertação está estruturada em quatro seções interligadas, elaboradas com o propósito de responder às inquietações e questionamentos que impulsionaram a execução deste estudo.

As “**Considerações Iniciais**” apresentam a contextualização do problema de pesquisa, explicitando os objetivos geral e específicos do estudo. Discute-se a relevância da investigação diante do cenário educacional contemporâneo, destacando a importância da educação superior

nos quilombos. Nessa parte, são delineadas as questões norteadoras e a justificativa para a escolha do tema, ressaltando sua pertinência acadêmica, política e social.

A **primeira seção**, intitulada “*Aspectos Metodológicos da Pesquisa*”, descreve o caminho metodológico que orientou a investigação, evidenciando suas etapas, procedimentos e instrumentos. Esse percurso é apresentado como uma travessia, com paradas significativas que permitem visualizar o processo de construção do conhecimento e suas implicações éticas e epistemológicas.

A **segunda seção**, “*A ação do movimento negro e processos de resistência*”, aborda a trajetória histórica da escravidão e seus desdobramentos na formação social brasileira. Analisa o movimento negro como sujeito político e coletivo de resistência, destacando suas lutas e conquistas, até apontar no movimento quilombola no Amapá, que se constitui como espaço de reivindicação, memória e luta por direitos.

A **terceira seção**, intitulada “*Educação para os negros: um caminho de lutas*”, discute a trajetória da educação destinada à população negra no Brasil, evidenciando os processos históricos de negação do direito à educação e as resistências construídas frente a essas exclusões. Nessa parte, o foco recai sobre a educação superior em comunidades quilombolas, culminando com a análise do processo de implantação do Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá, compreendido como política de ação afirmativa e como horizonte de permanência e transformação social.

A **quarta seção**, “*A universidade vai ao quilombo: vozes de acadêmicos quilombolas sobre o PIQ/UNIFAP*”, apresenta o *locus* da pesquisa e expõe a análise dos dados empíricos, articulando-os com o referencial teórico. A partir do diálogo com as perspectivas decoloniais, a seção evidencia as percepções dos acadêmicos quilombolas sobre o acesso e a permanência no ensino superior, revelando suas trajetórias, desafios e conquistas no contexto do PIQ.

Por fim, nas “**Considerações Finais**”, são retomados os principais achados do estudo, destacando as contribuições teóricas, sociais e educacionais da pesquisa. Este fechamento busca refletir sobre os sentidos e impactos do Programa de Interiorização Quilombola na construção de uma educação superior antirracista e decolonial, bem como apontar possibilidades para a continuidade e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão de povos quilombolas na universidade.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se o caminho metodológico que norteou a construção deste projeto, tendo em vista que, para que uma investigação científica seja bem-sucedida, é necessário analisar todos os aspectos que envolvem a realização de pesquisas. Assim, tornou-se imperioso destacar os caminhos percorridos, os quais demarcaram os elementos pertinentes a este estudo, tomando como parâmetro pesquisas, discussões, debates, as aulas das disciplinas Seminário de Dissertação I, II e III, bem como da disciplina Pesquisa em Educação, que contribuíram significativamente para o delineamento da metodologia desta investigação.

MAS, O QUE É PESQUISA?

Buscando compreender o significado da palavra *pesquisa*, recorreremos ao dicionário Aurélio (Ferreira, 2001), que a define como “investigação e estudo, minucioso e sistemático, com a finalidade de descobrir fatos relacionados a um campo de conhecimento”. O ato de pesquisar envolve “buscar diligentemente; perguntar; investigar para descobrir”. Todas essas definições ajudaram o pesquisador a entender a pesquisa como uma ação voltada ao conhecimento da realidade, um processo de investigação minuciosa e sistemática, seja natural ou social. O essencial, nesse contexto, foi conceber a pesquisa como um processo de produção de conhecimento para a compreensão da realidade analisada, ou seja, um instrumento para auxiliar na sua interpretação.

Para Minayo (2002, p. 17) a pesquisa é

atividade básica da ciência em sua investigação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade docente e a atualiza diante da realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa articula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionados. São o resultado de uma certa inserção na vida real, encontrando nela suas razões e objetivos.

Na concepção do professor Zanella (2013), a pesquisa tem como objetivo conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo. Nessa perspectiva científica, ela compreende aspectos teóricos, metodológicos e práticos, indo além do reducionismo empirista. A realidade é analisada a partir de uma base teórica, sem a pretensão de desvelá-la plenamente, seguindo um caminho metodológico próprio, sustentado por instrumentos cientificamente adequados.

Desse modo, a metodologia resultou de um conjunto de procedimentos adotados pelo pesquisador na aquisição de conhecimentos. É a aplicação do método, por meio de processos e técnicas, que garante a legitimidade do conhecimento produzido.

De acordo com Yin (2010, p. 48), “um projeto de pesquisa é um plano lógico para chegar daqui até lá, onde *aqui* pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e *lá* como algum tipo de conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões”.

Ainda segundo Marconi e Lakatos (2018, p. 31), “a pesquisa pode ser vista como uma atividade realizada por meio da investigação de um problema teórico ou prático, na qual são empregados métodos científicos”.

Assim, o percurso metodológico deste estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, com foco no Estudo de Caso.

1.1. MÉTODO DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso, como método de pesquisa, foi amplamente utilizado em situações que contribuíram para a compreensão de fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, entre outros. Por ser um método comum na área da educação, assim como em outros campos do conhecimento, ele foi escolhido por permitir que o pesquisador se concentrasse em um *caso* e buscasse compreender as razões do fenômeno social envolvido. No estudo em questão, o fenômeno investigado envolveu o ensino superior em território quilombola, no qual analisei as percepções de acadêmicos quilombolas do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi sobre o acesso e a permanência no ensino superior, no contexto do PIQ. A Universidade Federal do Amapá ultrapassou seus muros institucionais e, em articulação com o movimento quilombola, implantou o ensino superior na comunidade quilombola Torrão do Matapi.

Neste contexto de investigação científica, adotei o Estudo de Caso como método para guiar o percurso metodológico. De acordo com Yin (2010, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”. Assim, o objetivo central deste estudo foi realizar uma investigação aprofundada sobre as percepções de acadêmicos quilombolas do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi acerca do acesso e da permanência no ensino superior, no âmbito do PIQ, articulando-as ao contexto histórico das lutas dos movimentos sociais negros e aos caminhos da educação, até alcançar a realidade de estudantes quilombolas cursando o ensino superior dentro de um quilombo.

Além disso, o Estudo de Caso possibilitou reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real dos participantes envolvidos, o que corrobora os fundamentos apresentados por Yin (2010, p. 24):

O estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas de eventos da vida real – como ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, as mudanças de vizinhança, o desempenho escolar, (...).

Nesse sentido, o Estudo de Caso permitiu preservar as características genuínas presentes no ato de pesquisar, como modos de vida, concepções, relações e transformações que ocorreram no ambiente investigado, revelando, assim, uma forma aprofundada de produção do conhecimento.

Em consonância com o pensamento de Gil (2008, p. 57-58), observa-se que o Estudo de Caso é um método que vem ganhando destaque entre pesquisadores, caracterizando-se “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de modo a permitir seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível com os demais tipos de delineamentos considerados”.

Assim, a partir da investigação empírica em contexto real, tornou-se fundamental exercer zelo, ao longo da pesquisa, em relação aos participantes que voluntariamente se comprometeram com a construção deste conhecimento científico. Dessa maneira, o Estudo de Caso mostrou-se adequado para investigar o ensino superior no Quilombo Torrão do Matapi/AP e eficaz para responder às questões relativas às percepções dos acadêmicos sobre o acesso e a permanência no ensino superior, no âmbito do PIQ.

1.2.ABORDAGEM DE PESQUISA: QUALITATIVA

Nesse enfoque, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, um método de investigação científica de caráter subjetivo, voltado ao estudo das peculiaridades e vivências individuais, com o propósito de compreender o comportamento de um determinado grupo ou determinadas práticas, bem como as razões de certos acontecimentos. Trata-se de um estudo desenvolvido com base em fontes documentais e orais, destinado a professores, pedagogos e acadêmicos. Minayo (2002, p. 21) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além disso, Minayo (2002) explica que a pesquisa qualitativa estuda fenômenos ou fatos que envolvem o ser humano em suas diversas relações sociais, pois, como ser pensante, ele precisa analisar suas ações a partir da realidade vivenciada com seus semelhantes e com sua comunidade. Esse entendimento conduz à ideia de que a pesquisa qualitativa pode ser vista como facilitadora da compreensão dos fatos estudados cientificamente. Seu objetivo é compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, as quais são permeadas por crenças, valores, atitudes e hábitos.

A pesquisa qualitativa se destaca no cotidiano e busca compreender estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Assim, linguagem, práticas e objetos são elementos inseparáveis.

Nessa perspectiva, Zanelli (2002, p. 83) ressalta que o objetivo principal da pesquisa qualitativa “é buscar compreender o que as pessoas aprendem quando percebem o que acontece em seus mundos”.

A pesquisa qualitativa possibilita uma leitura aprofundada da realidade, pois, segundo Chizzotti (2000, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a uma lista de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, ele é possuidor de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Assim, por meio da pesquisa qualitativa, foi possível vislumbrar a relação dos sujeitos com o objeto investigado, compreendendo como essa relação se constituiu e quais foram suas consequências na vida desses participantes.

1.3. PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo tem se consolidado como uma metodologia essencial na investigação educacional, permitindo a compreensão aprofundada dos fenômenos que ocorrem no ambiente escolar e em outros contextos formativos. Trata-se de um tipo de pesquisa empírica realizada fora de laboratórios ou ambientes controlados, desenvolvida diretamente no local onde os fatos acontecem, com a finalidade de coletar dados da realidade.

Segundo Gil (2008), a pesquisa de campo caracteriza-se pela observação dos fatos tal como ocorrem naturalmente, sem manipulação por parte do pesquisador. No campo da educação, essa metodologia é particularmente relevante, pois permite captar as múltiplas

dimensões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Ainda conforme Gonsalves (2001, p. 67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Desse modo, foi necessário que o pesquisador fosse a campo para conhecer a realidade investigada, utilizando técnicas e instrumentos adequados para a coleta de dados. As fontes de dados que subsidiaram a pesquisa encontravam-se no próprio local onde ocorreu o fenômeno estudado.

Minayo (2012) enfatiza que a pesquisa de campo qualitativa se propõe a estudar o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes — dimensão essencial quando se deseja investigar sujeitos envolvidos em processos educativos. Para a autora, a escuta atenta e a inserção do pesquisador no contexto investigado são fundamentais para que os dados coletados reflitam com fidelidade a realidade vivenciada pelos participantes. Assim, conforme preceitua Tozoni-Reis (2009, p. 28): “A pesquisa de campo em educação, portanto, caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos, para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que neles ocorrem.”

Portanto, a pesquisa de campo em educação constitui uma ferramenta valiosa para compreender os processos educativos em sua complexidade. Ao possibilitar o contato direto com os sujeitos e com o ambiente onde a educação acontece, favorece a produção de conhecimentos contextualizados e socialmente relevantes. A atuação do pesquisador, nesse contexto, exigiu sensibilidade, ética e compromisso com a realidade investigada — aspectos fundamentais para que os resultados contribuam efetivamente para a melhoria da educação.

1.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando as características da pesquisa, que elegeu o Estudo de Caso como método, o questionário semiestruturado e a observação direta foram definidos como os principais instrumentos de coleta de dados para a abordagem e o tratamento do objeto de estudo.

A. QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

O questionário semiestruturado (Apêndice B) foi utilizado como um dos principais instrumentos de coleta de dados, sendo amplamente adotado em pesquisas qualitativas por permitir uma abordagem flexível, que combina perguntas previamente elaboradas com a possibilidade de exploração de novos temas a partir das respostas dos participantes.

Segundo Gil (2008), o questionário semiestruturado “é composto de perguntas previamente elaboradas, mas que admitem respostas abertas, sendo possível ao entrevistador fazer indagações adicionais de acordo com o andamento da entrevista” (GIL, 2008, p. 130). Esse tipo de instrumento mostrou-se particularmente adequado, uma vez que o estudo buscou compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a determinado fenômeno.

Triviños (2008, p. 146) reforça essa compreensão ao afirmar que “o questionário semiestruturado se constitui em um roteiro flexível que permite ao pesquisador aprofundar os aspectos considerados relevantes para a compreensão do objeto de estudo”. Essa flexibilidade possibilitou que o pesquisador não se limitasse às respostas diretas, mas explorasse, junto aos participantes, nuances e sentidos emergentes durante a interação.

Para Minayo (2014, p. 97), essa técnica é fundamental na pesquisa qualitativa, pois “contribui para a apreensão do universo simbólico dos sujeitos, revelando representações, valores e práticas sociais”. Ao permitir maior liberdade nas respostas, o questionário semiestruturado facilitou o acesso ao ponto de vista dos participantes, o que é central na abordagem qualitativa.

Assim, ao utilizar esse instrumento, o pesquisador atuou não apenas como alguém que aplica um roteiro de perguntas, mas como um interlocutor atento, capaz de adaptar e expandir a investigação conforme as singularidades expressas na fala de cada participante.

A utilização do questionário também se apresentou vantajosa por possibilitar sua aplicação junto a um número significativo de participantes, com baixo custo e em tempo reduzido. Gil (2008) ressalta que a construção adequada do questionário é essencial para garantir a validade dos dados coletados, o que exige clareza, objetividade, neutralidade e pertinência das perguntas em relação aos objetivos da pesquisa. Além disso, Melo e Bianchi (2015) destacam que o questionário não deve ser confundido com a metodologia, pois constitui apenas uma ferramenta de coleta de dados. E, como tal, sua função não é diminuída; ao contrário, torna-se um elemento propulsor do andamento do estudo.

Em síntese, o questionário semiestruturado foi uma ferramenta fundamental para esta pesquisa qualitativa, promovendo uma escuta atenta e respeitosa aos sujeitos envolvidos. Seu uso, embora demandasse maior cuidado na análise, enriqueceu o processo investigativo e

ampliou a compreensão sobre o objeto estudado. Assim, o questionário semiestruturado apresentou-se como o instrumento adequado para a investigação das percepções sobre o acesso e a permanência no ensino superior por acadêmicos quilombolas do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi, no âmbito do PIQ da UNIFAP.

B. OBSERVAÇÃO DIRETA

Inúmeras são as fontes às quais se pode recorrer para ampliar e enriquecer o conhecimento sobre uma temática, com o objetivo de desenvolver um trabalho científico sólido e confiável. Partindo do pressuposto de que o Estudo de Caso é uma técnica que deve ocorrer em um contexto real e contemporâneo, e considerando os diversos meios de coleta de dados no desenvolvimento da pesquisa, optou-se também pelo uso da observação direta, instrumento que, juntamente com o questionário, forneceu aporte essencial para a construção do conhecimento.

A observação direta constituiu-se em uma das técnicas fundamentais no processo de coleta de dados em pesquisas qualitativas, especialmente quando se buscou compreender práticas e dinâmicas sociais em contextos específicos, como o caso da implantação do PIQ e da formação de professores para a Educação Quilombola. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (Marconi; Lakatos, 2018).

Essa técnica possibilitou captar os comportamentos dos sujeitos no momento exato em que ocorreram, sem a mediação de documentos ou testemunhos. A observação permitiu identificar aspectos implícitos que o questionário não seria capaz de revelar. No contexto desta pesquisa, que analisou a trajetória e a importância da implantação do PIQ pela Universidade Federal do Amapá, a observação direta foi utilizada para compreender as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia acerca da implantação do programa e do processo de acesso e permanência desses licenciandos no ensino superior.

Como bem salienta Yin (2015, p. 118), em um aspecto menos formal, “as observações diretas podem ser feitas durante seu trabalho de campo, incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das entrevistas, estão sendo coletadas”. Esse contato mais próximo com os participantes da pesquisa possibilitou ao pesquisador perceber detalhes somente captados por meio da observação.

Além disso, a observação direta revelou-se essencial para identificar tensões, avanços e desafios na implementação de uma proposta pedagógica que valorizasse as especificidades culturais dos povos quilombolas. Nesse sentido, foi possível perceber como o PIQ tem contribuído para uma formação docente que reconhece e valoriza os saberes tradicionais, a

oralidade e as práticas comunitárias como elementos estruturantes da educação quilombola.

1.5.LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pelo fato de esta pesquisa pautar-se na análise das percepções de acadêmicos quilombolas do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi sobre o acesso e a permanência no ensino superior, no contexto do Projeto de Interiorização Quilombola (PIQ) da Universidade Federal do Amapá, o estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Quilombola Professor Antônio Figueiredo da Silva, localizada na comunidade quilombola Torrão do Matapi, onde funciona o Polo da Universidade Federal do Amapá responsável pela oferta do curso de Pedagogia.

A E.E.Q. Professor Antônio Figueiredo da Silva foi fundada em 1978 e funcionava às margens do rio Matapi, com a denominação de Escola de 1º Grau Altino. Em 1986, na gestão do então governador Jorge Nova da Costa (à época do Território Federal do Amapá), foi construída uma nova escola, com estrutura em madeira, na comunidade então conhecida como Bacabeira — atualmente denominada Torrão do Matapi — em terreno doado pelo senhor Wilmar Lemos da Costa (falecido em 25/08/2010). No momento de sua inauguração, recebeu o nome de Escola de 1º Grau Torrão do Matapi e ofertava apenas o ensino de 1ª a 4ª série.

A partir de 1998, devido à grande demanda, a escola passou a ofertar o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, instituído em regime modular, e, em 2004, foi implantado o Ensino Médio, também em regime modular.

No dia 23 de setembro de 2005, em ato impositivo protagonizado pelo poder público na Assembleia Legislativa do Estado, foi aprovada a mudança do nome da Escola Estadual Torrão do Matapi para Escola Estadual Professor Antônio Figueiredo da Silva. A justificativa apresentada foi a de prestar homenagem póstuma ao geoducador Antônio Figueiredo da Silva, que atuou na área educacional na localidade da Pedreira. Entretanto, a decisão foi tomada sem qualquer consulta prévia à comunidade local, desconsiderando o direito dos moradores de participarem de uma escolha simbólica e representativa de sua própria história.

Esse episódio evidencia a persistência da colonialidade do poder, conceito formulado por Aníbal Quijano, que denuncia a manutenção de estruturas hierárquicas herdadas do colonialismo, nas quais certos grupos — historicamente marginalizados — são sistematicamente excluídos dos processos de decisão e de construção de sentido. Nesse caso, a comunidade foi reduzida à condição de objeto de uma decisão externa, reafirmando o padrão

de dominação em que o saber e o poder permanecem concentrados em esferas superiores, que silenciam vozes locais e lhes negam autonomia.

Em agosto de 2019, por meio do Decreto nº 3.652, a escola passou a ser chamada de Escola Quilombola Estadual Professor Antônio Figueiredo da Silva. Atualmente, atende alunos da própria comunidade e de outras 14 localidades circunvizinhas, quais sejam: Formigueiro, Areal do Matapi, São Tiago, Igarapé das Armas, assentamentos Monte Sinai e Nova Colina, Ramal do Bonito (Ilha Redonda), Km 17, Km 18, Km 20, Ramal do Paricá, Campina Grande, São João do Maruanum e Bacaba do Maruanum.

A seguir, apresentamos, na Imagem 4, a Escola Estadual Quilombola Professor Antônio Figueiredo da Silva.

Imagem 4 - Escola Estadual Quilombola Antônio Figueiredo da Silva



Fonte: arquivo pessoal da autora

É nessa escola quilombola que funciona o Polo Universitário da UNIFAP. É imprescindível ressaltar que, quando se iniciaram as aulas do PIQ, a estrutura física ainda era a mesma de 1986 e necessitava de reforma — ou mesmo de uma nova edificação — por parte do poder público. Em resposta às solicitações da comunidade escolar, a instituição foi contemplada com uma reforma estrutural. Após as intervenções, a escola passou a dispor de sete salas de aula, uma sala para a direção, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca (ainda com acervo reduzido),

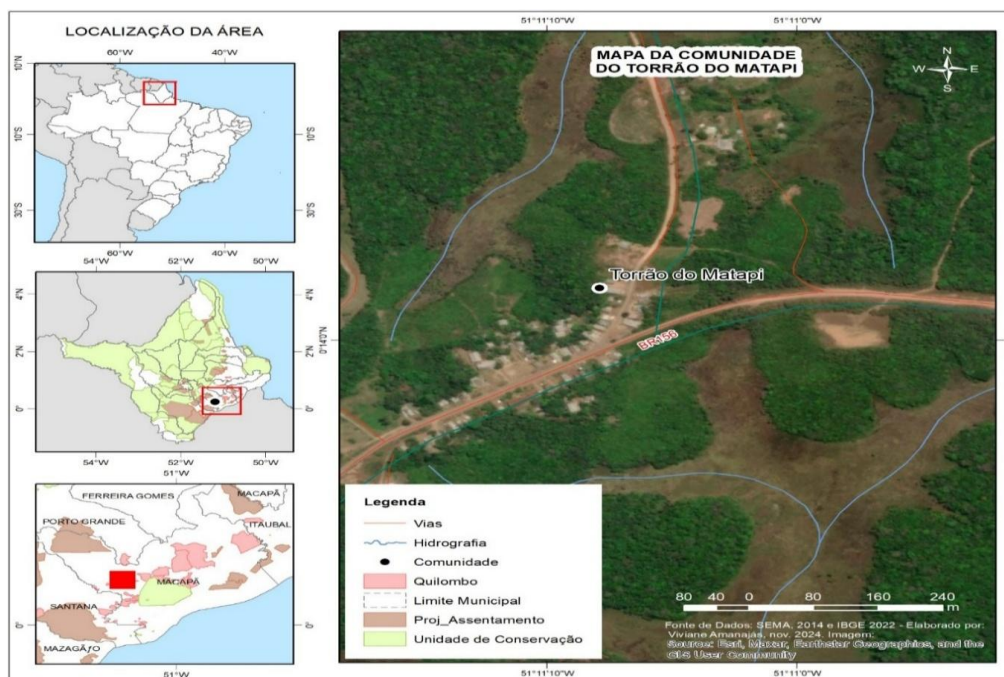
refeitório, depósito e banheiros masculino e feminino. Infelizmente, a escola ainda não possui quadra poliesportiva.

Em 2025, a escola conta com um corpo pedagógico composto por uma diretora, uma secretária, três coordenadores pedagógicos, uma professora do ensino especial, duas cuidadoras e uma professora responsável pela biblioteca. Esse grupo técnico desenvolve um trabalho de excelência junto ao corpo discente, valorizando os saberes locais, a ancestralidade e difundindo a cultura da comunidade, especialmente o Marabaixo.

A Comunidade Quilombola Torrão do Matapi está localizada às margens da BR-156, a 28 km do centro urbano de Macapá, próxima à estrada que dá acesso ao município de Laranjal do Jari. A certificação como comunidade remanescente de quilombo foi concedida pela Fundação Cultural Palmares, por meio do processo nº 01420.010348/2013-50, em 19/12/2013.

A comunidade é cercada por vegetação nativa, rios e igarapés que subsidiam a alimentação de muitos moradores, os quais pescam e caçam para sustentar suas famílias. Além disso, possui árvores frutíferas — como o açaí e a bacaba — essenciais na alimentação cotidiana. A imagem a seguir apresenta parte da paisagem natural que envolve a Comunidade Quilombola Torrão do Matapi.

Imagem 5 - Comunidade Quilombola Torrão do Matapi



Fonte de dados: SEMA, 2014 e IBGE 2022- Elaborado por Viviane Amanajás, nov. 2024.

Para a realização da coleta dos dados empíricos desta pesquisa, participaram 27 (vinte e sete) acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, vinculados ao Polo Universitário Quilombola do Torrão do Matapi, cuja oferta ocorre no turno noturno. Desses participantes, 17 se identificaram como mulheres e 10 como homens, configurando um grupo diverso em termos de trajetórias pessoais, experiências educacionais e pertencimentos comunitários. A maioria é oriunda de comunidades quilombolas vizinhas ao Torrão do Matapi, o que evidencia o alcance territorial e a relevância social do PIQ enquanto política de acesso e permanência no ensino superior.

Cada participante traz uma história marcada pelas lutas coletivas de seu território, assim como pelas expectativas e desafios de vivenciar uma formação acadêmica situada em uma comunidade quilombola — espaço no qual o conhecimento científico dialoga com os saberes tradicionais e ancestrais. Essa diversidade de experiências enriquece o campo empírico e contribui para uma compreensão mais ampla das intersecções entre educação superior, identidade quilombola e territorialidade.

Cumprido destacar que todas as informações coletadas foram tratadas com rigor ético, assegurando o anonimato e o respeito à dignidade dos participantes. Para tanto, optou-se por substituir os nomes reais por nomes de plantas medicinais tradicionais utilizadas na comunidade, gesto simbólico que, além de garantir o sigilo, reafirma a valorização dos saberes locais e da relação ancestral com a natureza — elementos centrais na construção das identidades quilombolas.

1.6. TRATAMENTO DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

No que tange às diversas possibilidades e técnicas de análise de dados qualitativos, destaca-se a Análise de Conteúdo, que, segundo Valle e Ferreira (2024), é uma das mais empregadas nas pesquisas sociais e no campo educacional. Isso ocorre porque os dados gerados nesse tipo de pesquisa são obtidos por meio de entrevistas, questionários, observações, grupos focais, entre outras técnicas que buscam apreender aquilo que os participantes compreendem em relação ao objeto de estudo.

Franco (2005, p. 13) afirma que, nessa técnica, “o ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A mensagem expressa um sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois as diversas maneiras pelas quais o sujeito se apresenta no texto revelam as diferentes

representações que ele tem de si mesmo, bem como o controle que exerce sobre as formas de discurso que utiliza ao se expressar.

Percebe-se, assim, que a pluralidade de significados fornecidos pelos participantes da pesquisa ampliará as possibilidades de análise. Os desdobramentos dessas diferentes percepções não apenas se concretizam em potenciais caminhos de aprofundamento e significação acerca do objeto, como também desafiam o pesquisador a captar a essência dessas compreensões — muitas vezes presente nas entrelinhas da fala ou do texto analisado.

Para Franco (2005, p.14),

A Análise de Conteúdo baseia-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. A linguagem, entendida aqui, como uma construção real de toda a sociedade e como uma expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

A citação apresenta uma visão ampla e crítica da linguagem, destacando seu papel social e histórico na construção da realidade. Ao afirmar que a Análise de Conteúdo se fundamenta em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, reconhece-se que os discursos não são neutros, mas produtos de contextos históricos, culturais e sociais específicos. Nesse sentido, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de ação e de produção de sentidos, revelando valores, ideologias e representações sociais. Essa abordagem reforça a importância de analisar os conteúdos levando em conta o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e ação, compreendendo como esses elementos se influenciam mutuamente na construção do conhecimento e na organização das relações sociais.

Corroborando essa perspectiva, Bardin (2016, p. 15) afirma que a Análise de Conteúdo pode ser compreendida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, cujo objetivo é perscrutar os sentidos e significados atribuídos pelos participantes de estudos qualitativos a um tema, problema e/ou fenômeno, a partir da sistematização minuciosa e estruturada de:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Assim, a escolha da técnica deve estar em conformidade com o delineamento da pesquisa, os objetivos, o problema, o referencial teórico, as intencionalidades e o conhecimento que se busca produzir a partir do objeto de estudo, devendo prevalecer uma organização lógica, coerente e sistematizada sobre todas as etapas que serão percorridas.

Ainda segundo Bardin (2016), a Análise de conteúdo se constitui em três etapas, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Na pré-análise, realiza-se a organização inicial do material empírico. Procede-se à leitura flutuante dos registros de observação e das respostas aos questionários, com o objetivo de familiarizar-se com o conteúdo e selecionar os documentos que serão analisados. Nessa etapa, definem-se também o corpus da análise, os objetivos e os critérios de categorização.

Na fase de exploração do material, ocorre a codificação dos dados, por meio da definição de categorias temáticas. As informações são organizadas em unidades de registro (palavras, frases, expressões) e classificadas conforme sua frequência ou relevância em relação ao problema de pesquisa. As categorias podem ser pré-estabelecidas ou emergir do próprio material, respeitando os princípios de flexibilidade, exaustividade e pertinência.

A análise será concluída com o tratamento dos resultados e a interpretação, etapa em que os dados categorizados são examinados em profundidade. Busca-se compreender os significados produzidos nas falas dos acadêmicos quilombolas, relacionando-os aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado. Essa etapa permite realizar inferências que possibilitam identificar padrões, contradições, tensões e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas percepções sobre acesso e permanência no ensino superior em contexto quilombola.

Essas etapas apresentam convergências e exigem rigor e comprometimento do pesquisador, uma vez que o não cumprimento adequado de uma delas compromete as subsequentes, dada a interdependência entre todas. Assim, não é possível realizar inferências e interpretações sem antes concluir a pré-análise e a exploração do material. A ausência de rigor ou o desrespeito à sequência proposta por Bardin incorre no risco de comprometer a consistência da análise e das considerações produzidas.

Dessa forma, ao adotar a Análise de Conteúdo, esta pesquisa buscou captar as percepções, sentimentos, desafios e conquistas vivenciados pelos estudantes quilombolas, a fim de compreender como suas experiências acadêmicas se constroem a partir de suas realidades socioculturais e territoriais. Trata-se, portanto, de um processo interpretativo que visa não apenas descrever os dados, mas compreendê-los em profundidade, respeitando a singularidade dos sujeitos e o contexto histórico-social em que estão inseridos.

1.7. ASPECTOS ÉTICOS

Quando falamos em ética, remetemo-nos imediatamente a valores morais socialmente estabelecidos. Assim, ser ético implica agir de acordo com padrões e princípios reconhecidos e legitimados pela sociedade.

Desse modo, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, os princípios éticos foram rigorosamente observados e serviram como diretrizes para todas as etapas do trabalho. Reconhece-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica riscos — maiores ou menores — aos participantes, o que exige do pesquisador um compromisso prioritário com a proteção, o respeito e a dignidade dos colaboradores da pesquisa.

Nesse sentido, foram adotadas as normas e diretrizes técnicas aplicáveis às pesquisas científicas com seres humanos, conforme determina o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Para tanto, observou-se o disposto na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que:

A pesquisa nas ciências humanas e sociais exige o respeito e a garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, e deve ser concebida, avaliada e realizada de forma a prever e evitar possíveis danos aos participantes.

Sob esse ponto de vista, Galvão e Luvizotto (2012, p. 1095) esclarecem que:

A ética é usada para conceituar deveres e estabelecer regras para um indivíduo, seja em sua vida social, em suas atividades profissionais, em suas relações com clientes e outras pessoas, ou mesmo em amizades. Preocupados com a forma como os profissionais atuam em suas áreas e levam a ética acima de qualquer decisão que envolva outro ser humano, surgem os códigos de ética profissional, que oferecem orientação, estabelecem diretrizes, vistos como um conjunto de princípios que regem a conduta de uma profissão.

Assim, o cumprimento do código de ética e suas diretrizes foi essencial para o desenvolvimento da investigação, levando em consideração que sem a eficácia de tais regras, não seria possível realizar uma pesquisa com rigor e confiabilidade.

Um bom pesquisador de estudo de caso, como qualquer outro cientista social, se esforçará para obter os mais altos padrões de ética ao fazer a pesquisa. Isso inclui ser responsável pela produção científica, não plagiar ou falsificar informações, ser honesto, evitar erros e aceitar a responsabilidade pelo próprio trabalho. Os padrões também incluem conduta profissional, manter-se informado sobre pesquisas relacionadas, garantir precisão e credibilidade e compreender e disseminar os qualificadores metodológicos necessários e as limitações do trabalho (Yin, 2015, p.80-81).

Como o método adotado nesta pesquisa foi o Estudo de Caso — cujo foco foi analisar as percepções sobre o acesso e a permanência no ensino superior de acadêmicos quilombolas do curso de Pedagogia do Torrão do Matapi, no âmbito do PIQ/UNIFAP —, o contato direto com os participantes foi essencial para a aplicação do questionário. Assim, coube à pesquisadora assegurar a proteção, o sigilo e o tratamento ético das informações, em conformidade com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho

Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos.

Como afirma Yin (2015), a necessidade de proteção dos seres humanos vem do fato de que praticamente todos os estudos de caso tratem de assuntos pessoais. O mesmo se aplica a esta investigação. O autor enfatiza não apenas a responsabilidade do pesquisador em conduzir o estudo com zelo e sensibilidade, mas também aponta cuidados essenciais, tais como: obtenção do consentimento informado; formalização da voluntariedade da participação; proteção dos participantes contra qualquer dano; vedação de ocultação de informações no estudo; garantia de privacidade e confidencialidade; proteção de grupos especialmente vulneráveis; e seleção equitativa dos participantes, evitando inclusões ou exclusões injustas.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, com o objetivo de garantir a defesa dos direitos e interesses dos participantes, assegurando sua integridade, dignidade e segurança, em consonância com as diretrizes éticas nacionais e internacionais. O procedimento atendeu ao disposto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece que “as pesquisas envolvendo seres humanos deverão ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP”. Após análise, o projeto obteve parecer favorável, registrado sob o nº 7.777.391, por atender a todas as exigências éticas previstas na referida resolução.

Dessa forma, reafirma-se o compromisso desta investigação com a observância rigorosa dos critérios éticos e legais que regem a pesquisa científica com seres humanos.

1.8. ANÁLISE CRÍTICA DOS RISCOS E BENEFÍCIOS OFERECIDOS PELA PESQUISA

Para a realização deste estudo, intitulado A universidade vai ao quilombo: o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) no Torrão do Matapi/AP nas vozes de acadêmicos do curso de Pedagogia, serão rigorosamente seguidas as diretrizes éticas estabelecidas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, por meio da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), as quais são adotadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Tais resoluções orientam sobre os procedimentos éticos para pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando a proteção, a dignidade e os direitos dos participantes.

Reconhece-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos pode implicar em certos riscos. Neste estudo, os possíveis riscos aos participantes incluem:

- Riscos físicos, como eventuais desconfortos relacionados ao ambiente em que as entrevistas ocorrerão;
- Riscos emocionais, como cansaço, aborrecimento, constrangimento, ansiedade, tristeza, culpa, medo ou saudade, que possam emergir durante a realização das entrevistas ou no contexto da observação direta conduzida em lócus pela pesquisadora;
- Riscos sociais, como estigmatização, vergonha ou prejuízos à imagem e ao respeito social dos envolvidos;
- Riscos relacionados à privacidade, especialmente quanto à possibilidade de exposição de informações sensíveis ou confidenciais;
- Riscos de interferência na rotina e no cotidiano dos participantes, decorrentes da presença e das atividades da pesquisadora durante o processo de coleta de dados.

Apesar desses riscos potenciais, a pesquisa também poderá trazer benefícios relevantes:

- Contribuirá para a produção de conhecimento científico, educacional, profissional e sociocultural, fortalecendo o debate acadêmico acerca da interiorização do ensino superior em comunidades quilombolas;
- Subsidiar reflexões sobre epistemologias outras, fomentando discussões sobre o acesso e permanência no ensino superior e estimular ações voltadas ao aprimoramento da educação superior pública e inclusiva;
- Promover o fortalecimento da autoestima, identidade, pertencimento e contribuição para a educação superior comunitária no Torrão do Matapi;
- Apresentar um trabalho pioneiro sobre a educação universitária em território quilombola, compreendendo todo o contexto significativo de tal ação afirmativa;

Ainda que não haja benefícios diretos e imediatos aos participantes, espera-se que os resultados da pesquisa ampliem a compreensão sobre os desafios e conquistas da presença universitária em territórios quilombolas, como o Torrão do Matapi/AP.

2 A AÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA

A história de lutas dos negros para ocupar seus espaços e suas terras são bem longínquas e, de fato a modificação dessa triste realidade começou a mudar a partir da Constituição de 1988, cem anos após o fim da escravidão, precisamente através do artigo 68 do ADCT.

Realiza-se uma análise do papel dos movimentos sociais na sua trajetória histórica e o movimento de resistência dos negros, destacando sua presença em território amapaense. Buscando-se fazer um sobrevoo pela história dos movimentos sociais de uma forma mais ampliada para depois chegar à realidade os povos negros do Amapá. Procura-se conceituar o que são e o que significam os movimentos sociais, suas estratégias e suas lutas. Por fim, destaca-se alguns aspectos do movimento negro e a resistência como afirmação sociocultural.

2.1. SISTEMA ESCRAVOCRATA AFRO-BRASILEIRO: O PONTO DE PARTIDA

A história sempre mostrou o negro escravizado como um ser submetido a trabalhos forçados e maus-tratos que durante anos aceitou esse tipo de tratamento sem contribuir em nada para o desenvolvimento da nação. Eles eram vistos como negros fugitivos que, não mais capazes de suportar a vida triste que levavam, fugiam das plantações ou fazendas. Foi a maneira que eles encontraram para não serem mais submetidos ao trabalho doloroso.

Mas esqueceram de mencionar que foi o negro escravizado que proporcionou grande desenvolvimento na economia do Brasil e de outros países. Munanga e Gomes (2016, p. 78) esclarecem que:

Foi o negro escravizado que criou, com sua obra, a grande massa de artigos tropicais vendidos na Europa por três séculos, enriquecendo as classes dominantes do Brasil e de outros países. Com o trabalho escravo e a compra e venda de africanos, a Europa também se colocou na vanguarda da civilização ocidental por três séculos. Podemos dizer que, sem o trabalho escravo, a história certamente teria acontecido de forma diferente.

Também é importante ressaltar que as fugas de negros escravizados demonstram que eles não aceitavam passivamente os maus-tratos praticados pelos senhores. Eles fugiram para poder se organizar em grupos e dessa união lutar pela liberdade de seus semelhantes. Munanga e Gomes (2016, p.69) afirmam que “Esse processo de luta e organização negra que existe desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra”. Segundo os autores:

Os movimentos espontâneos de ocupação de terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono de fazendas por escravos, assassinatos de senhores e suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outros, foram algumas das estratégias utilizadas pelos negros em sua luta contra a escravidão. (Munanga e Gomes, 2016, p.69).

Assim, é possível perceber que os negros foram submetidos à condição de escravização, mas nunca aceitaram passivamente essa condição, nunca se conformaram com tal condição, mas, ao contrário, sempre lutaram contra o sistema escravista da época. Assim, pode-se concluir que o sentimento de revolta, o inconformismo e as iniciativas de luta e resistência ao sistema escravista constituem a história do povo negro brasileiro.

Pode-se ainda dizer que a escravidão dos povos negros no Brasil deixou consequências terríveis para os afro-brasileiros e seus descendentes, como o racismo, as desigualdades sociais e o silenciamento de um povo que muito contribuiu para a formação da sociedade brasileira. Assim, toda e qualquer política pública afirmativa é necessária para tentar compensar ou minimizar as desigualdades entre negros e brancos em nosso país.

Segundo Iolanda de Oliveira, desde a Primeira República, no final do século XIX, o Brasil se apropriou do chamado racialismo, por meio de instituições de ensino superior, institutos históricos e geográficos e museus que disseminavam ideias sobre inferioridade racial, afirmando a inviabilidade da então nação devido à alta presença negra na população e à presença indígena, ambos considerados inferiores.

Lembrando que esse pensamento racialista tem início no período Iluminista, no século XVIII, quando se passa a questionar a natureza humana e a buscar compreender o que é o homem. Nesse momento, os iluministas deixam de priorizar a tentativa de desvendar os mistérios do mundo para concentrar-se na descrição e na classificação dos fenômenos. Corroborando essa perspectiva, Santos (2002, p. 25) afirma que “para os iluministas, o homem não se separa da natureza e deve ser pensado e questionado segundo o mesmo método que estuda os demais seres presentes nela. Deve ser observado e descrito, detalhadamente, em todos os seus aspectos”.

Nesse contexto, diversos estudiosos defendem suas teses e, após longo período de observação do comportamento das diferentes espécies, começam a produzir explicações sobre os resultados obtidos. Em *A invenção do negro*, Santos (2002), após apresentar contribuições de vários autores, discute também a visão de Voltaire (1978b) sobre suas observações a respeito das espécies, na qual aduz que:

Após observar os comportamentos das várias espécies de “bestas” que aparentavam todas elas possuir um lampejo de uma razão imperfeita, pode perceber que o negro, a longo prazo, apresenta um pequeno grau de superioridade em relação aos outros animais. (Santos, 2002, p. 27)

Percebe-se que, mesmo antes da formulação moderna da ideia de raça, já se atribuía à população negra uma posição de inferioridade, classificando-a como situada acima de outros animais apenas por apresentar, em longo prazo, um pouco mais de discernimento que as demais

espécies. A partir desse período, as teorias evoluíram e culminaram no darwinismo social, cujos teóricos defendiam a ideia de uma “raça pura”, mais forte e mais sábia, que naturalmente eliminaria aquelas consideradas mais frágeis e menos inteligentes, dando origem às concepções que fundamentaram a eugenia³.

Nesse sentido, Santos (2002, p. 53) registra a afirmação de que “o sangue negro deteriora o branco. O negro seria marcado pela imaginação, sensibilidade e sensualidade e o branco pela inteligência, praticidade, ética e moral”. Na mesma linha, o autor destaca que, segundo essa lógica racista, a população negra não teria produzido, ao longo da história, nada politicamente ou culturalmente relevante que pudesse indicar grandeza, não havendo, portanto, motivo para glorificação de sua trajetória. A partir dessa estrutura de pensamento, inúmeros especialistas passaram a tentar comprovar cientificamente a suposta inferioridade da raça negra em relação à branca.

Assim, o racismo pode ser compreendido como a crença de que características físicas e culturais de um grupo étnico determinam sua superioridade ou inferioridade em relação a outros. A disseminação dessas ideias produziu danos sociais e subjetivos profundos, cujos efeitos permanecem presentes na contemporaneidade. Embora tenhamos conquistado avanços significativos nas últimas décadas, ainda estamos longe de um cenário de igualdade racial.

No contexto brasileiro, a racialização — isto é, o modo como as diferenças raciais são produzidas, tratadas e hierarquizadas socialmente — possui consequências sociais, políticas e culturais profundas. A história do país é atravessada por um processo de construção da identidade nacional que, embora tenha difundido a narrativa de uma nação “racialmente misturada”, na prática reforçou e perpetuou desigualdades raciais.

O sociólogo Florestan Fernandes foi um dos primeiros autores a evidenciar a profundidade dessas desigualdades. Em *A integração do negro na sociedade de classes* (2008), Fernandes afirma que, embora o Brasil tenha se apresentado ao mundo como uma nação miscigenada, essa “democracia racial” constitui uma ilusão, utilizada para ocultar divisões sociais profundas entre brancos e negros. Para o autor, a discriminação racial no país não se resume a atitudes individuais, mas se estrutura como um fenômeno social amplamente enraizado.

O geógrafo Milton Santos, em artigo publicado na *Folha de S. Paulo* (2000), reforça essa crítica ao observar: “Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar

³ Souza (2022): A eugenia emergiu no início do século XX como um movimento científico e social fortemente associado às teorias raciais e evolutivas em voga no período, sobretudo aquelas relacionadas ao racismo científico e ao darwinismo social.

enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta.”

O racismo no Brasil é uma questão estrutural que atravessa toda a história do país, moldando suas instituições, relações sociais e a vida cotidiana dos indivíduos. Desde o período colonial, marcado pela escravidão, até a contemporaneidade, a sociedade brasileira tem sido atravessada por um profundo abismo racial. Embora o Brasil seja um dos países com a maior população negra fora do continente africano, não escapa de uma realidade em que pessoas negras enfrentam, de maneira constante, discriminação, violência e desigualdades sociais.

Essa negação explícita de direitos perdurou por séculos na vida da população negra, que foi impedida de ocupar os mesmos espaços que a população branca por ser considerada inferior. Nessa perspectiva, Nascimento (2019, p. 300) define racismo como “a crença na inerente superioridade de uma raça sobre a outra. Tal superioridade é concebida tanto no aspecto biológico como na dimensão psico-sócio-cultural”. Corroborando essa discussão, Munanga (2003, p. 05) enfatiza que:

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Diante de todo esse cenário onde os negros são inferiorizados, trazemos a realidade dos negros que vivem em quilombos, que, dependendo do ponto de vista, é apenas um território ocupado por negros, onde muitos não são alcançados por políticas públicas.

Moura (2020, p. 21) preleciona que:

Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, ‘toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’.

Assim, pode-se inferir que, no Brasil, bem como em outras regiões das Américas onde existiu o escravismo, a formação desses ajuntamentos se espalhou como forma de resistência e protesto dos negros escravizados às condições desumanas e alienantes às quais eram submetidos. Os negros não aceitavam os maus-tratos e humilhações constantes e viam na fuga uma possibilidade de libertação da vida opressora que levavam. Eram tratados como mercadorias, descartáveis quando deixassem de ter utilidade para seus senhores.

Como afirma Moura (2020, p. 14):

Se os senhores de escravos assim procediam, era porque sabiam que uma *peça* comprada e produzindo por sete anos (a média de vida útil do escravo) daria lucro suficiente para descartá-la após esse período e substituí-la por outra, que iria reproduzir o mesmo ciclo de trabalho, em iguais condições e proporções.

A história das lutas negras pela ocupação de seus espaços e pela preservação de suas terras é longa, e a transformação dessa realidade começou a ganhar força apenas com a Constituição de 1988, cem anos após o fim formal da escravidão. Foi por meio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que se reconheceu, pela primeira vez, o direito territorial dos remanescentes de quilombos: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos”. (Brasil, 1988, p. 32).

Importa destacar que a aprovação desse artigo ocorreu sob intensa disputa política e somente foi possível devido à forte atuação do movimento negro, que, desde a década de 1970, ressignificou o termo “quilombo” como símbolo de resistência política e luta contra o racismo no Brasil. Essa militância reivindicou não apenas o direito às terras historicamente ocupadas, mas também o direito a uma educação que assegurasse a preservação dos valores, saberes e memórias ancestrais.

A luta pela regulamentação do artigo 68 estendeu-se por mais de 15 anos, até que os debates sobre regularização fundiária avançassem. As discussões evidenciaram a necessidade de reconhecer que a manutenção e proteção dos quilombos está diretamente relacionada à salvaguarda da diversidade, dos modos de existir, dos saberes tradicionais e dos valores das comunidades negras, tanto no campo quanto nas cidades.

Historicamente considerados locais de abrigo para negros africanos e afrodescendentes escravizados que fugiam do cativeiro entre os séculos XVI e XIX, os quilombos acolhiam não apenas fugitivos, mas também indígenas e, em alguns casos, pessoas brancas marginalizadas, espalhando-se por várias regiões do país. Muitas comunidades quilombolas se constituíram igualmente por meio da expansão territorial, com terras adquiridas por compra, herança ou doação, formando espaços onde negros livres, libertos e fugitivos estabeleceram suas moradias e lavouras.

De acordo com Munanga e Gomes (2016, p. 71), a palavra *kilombo* tem origem na língua bantu *umbundo*, falada pelo povo ovibundu, e refere-se a uma instituição sociopolítica de caráter militar existente na África Central.

Além disso, segundo os autores:

Segundo alguns antropólogos, na África, a palavra quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. Os membros desta associação foram

submetidos a rituais de iniciação que os integraram como co-guerreiros em um regime de super-homens invulneráveis às armas inimigas. (Munanga e Gomes, 2016, p. 71).

Essas explicações revelam uma significativa semelhança entre o quilombo na África e no Brasil, ambos formados em períodos históricos próximos. Isso nos permite compreender que os quilombos brasileiros podem ser vistos como práticas de inspiração africana, ressignificadas pelos escravizados como uma forma de enfrentamento à estrutura escravista. Ao implantarem outro modo de vida e outra forma de organização política, os quilombolas criaram espaços de acolhimento que reuniam diversos grupos oprimidos.

No Brasil, o debate sobre a definição de *quilombo* foi regulamentado com a promulgação do Decreto nº 4.887/2003, que dispõe sobre o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de comunidades quilombolas, conforme o artigo 68 do ADCT. Esse decreto incorporou resultados de estudos antropológicos e pesquisas de diferentes áreas das Ciências Humanas, chegando-se à seguinte definição:

Art. 2º Para fins deste Decreto, consideram-se remanescentes de comunidades quilombolas os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida
§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades quilombolas será atestada pela autodefinição da própria comunidade.

Assim, “garantir terra para as comunidades quilombolas é assegurar para esse grupo étnico sua reprodução física, social, econômica e cultural, de acordo com seus usos, costumes e tradições” (Barboza, 2021, p. 31). Trata-se de um direito reconhecido, porém ainda distante de sua plena efetivação, especialmente porque, nas últimas décadas, diversas ações políticas têm buscado fragilizar ou impedir sua implementação. Persistem grupos sociais e institucionais que tentam negar direitos historicamente reivindicados pela população negra e quilombola.

É importante destacar que, assim como a sociedade é dinâmica, o termo quilombo também adquirira novos significados. Nesse sentido, Barboza (2021, p. 17) esclarece:

Todavia, como as sociedades não são estáticas e sim dinâmicas, o termo atual de quilombo se refere não somente às comunidades que têm vínculo histórico e social com os quilombos conceituados classicamente pela História, mas também comunidades, descendentes de escravizados negros e ex-escravizados libertos que em um território (em terras obtidas por meio de doação, de compra ou da simples posse) desenvolveram um modo próprio de resistência e de reprodução social.

Dessa forma, torna-se evidente que o conceito de quilombo foi ampliado, deixando de ser visto apenas como um espaço formado por negros que fugiam da servidão escravista. Hoje, ele engloba comunidades que, independentemente da forma de aquisição de suas terras, desenvolveram modos particulares de organização, resistência e continuidade sociocultural.

Esse entendimento também é reforçado por Abdias Nascimento (2019, p. 289) em sua obra *Quilombismo*, na qual afirma: “quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”.

Abdias nos convoca a uma reinterpretação profunda da história sob uma perspectiva decolonial, rompendo com a narrativa dominante — de caráter colonial e eurocêntrico — que reduz os quilombos a espaços apenas de fuga e resistência circunstancial. Pelo contrário, evidencia suas dimensões políticas, culturais, filosóficas e ontológicas, fundamentais para a compreensão das lutas negras no Brasil.

Do ponto de vista da decolonialidade, essa afirmação propõe uma inversão do olhar: em vez de compreender os quilombos como simples reações ao sistema escravista, reconhece-os como projetos de mundo alternativos ao modelo colonial. Ao enfatizar valores como fraternidade, liberdade, solidariedade e comunhão, o quilombo passa a ser entendido como um modo de vida que se opõe estruturalmente à lógica colonial — baseada na exploração, na hierarquia, na dominação e na desumanização.

A perspectiva decolonial propõe o rompimento com os saberes e as epistemologias coloniais que moldaram a maneira como a história dos povos colonizados foi narrada. Reivindicar o quilombo como espaço de existência plena, e não apenas como lugar de resistência, constitui um ato de reconstrução da memória a partir de saberes afrocentrados, comunitários e ancestrais. Trata-se também de um gesto político que afirma que outros mundos são possíveis — e que já foram vividos — ainda que tenham sido silenciados pela narrativa colonial.

Essa leitura resgata a potência dos quilombos como experiências de autonomia, territorialidade e produção de conhecimento, reforçando a urgência de descolonizar a história, a linguagem e a própria concepção de liberdade.

2.2. UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

Todos os movimentos sociais que marcaram a história do Brasil travaram grandes lutas e embates contra governos autoritários e lutaram pela liberdade e democracia.

No Brasil, os movimentos sociais ganharam maior notoriedade, articulação e proporção, especialmente após o regime político autoritário que se instalou a partir da década de 70, como aponta Medeiros (2015, p. 1):

Os movimentos sociais no Brasil começaram a se intensificar a partir da década de 1970, com fortes movimentos de oposição ao regime militar então vigente, mantendo uma luta social e forte resistência, como afirma Ilse Scherer-Warren: "o movimento social mais significativo após o golpe militar de 1964 foi o de resistência à ditadura e ao autoritarismo estatal".

Dessa forma, os movimentos se posicionaram contra o regime militar instaurado no país, travando grande luta social e forte resistência à política autoritária que perseguia, silenciava e negava os direitos dos cidadãos.

Houve uma grande mobilização da população brasileira para se manter firme diante desse regime ditatorial que assolava o país, prevalecendo a força e a organização dos movimentos estudantis e da classe trabalhadora por meio de seus sindicatos, bem como das comunidades eclesiais de base (CEBs) e pastorais, encontrando grande apoio de outros setores da sociedade, descontentes e horrorizados, que sofreram com as atrocidades dessa forma de governo.

O período da ditadura militar no Brasil levou ao surgimento da presença e da atuação dos movimentos sociais, especialmente nas Universidades, onde a inserção e consolidação dos cursos de Ciências Sociais com a reforma pedagógica dos cursos estimulou um pensamento mais crítico diante da interpretação da realidade vivenciada pela população.

Medeiros (2015, p. 2) reforça esse pensamento ao afirmar que:

Os estudantes, com a compreensão da situação e a indignação de outros indivíduos que não aceitavam esse modelo de governo ditatorial, formaram uma massa de combate organizado. Sobre o papel dos movimentos sociais nesse contexto, Gohn (2011, p. 23) pondera o quão inegável é "os movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, por meio de demandas e pressões organizadas, para a conquista de diversos direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988".

Assim, era notório que o movimento de oposição e contestação ao regime militar alcançava seu grande objetivo, que era a defesa dos valores do Estado democrático e a crítica a todas as formas de autoritarismo estatal.

Nesse contexto de lutas contra o autoritarismo imposto, a supressão de Direitos Fundamentais, o excesso de violência, a aniquilação da liberdade, a imposição da censura, surgiram novos movimentos sociais que se estruturaram e se fortaleceram, constituindo-se em elementos de grande relevância na história das conquistas sociais do país. Esses movimentos sociais, segundo Molina (2015, p. 28),

[...] constituíram elementos de grande relevância na história das conquistas sociais em nosso país. Assim, nascem da iniciativa popular, cujo objetivo se origina e é motivado pelas mazelas ocorridas no interior da sociedade, seja pela imposição de um regime autoritário, seja entre o universo do capital em detrimento do trabalho, pela exclusão de determinados grupos sociais, pela assimetria de gênero e raça, entre outras intemperanças.

Esse pensamento corrobora a ideia de que as lutas sempre estiveram e estarão presentes em ações coletivas constituídas por grupos organizados que compartilham os mesmos objetivos sociais de buscar mudanças por meio das lutas políticas, de acordo com seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específico, ladeadas por constantes tensões sociais. Esses embates visam a mudança, transição ou mesmo revolução de uma realidade que é degradante para um determinado grupo ou classe social.

Assim, pode-se dizer que no Brasil e em vários outros países da América Latina, no final da década de 1970 e parte da década de 1980, os movimentos sociais populares articulados por grupos contrários aos regimes militares, principalmente por movimentos de base cristã, sob a ideologia da teologia da libertação, ganharam muita notoriedade. No final da década de 1980 e durante a década de 1990, o panorama sociopolítico passou por uma mudança radical. Primeiro, houve o declínio das manifestações de rua, o que deu visibilidade aos movimentos populares nas cidades. Segundo alguns analistas, isso ocorreu porque eles estavam em crise, porque haviam perdido seu alvo e principal inimigo, ou seja, os regimes militares.

É claro que as causas da desmobilização são diversas, mas não se pode negar que os movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 no Brasil contribuíram decisivamente, por meio de demandas e pressões organizadas, para a conquista de diversos direitos sociais, que estão presentes em leis na nova Constituição Federal de 1988.

2.3. MOVIMENTO NEGRO: A RESISTÊNCIA COMO AFIRMAÇÃO SOCIOCULTURAL

De acordo com Gohn (2008, p. 335), os movimentos sociais são “ações sociais coletivas de natureza sociopolítica e cultural que possibilitam diferentes formas de a população se organizar e expressar suas demandas”. Na prática, essas ações utilizam estratégias variadas que vão desde a simples denúncia até mecanismos de pressão direta — como mobilizações, marchas, concentrações, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil e negociações —, além da pressão indireta exercida por meio de articulações políticas e institucionais.

Segundo Lorencena e Gonzatti (2018, p. 3):

Gohn (2014) define as características de um movimento social como: ter liderança, base, demanda, opositores e antagonistas, conflitos sociais, um projeto sociopolítico, entre outros. Warren (2006) concorda com a autora quando define em sentido amplo os movimentos sociais em torno de uma identificação de sujeitos coletivos, que têm adversários e adversários, em torno de um projeto social.

Nesse contexto, dentre os muitos movimentos sociais existentes, destaca-se o Movimento Negro, que luta pela afirmação da identidade étnica negra e pelo enfrentamento ao colonialismo, ao racismo e à expropriação histórica sofrida pela população negra.

É fato que a história do povo negro no Brasil sempre foi marcada por lutas e resistências, passando por diversas insurreições e rebeliões, até chegar à formação de quilombos — como o emblemático Quilombo dos Palmares, lembrado até os dias atuais. A organização dessas lutas foi fundamental para o desenvolvimento dos movimentos negros contemporâneos, que se inspiram nessas experiências históricas para combater o racismo e reivindicar cidadania plena para a população negra.

Conforme explica Nascimento (2019), por volta de 1590, africanos escravizados no Brasil, inconformados com as condições desumanas a que eram submetidos, romperam os grilhões que os aprisionavam e adentraram as matas localizadas onde hoje estão os estados de Alagoas e Pernambuco. Inicialmente eram poucos, mas, com o tempo, o grupo cresceu até se constituir em uma comunidade organizada. Assim, formou-se a República dos Palmares, posteriormente reconhecida como Quilombo dos Palmares.

Inicialmente foram uns poucos, pequeno bando de fugitivos. Porém o grupo cresceu pouco a pouco até se tornar uma comunidade de cerca de trinta mil africanos, homens e mulheres. Estabeleceram o primeiro governo de africanos livres nas terras do Novo Mundo, indubitavelmente um verdadeiro estado africano – pela forma de sua organização socioeconômica e política – conhecido na história como a república dos Palmares (Nascimento, 2019, p. 69).

Na República dos Palmares predominava a produção agrícola, cujo resultado do trabalho coletivo era compartilhado entre todos. Plantavam e colhiam uma variedade de produtos, em contraste com a monocultura vigente na colônia, adotando e defendendo formas de propriedade e uso coletivo da terra.

Assim, esse modelo de organização pode ser considerado uma das primeiras expressões de movimento camponês no Brasil.

Para Gohn, (2000, p. 11),

desde os tempos do Brasil Colônia, a sociedade brasileira tem sido pontilhada de lutas e movimentos sociais contra a dominação, a exploração econômica e, mais recentemente, contra a exclusão social. A memória histórica registra as lutas de índios, negros, brancos, mestiços e pobres que viviam nas aldeias, e brancos pertencentes às classes médias influenciadas por ideologias libertárias, contra a opressão e subordinação dos colonizadores europeus. A maioria das lutas e movimentos no Brasil Colônia foi empreendida por escravos negros e plebeus, comumente conhecidos como "ralé". Eles eram os indivíduos pobres e livres. A categoria "pessoas" na era colonial era dada a comerciantes e artesãos. No topo da pirâmide social estavam os proprietários de plantações, os militares e altos funcionários e o clero. Eles foram seguidos por fazendeiros, grandes comerciantes e artesãos. Os pobres livres eram os penúltimos, porque os últimos eram os cativos, os escravos.

Nota-se claramente que o tema trata do Brasil colonial e da forma hierárquica como as pessoas negras, cativas ou escravizadas, eram apresentadas à sociedade brasileira, sempre em condição de subordinação e de exploração extrema. Nesse período, a participação e a organização dos negros, enquanto movimento, podem ser compreendidas como práticas de resistência. E, no curso da cruel escravidão, o Quilombo dos Palmares se evidencia como uma das organizações mais exponenciais e contundentes contra os colonizadores e o regime imperial.

Naquela época, o Quilombo dos Palmares representava uma grande ameaça à economia açucareira, bem como ao poder político vigente, pois, devido às suas relações sociais, políticas, econômicas e comunitárias, era considerado um dos mais importantes “movimentos”, constituindo uma ameaça real ao Estado colonial. Por isso, seus habitantes foram perseguidos, massacrados e dizimados por forças oficiais, a mando do próprio Estado.

Palmares tornou-se um marco na historiografia da resistência e da luta do povo negro. Consolidou-se como referência simbólica na cultura política das relações raciais no Brasil, tendo na figura de Zumbi dos Palmares um legado fundamental para o fortalecimento das lutas históricas que se mantêm até os dias atuais. Ao longo dessa trajetória, o quilombo pode ser considerado o primeiro movimento social de base camponesa protagonizado por negros, cujo território rural se tornou símbolo identitário dos afro-brasileiros.

O quilombo pode ser entendido como uma das mais potentes formas de reação à escravidão. Onde houve escravidão, houve resistência. Durante mais de três séculos de opressão, “os africanos e africanas se autolibertaram da escravidão através da fuga; constituíam-se em agrupamentos denominados quilombos como um meio de organizarem sua existência individual e coletiva e como forma de combater ao sistema de opressão” (Nascimento, 2002, p. 90).

Moura (1992, p. 23), ao analisar a quilombagem como agente de mudança social, afirma que se trata do “módulo de resistência mais representativo (quer pela sua quantidade, quer pela sua continuidade histórica) que existiu”, caracterizando o quilombo como o centro organizacional dessa quilombagem. Essa forma de resistência configurou-se como a manifestação mais significativa da contradição fundamental do regime escravista, pois, enquanto os senhores de escravos mantinham o controle por meio de aparatos institucionais e práticas repressivas, os quilombos se estruturavam como espaços de autonomia, organização e enfrentamento coletivo.

A quilombagem, portanto, ultrapassava o simples ato de fuga: constituía uma estratégia política de sobrevivência, liberdade e construção de novas sociabilidades. Os quilombos

tornaram-se núcleos de resistência à ordem colonial e imperial, articulando a luta contra a escravidão e contra os mecanismos de opressão racial. E essa resistência não se encerrou com a abolição da escravidão, pois a população negra permaneceu excluída do sistema político, econômico e social da recém-proclamada República — processo que, como observa Fernandes (2008, p. 29), marcou profundamente a inserção do negro na sociedade brasileira, pois “a desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre”.

Dessa forma, o liberto se viu senhor de seus próprios atos, responsável por si e por seus dependentes, sem, no entanto, dispor das condições materiais, sociais ou morais necessárias para assumir tamanha responsabilidade, já que, por toda a vida, fora submetido a ordens e à coerção. Assim, o negro liberto foi lançado no mundo dos “homens livres”, um ambiente competitivo, no qual se tornaria alvo fácil de discriminação e exploração. A esse respeito, Florestan Fernandes (2008) observa que a legislação, os poderes públicos e os círculos politicamente ativos mantiveram-se insensíveis e inertes diante dessa realidade, um drama material e moral reconhecido e previsto, abandonando o negro ao penoso destino que teria de construir “por ele e para ele mesmo”. Ao negro, portanto, foi imposta a responsabilidade de reeducar-se e transformar-se para enquadrar-se aos novos padrões e ideais de humanidade.

Domingues (2008), afirma que o pós-abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, marcam decisivamente o futuro dos negros brasileiros. A população negra aspirava por direitos iguais, não queria ser vista como inferior e queria vivenciar a cidadania plena. Este era o grande sonho almejado pela população negra da época, principalmente dos setores mais organizados. E entre as várias reivindicações, a educação era o ponto prioritário, pois o analfabetismo era um dos mais sérios problemas que assolavam a população negra.

Como forma de combater este quadro educacional, Domingues (2008) afirma que os jornais da imprensa negra paulista solicitavam aos negros que procurassem o caminho da educação formal. E esse trabalho era compartilhado, também, pelas associações negras que surgiram nas décadas iniciais do século XX, que viam na educação, senão a solução, pelo menos uma condição prévia para solucionar os problemas da população negra.

O papel da imprensa negra no Brasil foi fundamental na luta contra o racismo e na valorização da identidade negra. Surgida no final do século XIX e fortalecida ao longo do século XX, essa imprensa foi essencial para dar voz à população negra, denunciando discriminações e promovendo debates sobre cidadania, educação e cultura.

Desde os primeiros jornais negros, como " O Kosmos" e "A Voz da Raça", a imprensa negra funcionou como um espaço de resistência, contrapondo-se à marginalização da população afrodescendente nos grandes veículos de comunicação. Esses periódicos discutiam temas como a abolição da escravatura, o acesso a direitos básicos e a necessidade de políticas públicas inclusivas. Gomes (2017, p. 29) corrobora com o tema afirmando que “os jornais tinham um papel educativo, informativo e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época”. Tal fato ratifica o papel da imprensa negra enquanto instrumento de luta dos negros frente à sociedade da época.

Uma das organizações mais relevantes associadas à imprensa negra foi a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931. A FNB foi uma organização política e social fundada em 1931, com o objetivo de combater o racismo e promover a igualdade racial, numa época em que a sociedade brasileira vivia sob a forte influência de ideais racistas e de uma visão de branqueamento da população.

A organização foi composta por militantes, intelectuais, artistas e trabalhadores que buscavam a valorização da cultura afro-brasileira e a defesa dos direitos civis dos negros no Brasil. Um dos marcos importantes da FNB foi a realização de eventos culturais e artísticos, como desfiles e festas, que promoviam a identidade negra e buscavam fortalecer a autoestima da população afrodescendente. Isso ajudou a criar um espaço de resistência e afirmação cultural em um momento de ampla discriminação e exclusão social.

Além de suas atividades culturais, a FNB atuou politicamente, defendendo os direitos dos negros em fóruns públicos e até mesmo nas eleições. A organização se inseriu em um contexto mais amplo de efervescência social e política que marcava a época, como o início da luta por direitos civis em várias partes do mundo. Por meio de suas ações, a FNB ajudou a construir uma consciência de classe entre os negros e a mobilizar a população para reivindicar suas necessidades e direitos.

Outro movimento de grande impacto foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias Nascimento. O TEN “nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira” disse Gomes (2017, p. 30).

O TEN foi um movimento teatral que se destacou principalmente a partir do século XX, sendo um marco na história das artes cênicas. Sua proposta de trazer inovação e explorar novas formas de expressão foi fundamental para a evolução do teatro, englobando diversas vertentes que buscavam libertar-se das amarras das tradições convencionais. Esse movimento tem sido objeto de estudo e reflexão por diversos autores, que ressaltam sua importância histórica e

cultural. Ao longo das décadas, ele se provou uma plataforma essencial para a exploração de novas ideias, questionamentos sociais e experimentações artísticas, consolidando-se como um dos pilares fundamentais da arte contemporânea. O TEN deixou um legado e saberes que perpetuam até os dias atuais através dos negros e negras que atuam artística e culturalmente, na literatura e na mídia.

Trazendo todo esse contexto de lutas e resistências para os dias atuais, percebe-se que o Movimento Negro sai da invisibilidade social e ganha espaços significativos na sociedade, ganhando um lugar de existência afirmativa ao ressignificar a ideia de raça. Ao trazer o debate sobre o racismo para o espaço público e questionar políticas públicas que visam a superação das desigualdades raciais, segundo Gomes (2017, p. 21) "esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um tratamento emancipatório e não inferiorizante".

Domingues (2007), *apud* Gomes (2017, p.22), define o Movimento Negro como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade mais ampla, em especial aqueles decorrentes do preconceito e da discriminação racial, que os marginaliza no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, a "raça" e, conseqüentemente, a identidade étnico-racial, são utilizadas não apenas como elemento de mobilização, mas também como mediação de demandas políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a "raça" é o fator determinante na organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Ao ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça, o Movimento Negro passou a entendê-la como um poderoso instrumento de emancipação, e não mais como uma regulamentação conservadora, perpetuada pelo preconceito. O Movimento Negro escreve uma nova história onde ele é o autor principal. Não é mais visto como a minoria que grita e não é ouvida, invisível para a sociedade. É preciso compreender seu poder e destacar a grandeza de seu caráter emancipatório, vingativo e afirmativo, que o transformam em um eminente ator político e como educador de pessoas, coletivos e instituições sociais no curso histórico de várias gerações.

A partir do final da década de 1970, o Movimento Negro, juntamente com alguns intelectuais negros e não negros, alertou a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é apenas um legado de um passado escravocrata, mas um fenômeno mais complexo e multicausal, produto de uma complexa trama entre o plano econômico, o político e cultural (Gomes, 2017).

Ainda para Gomes (2017) o Movimento Negro é, portanto, um ator coletivo e político, formado por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e culturais) distribuídas por todo o país, que, mesmo travando lutas internas e tendo ambigüidade, consegue construir pautas

importantes para o progresso da população negra, com ganhos significativos que se perpetuarão para as gerações futuras.

Conforme Borges Filha (2022) os movimentos negros foram e estão sendo fundamentais na transformação social em áreas onde o Estado não consegue atuar no interesse de seus membros, ou porque não quer fazê-lo. A importância do movimento negro está na penetração de espaços onde os governos não promovem ou são contrários aos interesses da população, lutando por políticas públicas e justiça social.

Assim, o movimento negro no Brasil tem desempenhado um papel fundamental na luta por políticas afirmativas, buscando garantir direitos e combater a desigualdade histórica enfrentada pela população negra. A partir do final do século XX, intensificaram-se as reivindicações por medidas que pudessem reparar as injustiças sociais, educacionais e econômicas resultantes do racismo estrutural. As políticas afirmativas, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos, surgiram como uma resposta à exclusão histórica dos negros do acesso a espaços de poder e prestígio social. Essas políticas visam promover a igualdade de oportunidades e garantir a representatividade em setores-chave da sociedade. O movimento negro, com suas mobilizações, debates e articulações, foi essencial para a conquista dessas políticas, que representam um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.4. O MOVIMENTO NEGRO NO AMAPÁ: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS

Desde os tempos do Brasil Colônia, a sociedade brasileira é pontilhada de lutas e movimentos sociais contra a dominação, a exploração econômica e, mais recentemente, contra a exclusão social. Exemplos como o Quilombo dos Palmares constituiu-se como um marco na historiografia de resistência de luta do povo negro. Firmou-se como referência simbólica na cultura política das relações raciais no Brasil, tendo na figura de Zumbi dos Palmares um legado no fortalecimento de lutas históricas que são travadas ainda atualmente.

A história do Brasil revela um longo e doloroso processo de escravização dos povos indígenas e africanos, que perdurou desde o período colonial até o Império. Nesse cenário de opressão e violência estrutural, emergiram as lutas e resistências negras, fundamentais para a construção de alternativas de liberdade e dignidade. Contudo, mesmo após a abolição formal da escravidão, a população negra continuou submetida a condições precárias de existência e a múltiplas formas de exclusão social, uma vez que a recém-proclamada República não lhes garantiu direitos políticos, acesso à terra ou qualquer forma de reparação histórica efetiva.

Como se pode perceber, as condições socioeconômicas da população negra após a abolição eram extremamente precárias, resultado direto do abandono por parte do poder público e da implementação de políticas de higienização social. Essas políticas tinham como propósito remover as populações negras dos centros urbanos, empurrando-as para as periferias e favelas, espaços marcados pela vulnerabilidade e pela exclusão. Nessas circunstâncias, restava aos negros a sujeição aos trabalhos mais árduos e mal remunerados, mantendo-se a submissão às classes dominantes. Registros históricos indicam que essa realidade também se manifestou no Amapá, reproduzindo as desigualdades estruturais que marcaram o processo de formação social brasileira.

Compreender o contexto do Movimento Negro no Amapá implica reconhecer a trajetória histórica do povo negro, marcada por lutas, resistências e protagonismo na formação social do território. Esses povos estão presentes desde os primórdios da antiga Vila de São José de Macapá até a constituição do atual Estado do Amapá, contribuindo de forma decisiva para sua construção histórica e cultural. O movimento de resistência negra tem suas origens vinculadas à chegada da população escravizada em 1765, durante a construção da Fortaleza de São José de Macapá. Naquele período, o governo da Província do Grão-Pará mantinha 177 negros escravizados trabalhando na obra da fortaleza. Alguns deles conseguiram escapar, refugiando-se na região do Lago do Curiaú, conforme registros do Conselho Estadual de Política Cultural do Amapá (CEPC, 2018).

Em 1943 fora nomeado, no Rio de Janeiro, o primeiro governador do então Território Federal do Amapá, capitão Janary Gentil Nunes, que comandava a 1ª Companhia Independente de Metralhadoras Antiaéreas. O então governador e sua comitiva aportaram em Macapá dia 25 de janeiro de 1944, quando a cidade contava com um “núcleo urbano na época de 1.286 habitantes, sem luz elétrica, esgoto e água encanada” (Santos, 2006, p. 26). Um vilarejo que vivia sob absoluta situação de isolamento, sem qualquer atendimento e serviços essenciais ao bem-estar coletivo, sem progresso. Era uma situação de total dependência geográfica, política e econômica do governo do Pará, ao qual o Amapá pertencia, sendo desmembrado quando da criação dos territórios federais. O descaso do governo do Pará era tanto para com a cidade de Macapá que “chegou a também considerá-la ‘zona de castigo’, para cá transferindo, compulsoriamente, os servidores públicos que caíam no desagrado do governo estadual” (Santos 2006, p. 27).

Diante de tantos problemas sociais enfrentados pela população macapaense, Janary Nunes chegava para consolidar seu projeto de povoar, sanear, educar. Esta seria a maneira para conquistar o povo e fortalecer-se no poder. Além do grande índice de doenças devido à falta de

água tratada, esgoto e medidas de combate à malária, dengue, disenteria, dentre outras, grande parte da população era analfabeta e pouco era o número de escolas para que as crianças tivessem acesso à educação.

A partir de então, o primeiro governador do então Território do Amapá, Janary Gentil Nunes (1943) inicia uma série de mudanças “visando” a melhoria estrutural da cidade. Assim, sob o pretexto de urbanização da cidade de Macapá, Janary Nunes, desapropriou os negros do centro da cidade, buscando estes novos lugares para habitação, dentre eles os mais conhecidos inicialmente foram as localidades do bairro do Laguinho e bairro da Favela.

Sobre este fato Videira (2009, p. 91) se posiciona afirmando que:

A falta de organização política da comunidade, instrução e clareza das verdadeiras intenções de Janary Nunes fez todas as famílias negras deixarem para traz anos de construção de um território que representava sua própria existência e parte significativa da história antiga dos amapaenses.

Janary Nunes buscava implementar a política de modernização da cidade de Macapá com a construção de prédios públicos, conjuntos residenciais, juntamente com o remanejamento da população mais pobre das zonas centrais para a área periférica consolidam o ordenamento urbanístico de Macapá. Veladamente é possível perceber a presença do racismo e preconceito nessas ações. Neste sentido, Santos (2006, p. 34) infere que:

Na incorporação de amapaenses ao serviço público, que igualmente fazia parte do conjunto de ações governamentais para desarticular “núcleos de reação ao progresso e a autoridade”, geralmente as pessoas brancas ou com a predominância de caracteres desse tipo étnico ocupariam cargos e funções relevantes. Os mestiços bem evidentes, quase sempre desempenhariam atividades de caráter intermediário. Já os negros atuavam sobretudo nos serviços gerais, e, na capital, trabalhariam na prefeitura, na limpeza pública.

Assim, o racismo pode ser compreendido como um sistema de opressão baseado nessa construção. Para a filósofa Davis (2016), o racismo estrutural é uma característica fundamental das sociedades contemporâneas, enraizado nas instituições e nas práticas cotidianas, perpetuando a desigualdade racial. Essa compreensão é essencial para o movimento negro, que luta não apenas contra atitudes individuais de preconceito, mas também contra um sistema que marginaliza e desumaniza pessoas negras.

No entanto, em meio a tantas atrocidades que sofreram estes povos ao longo da história, ao invés de supressão ou aniquilação cultural, sobressaiu-se as lutas por afirmação, através da resistência negra, mesmo tendo custado a vida de muitos nessa trajetória.

Nesse contexto histórico de luta contra o preconceito e o racismo, é fundada em 25 de novembro de 1986, pelo movimento negro, com objetivo de enfrentar os casos de racismo na cidade, a União dos Negros do Amapá (UNA). Ali iniciava uma gestão pautada “no trabalho

de valorização do negro e na busca de redimensionamento da cultura e suas especificidades” (Videira, 2009, p. 217). Além da UNA, outros movimentos negros tiveram destaque no contexto amapaense, como o Instituto de Mulheres Negras do Amapá (IMENA), criado em 2000, que atua em pautas reivindicatórias onde a mulher negra é a protagonista. Enquanto movimento de mulheres negras protagonizou inúmeras conquistas sociais e políticas, destacando-se com a eleição de uma de suas fundadoras ao mandato de deputada estadual, levando para o campo político o debate racial. (Vieira, 2022)

Ainda, há de se mencionar a criação, em 2004, através da Lei nº 0811/2004, a Secretaria Extraordinária de Políticas para Afrodescendentes – SEAFRO, que nascia com a missão institucional de promover a igualdade racial no Estado. Atualmente a SEAFRO foi extinta e assumindo sua missão criou-se através da Lei 2.650/2022 a Fundação Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Amapá- FEPPIR – Fundação Marabaixo. E no âmbito municipal, foi instituído através da Lei Municipal 083/2011, o Instituto Municipal de Promoção da Igualdade Racial – IMPROIR, que detém uma pluralidade de atribuições, que vão desde apoio à religiosidade de matriz africana até auxílio para a regularização de terras quilombolas.

Ao trazer esse contexto histórico de lutas e resistências para a atualidade, observa-se que o Movimento Negro emerge da invisibilidade social e conquista espaços significativos na sociedade brasileira. Passa a escrever uma nova história, na qual assume o papel de protagonista. Deixa de ser visto como uma minoria silenciada e invisibilizada para afirmar-se como força coletiva de transformação. É fundamental reconhecer sua potência e destacar o caráter emancipatório, reivindicatório e afirmativo que o constitui, tornando-o um importante ator político e um educador de pessoas, grupos e instituições ao longo de diversas gerações.

Nos dizeres de Gomes (2017), o Movimento Negro — compreendido como sujeito político, produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história — é reconhecido, neste estudo, como sujeito de conhecimento. Trata-se de um agente atuante que luta incessantemente por suas prioridades. Ainda segundo a autora, o Movimento Negro “é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta” (Gomes, 2017, p. 20).

Nessa perspectiva, no Amapá, especialmente a partir de 2018, ocorreu uma aproximação entre a UNIFAP e a CONAQ-AP, estabelecendo um marco importante para que a gestão universitária à época compreendesse que as comunidades remanescentes de quilombolas — assim como qualquer grupo tradicional do país, nos termos da Constituição — organizam-se como espaços de resistência, luta pela liberdade e preservação do patrimônio cultural negro.

A resistência quilombola, fruto de um processo histórico de construção que se estende ao longo do tempo e se manifesta de diferentes formas conforme o contexto de cada período, conseguiu pautar, junto à UNIFAP, uma ação afirmativa inédita na história do país.

É importante destacar que as Ações Afirmativas, que ganharam força no início do século XXI, são resultado de uma intensa mobilização do Movimento Negro ao longo de décadas. Embora o Movimento — especialmente a partir da década de 1970 — defendesse a inclusão, nas políticas públicas e privadas, de todos os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade, como indígenas, minorias sexuais e de gênero e pessoas com deficiência, observou-se, segundo Gomes (2017), que, à medida que essas políticas universalistas avançavam, a população negra permanecia estagnada ou apresentava avanços mínimos nos indicadores de qualidade de vida.

Borges Filha (2022) reforça que as Ações Afirmativas consistem em recursos e benefícios que visam interromper processos históricos de discriminação contra grupos como negros, indígenas e outros coletivos. Nesse sentido, o combate à cultura do racismo e das desigualdades sociais latentes na sociedade brasileira tornou-se urgente e necessário — um desafio para a sociedade em geral e, especialmente, para os movimentos sociais negros.

Considerando a importância dessas ações, destaca-se a necessidade de proporcionar aos quilombolas — que, muitas vezes, não conseguem continuar seus estudos após o ensino médio — a oportunidade de ingressar no ensino superior sem precisar deixar seus territórios. Nesse sentido, Alves (2003, p. 31) afirma que:

A sociedade brasileira precisa ser instigada a redimensionar suas atitudes e concepções sobre as africanidades presentes nesta nação. [...] Cunha Júnior (1999) entende que, embora haja uma gama de aspectos relativos a experiências particulares que formam um universo rico em processos culturais iniciados na África e recriados no Brasil, esses aspectos têm sido pouco explorados nos estudos que tratam da educação.”

Nesse caminho, o Movimento Negro Quilombola no Amapá alcançou uma conquista significativa: **a universidade no quilombo**. Ressalta-se que, como todas as demais conquistas, essa também foi fruto de lutas constantes do movimento negro, que se manteve firme diante de inúmeras negações e desafios. No Brasil, com exceção do Estado do Amapá, não há lei ou projeto que se refira à presença institucionalizada da universidade no interior dos quilombos.

2.5. COORDENAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS NO AMAPÁ (CONAQ-AP)

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) criada em 12 de maio de 1996, em Bom Jesus da Lapa, Bahia, está presente em 24

estados da Federação e tem como objetivo representar e defender os direitos dos quilombos presentes em todas as regiões e biomas do Brasil, tanto rurais quanto urbanos.

Sua principal pauta é a defesa dos territórios quilombolas, buscando efetivar o direito à titulação de terras com base na propriedade coletiva e se opondo a grandes empreendimentos econômicos exploradores, cujas atividades têm impactado seriamente o modo de vida quilombola.

No Amapá, como forma de manter uma relação mais próxima com a CONAQ nacional, foi criada a Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Amapá - CONAQ-AP. Assim, atua desde 2000 junto às Comunidades Quilombolas, por ocasião de sua estruturação como movimento representativo das preocupações de sua clientela social. Em 2003, com a publicação do Decreto nº 4887/2003, que regulamentou a aplicação do artigo 68 da Lei de Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, a CONAQ-AP intensificou suas lutas junto às comunidades, buscando a efetivação do direito conquistado.

Seguindo esses princípios, em 20 de novembro de 2008, foi fundada legalmente a Coordenação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Amapá – CONAQ-AP, uma associação sem fins lucrativos, com personalidade jurídica que busca, dentre suas diversas finalidades, representar e defender os direitos dos quilombolas localizados em todo o Estado do Amapá. A seguir apresentamos a bandeira que simboliza a CONAQ-AP.

Imagem 6 - Bandeira da CONAQ-AP



Fonte: arquivo pessoal da Pesquisadora

Assim, a CONAQ-AP atuou ativamente no período da pandemia para que as comunidades do estado do Amapá recebessem o mínimo necessário para enfrentarem aquele momento e não fossem esquecidas pelo poder público. A doação de cestas básicas e a prioridade na vacinação foram ações pontuais deste período. E assim a CONAQ-AP continua sua atuação junto às comunidades pautando as lutas pela regularização e titulação das terras junto ao INCRA, o pertencimento quilombola, acesso a projetos coletivos para implementação da agricultura familiar e o acesso à educação.

Destaca-se, ainda, que, desde 2012, os esforços por parte do poder público e do próprio movimento social negro organizado ainda estão dando passos curtos para garantir que o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 seja efetivo. Infelizmente, as escolas ainda não colocaram em prática os ditames da Lei e o que ainda vemos são atitudes discriminatórias, racismo e desrespeito à população negra. A organização hegemônica ainda prevalece em nosso país.

Detentora de um profundo conhecimento das realidades dos quilombos do Estado do Amapá, a ação que move a CONAQ-AP tem como foco apoiar os processos de mobilização e organização político-social-fundiária dos diferentes grupos sociais que reivindicam, perante o Estado brasileiro, a regularização fundiária das terras ocupadas nos termos previstos no artigo 68 da Constituição Federal. Dessa forma, a ação motriz, por meio da busca de parcerias institucionais, públicas e/ou privadas, tem sido ampliada com o propósito de se estruturar no sentido de produzir informações e/ou diagnósticos sociais, culturais, econômicos e educacionais sobre as realidades desses grupos tradicionais.

Em meio a tantos embates na linha de frente das comunidades quilombolas, a CONAQ-AP nunca desistiu de lutar por uma educação de qualidade para os quilombolas. E é com esse sentimento que a partir de 2017 surgiu um desejo diferente no movimento negro. Os quilombolas não queriam mais lutar por uma vaga na universidade. Eles queriam a universidade dentro do quilombo. Assim, seria possível mudar o rumo da história dos negros quilombolas que saem de suas terras para a cidade e acabam afastando-se de seus valores, sua ancestralidade. Como escreveu Fanon (2008), quanto mais o colonizado adotar os valores culturais da metrópole, mais ele se afastará de suas origens. Ao renegar sua identidade negra e suas raízes, ele acreditará estar se tornando mais branco. É justamente este fato que devemos evitar.

E, com este sentimento semeado entre os quilombolas, a CONAQ-AP buscou uma agenda com a UNIFAP e propôs uma Licenciatura Quilombola. A ideia foi bem aceita pelo então reitor do IFES à época, que prontamente solicitou mais informações sobre o projeto. Era uma necessidade do povo quilombola que não conseguia encontrar formas de buscar o ensino superior na cidade, havia inúmeras dificuldades, mesmo com a política de cotas. Tal realidade

é pontuada por Penha, Silva e Machado (2020, p. 63) ao aduzirem que: “A porcentagem de nível superior representa apenas 4% dos respondentes e o acesso à educação é uma das principais preocupações das comunidades”.

Cabe destacar que essa proposta foi resultado de um processo histórico de luta da CONAQ-AP por uma educação pública, gratuita e de qualidade para os povos tradicionais, descendentes de pessoas escravizadas, que compõem as populações quilombolas do Amapá. Além disso, a luta se intensificou a partir da necessidade de implementação de 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. Desde então, um grande esforço tem norteado as ações da CONAQ-AP no sentido de mobilizar instituições públicas, professores das redes federal, estadual e municipal, estudantes e membros da comunidade, visando o cumprimento dos princípios previstos na ordem resolutiva.

O caminho ainda é muito longo, mas já foi possível começar. Isso demonstra que o movimento negro no Amapá tem força para avançar na luta e não se deixar intimidar pelas dificuldades. Não se pode esquecer que a história dos negros é marcada pela resistência e pela luta por equidade. Desde as revoltas de escravizados até os movimentos contemporâneos como a criação de coletivos negros e o fortalecimento de iniciativas como as cotas raciais nas universidades, o movimento negro tem sido protagonista na reivindicação de justiça social e na construção de uma sociedade mais justa.

2.6. IDENTIDADE QUILOMBOLA: TERRITÓRIO, CULTURA E RESISTÊNCIA

Para melhor continuar nesta trilha é imperioso trazer ao debate a identidade quilombola. Compreender essa identidade e seu pertencimento é de grande importância tanto para os próprios quilombolas quanto para a sociedade como um todo. Esse debate envolve questões de identidade, direitos, reconhecimento histórico, justiça social e preservação cultural.

A identidade quilombola é forjada por um conjunto de elementos históricos, culturais, políticos e territoriais que se articulam na experiência coletiva dos descendentes de africanos escravizados que resistiram ao regime escravocrata no Brasil. Mais do que uma categoria étnico-racial, a identidade quilombola está profundamente enraizada na noção de pertencimento comunitário, resistência à opressão e reprodução de modos próprios de vida.

Segundo Arruti (2008), o reconhecimento contemporâneo das comunidades quilombolas como sujeitos de direitos está vinculado ao processo de reinterpretação da história dos quilombos, tradicionalmente marginalizados pela historiografia oficial. Neste sentido, segundo Penha, Silva e Machado (2020), os quilombos constituídos historicamente como espaços de luta e resistência do povo negro no Brasil contra a escravidão, contribuíram para o enfraquecimento do sistema escravista e, atualmente, continuam a desafiar o projeto colonial-moderno ao buscar resistir e existir, garantindo a permanência e a produção em seus territórios.

A identidade quilombola, nesse sentido, não é estática nem imutável. Trata-se de uma construção social que envolve tanto a memória coletiva quanto a reivindicação de direitos territoriais e culturais. Ribeiro (2014, p. 87) afirma que "a identidade quilombola é construída a partir da relação com a terra, com os ancestrais e com as práticas culturais que conferem sentido à existência coletiva". Essa relação simbólica e prática com o território é fundamental, pois os espaços ocupados por essas comunidades não são apenas locais físicos, mas também espaços de memória, espiritualidade e produção de saberes.

Hoje, ser quilombola vai além da territorialidade: representa a manutenção de uma identidade coletiva que resiste às desigualdades históricas e reafirma a cultura afro-brasileira. Como se observa na obra Penha, Silva e Machado (2020, p. 21)

a resistência vai desde a necessidade de afirmação cotidiana do seu ser, até a resistência a um conjunto de fatores que operam nas vidas das/dos quilombolas e que lutam para não perder suas identidades, permanecer e pertencer a um espaço fundamentado da ancestralidade com as especificidades de cada território.

O reconhecimento dos quilombolas como sujeitos de direitos é essencial para sua valorização social e política. As comunidades quilombolas se organizam de maneira própria, baseadas em tradições transmitidas ao longo de gerações. Mas, a vida social e as formas de organização das comunidades quilombolas não se alinham à lógica de desenvolvimento predominante no país. Esse desencontro é um dos principais fatores dos conflitos, tornando as comunidades quilombolas as mais vulneráveis nessa disputa. Apesar da resistência e da luta contínua, muitas vezes não conseguimos impedir os danos causados aos nossos territórios, e os laços de irmandade e herança ancestral acabam sendo enfraquecidos por esses confrontos.

Para Almeida (2010), a construção da identidade quilombola deve ser compreendida dentro de um campo de disputas simbólicas e políticas. A autora pontua que a identificação como quilombola é também uma estratégia de resistência e sobrevivência diante da constante ameaça de expropriação territorial e invisibilização cultural: "A identidade quilombola é, ao mesmo tempo, produto de uma história de exclusão e um projeto de futuro sustentado na resistência" (Almeida, 2010, p. 112).

É preciso entender que nesses espaços de confrontos, lá estão os quilombolas. São homens e mulheres que, com seus jeitos próprios, plantam, colhem, rezam, benzem, curam, produzem artesanato, praticam a agricultura familiar e educam seus filhos. É no quilombo que se combatem as questões advindas do gênero e é no quilombo que a vida acontece.

E é nesse chão que os quilombolas lançam mão da medicina alternativa, pois em muitos o serviço público ainda não chegou, e são esses saberes ancestrais que sustentam a existência e o fazer-viver do povo quilombola. Corroborando com o tema Dealdina (2020, p. 37) assim aduz:

Nos quilombos, os valores culturais, sociais, educacionais e políticos são transmitidos às e aos mais jovens pela oralidade. A mulher quilombola tem um papel fundamental na transmissão e na preservação das tradições locais; na manipulação das ervas medicinais, no artesanato, na agricultura, na culinária e nas festas. São as mulheres quilombolas que desempenham um papel central, estabelecendo vínculo de solidariedade e transmitindo experiências.

Aqui destaca-se o papel essencial da oralidade na transmissão de saberes nos quilombos, enfatizando a centralidade das mulheres quilombolas como guardiãs das tradições. Elas são pilares culturais e sociais, atuando ativamente na preservação de práticas ancestrais e no fortalecimento comunitário por meio da solidariedade e da partilha de experiências. Importante ainda ressaltar que os quilombolas vivem sob constante tensão de vários desafios e ameaças. Uma das mais significativas ameaças, conforme Plínio dos Santos (2021, p.17) “é a perda por meio do apagamento e silenciamento de suas histórias”.

Além disso, a luta pelo reconhecimento da identidade quilombola está intimamente ligada à política de titulação dos territórios tradicionalmente ocupados por essas comunidades. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, assegura o direito à propriedade definitiva dessas terras, cabendo ao Estado promover a sua titulação. Contudo, a efetivação desses direitos enfrenta entraves jurídicos e políticos, muitas vezes sustentados por uma visão que deslegitima as formas de vida e organização social quilombolas.

A identidade quilombola é expressão de uma trajetória de resistência histórica, marcada por lutas por reconhecimento, território e dignidade. Compreendê-la implica reconhecer a diversidade de experiências quilombolas no Brasil e valorizar os saberes e práticas que sustentam essas comunidades frente à lógica excludente da sociedade dominante.

Nesse sentido, compreender o outro a partir de uma perspectiva decolonial é fundamental. Como afirmam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 36), “a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade

possam coexistir e se relacionar produtivamente”. Ao enfatizar a necessidade de compreender o outro por meio de paradigmas que rompem com a lógica colonial eurocentrada, ele aponta para a valorização de epistemologias plurais e modos de existência historicamente marginalizados. A citação dos autores Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) é especialmente potente ao propor um mundo onde “muitos mundos possam existir” — ideia que se alinha diretamente à luta das comunidades quilombolas pelo reconhecimento de suas formas próprias de viver, pensar o tempo, habitar o território e construir subjetividades. A identidade quilombola, nesse contexto, não deve ser reduzida a estereótipos ou enquadrada em categorias normativas do Estado-nação, mas reconhecida em sua complexidade, historicidade e relação indissociável com o território, a ancestralidade e a resistência. Assim, o pensamento decolonial não apenas contribui para a valorização da identidade quilombola, mas também exige que as instituições acadêmicas, jurídicas e políticas revejam suas práticas, abrindo espaço para o protagonismo dos saberes e modos de vida quilombolas.

Portanto, valorizar a identidade quilombola e os saberes tradicionais dessas comunidades é um passo essencial para romper com a lógica colonial que ainda estrutura a sociedade. É por meio do reconhecimento dessa pluralidade de existências que se constrói um mundo mais justo, onde diferentes formas de vida e pensamento podem coexistir em igualdade e respeito.

3. A TRAJETÓRIA DE IMPLANTAÇÃO DO PIQ: CONHECENDO A HISTÓRIA

O Brasil é um dos países que mais prolongou a condição de Estado Escravocrata. Esse processo manteve-se por mais de três séculos e deixou marcas que ainda afetam a população negra. Embora persista a ilusão de que vivemos em um país livre da escravidão, da colonização e do racismo, alimentada por mitos como o da democracia racial, o projeto de nação brasileira foi construído sobre bases profundas de dominação de um povo (o branco) sobre outros povos (negros e indígenas).

A dominação e a colonização se manifestam de diversas formas e por diferentes meios: nos produtos e veículos de comunicação, na distribuição de oportunidades no mercado de trabalho, no acesso às instituições de ensino públicas e privadas, e nas desigualdades entre estudantes em termos de aprendizagem, perspectivas profissionais e espaços de representatividade, entre outros aspectos. Como enfatiza Batista, Bezerra e Foster (2018, p. 71) “a ambivalência da origem da divisão de classes permeará todo o processo educacional que vai distinguir um grupo de outro, mostrando sempre que não há espaço para igualdade nas relações, sendo que um dominará o outro hierarquicamente”.

Quando se trata de conhecimento institucional deve-se atentar para o fato de que a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, quando se trata da população negra, o acesso e a permanência no sistema educacional ainda são marcados por desafios históricos e estruturais. O legado da escravidão e da colonização se reflete nas desigualdades educacionais, seja na falta de representatividade nos currículos escolares, na evasão decorrente de barreiras socioeconômicas ou nas dificuldades de ascensão acadêmica e profissional.

A seguir abordar-se-á a trajetória da educação direcionada ao povo negro, enfatizando as lutas ao acesso à educação, legislações pertinentes, bem como as peculiaridades do processo de implantação do PIQ em território quilombola, fazendo ainda uma abordagem sobre o Curso e Pedagogia da UNIFAP, enfatizando as conquistas e contradições em relação ao PIQ.

3.1. AS LUTAS PELO ACESSO À EDUCAÇÃO E PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES

Ao falar sobre educação é preciso fazer uma viagem aos anos de 1549, que segundo os estudos de Saviani (2013) é neste período que se dá o início da história da educação no Brasil, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas em terras brasileiras. Assim dá-se início ao processo de colonização, onde a educação colonial aconteceu por meio da missão jesuítica, que

trazia como objetivo converter os gentios a aceitarem a fé católica, sendo-lhes incumbida a tarefa de educar por meio da aculturação, vez que “as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização” (Saviani 2013, p. 27).

Ainda, conforme Saviani (2013), no período colonial a base pedagógica, no Ocidente, fora elaborada e executada pelo *Ratio studiorum*, que era um plano geral de estudos que deveria ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, com base nos princípios da Companhia de Jesus, perdurando por quase dois séculos e moldando um processo de aculturação que teve seu fim em 1759, quando os jesuítas foram expulsos das terras brasileiras com a implantação das reformas do Marquês de Pombal. Estas reformas consistiam numa política de substituição da ação do Estado pela iniciativa privada.

No entanto, esta estrutura social fora passando por transformações ao longo dos anos, motivo pelo qual é necessário relacionar os estudos sobre a educação com a sociedade em que está inserida, fazendo uma análise conjunta, pois somente assim será possível entender os acontecimentos educacionais. Assim, não se pode dissociar história da educação do estudo das lutas mantidas pelas classes subalternas contra as classes dominantes, em busca da conquista do direito à educação.

Conforme Lima (2022), neste período as práticas escravistas eram defendidas por renderem muito lucro à coroa, fosse no tráfico ou na exploração do trabalho dos diversos setores econômicos. Logo, nos projetos de Pombal não havia espaço para a educação formal à negros e negras na colônia brasileira. Por esta razão o acesso à escolarização era algo inatingível à maioria da população negra do período colonial. Todos estes atos de inclusão e exclusão levam-nos a fazer uma reflexão sobre a história contada e a história que se deixou de ser contada sobre negros e negras no sistema educacional brasileiro.

Em 25 de março de 1824 fora outorgada a Constituição Imperial que contemplava no rol dos cidadãos brasileiros, no art. 6º, inciso I, negros e negros, os “libertos”. Já no art. 179, inciso XXXII, determinava “a instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, no entanto, os negros em razão da sua condição jurídica de escravizados, não eram considerados cidadãos, logo, eram impedidos de receber instrução. Neste contexto, mesmo os libertos não acessavam com facilidade essa instrução, pois os entraves eram de várias ordens: falta de recurso financeiro para custear os estudos, proibição velada de frequentar a escola por conta do preconceito racial, cansaço devido ao trabalho exaustivo para a manutenção própria, enfim, inúmeros foram os motivos que impediram e dificultaram a escolarização de negros e negras.

Assim, percebe-se que a primeira Constituição do Brasil inaugura a legalização de um processo histórico que, além de impedir o acesso à educação formal à população negra vítima da escravidão, legalizou as bases para a produção das desigualdades de cor ou raça e de gênero, tão presentes em nossa sociedade.

Neste caminhar, assimilando os critérios de exclusão ou inacessibilidade à educação formal, institui-se, antes da Constituição de 1891, a Lei nº 1 de 1837, bem como o Decreto nº 15 de 1839, que mantinham a proibição de escravos e pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos, de frequentar as escolas públicas. E ainda, conforme o Decreto nº 1.331 de 1854, ratifica-se a proibição para os escravos ao estabelecer em seu art. 69, §3º que aos escravos não seria permitido solicitar matrícula, nem frequentar as escolas.

Para Del Priori (2018, p. 445), as sucessivas leis que, lentamente afrouxavam os laços do escravismo, não objetivaram, como consequência direta, oportunidades de ensino aos negros. Eram vistas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as determinações que orientavam a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas, o que começa a ocorrer no final do século. A escravidão da população de origem africana, representava a total negação de acesso à escolarização, além do que a educação dessas crianças se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência.

O acesso à educação formal, tão almejado por negros e negras, foi uma demanda que ganhou força e destaque a partir da aprovação da Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 – Lei do Ventre Livre, que assim dispôs em seu art. 1º: “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre”.

Esse novo contexto foi possível devido aos constantes movimentos de luta e resistência dos negros escravizados que nunca aceitaram pacificamente a situação que lhes era imposta. Ainda é necessário considerar que a Inglaterra fazia pressão pela libertação dos escravos com vistas ao mercado promissor que se vislumbrava à época. Unido a isso, ainda existia a eminente preocupação dos senhores de escravos que já temiam pelo momento de libertar os escravos, pois, nesta época, já havia a proibição do tráfico de negros no Brasil, devido à Lei Eusébio de Queirós, em vigor desde 1850.

Com o advento da Lei do Ventre Livre, a escolarização passa a ser visualizada como uma questão fundamental para a adaptação dos ex-escravizados à nova sociedade que começava a ser esboçada no Brasil, agora sustentada pelo trabalho livre. Malheiros (2011) defendia que o processo de emancipação dos indivíduos oriundos do cativo deveria ocorrer de forma lenta e gradual, como preparação para sua inserção em uma sociedade livre. Nesse contexto, a

educação foi apresentada como um elemento essencial para moldar a conduta dos negros livres, libertos ou recém-saídos do cativeiro. O autor aduz que:

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavrador ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver (Malheiros, 2011, p. 233).

De outro lado existia, uma forte crítica ao modelo de educação direcionada à formação dos trabalhadores escravizados. Ou seja, a educação para os negros livres, libertos ou vindos do cativeiro foi apenas o elemento de condução e adaptação que tinha por objetivo manter a servidão, sob outro prisma.

No período compreendido entre a Constituição de 1824 e a Constituição de 1891 existiu um sistema escolar que reservava aulas domiciliares aos ricos; escolas públicas aos pobres e livres nascidos no Brasil, ou cursos em seminários católicos, para a minoria. Aos nascidos na África era negado o direito de frequentar esses espaços.

Tobias (1972, p. 97) afirma que “mesmo depois da Proclamação da Independência e mesmo com negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, permitido frequentar escolas”. Mesmo a educação sendo negada aos escravizados, as formas de resistências dos negros se tornaram fartas. Sendo assim, já no Brasil Império, se verifica a existência de escolas informais para negros.

E neste contexto de segregação de direitos ao povo negro, aportamos na Constituição Cidadã de 1988 que é um marco importante no reconhecimento dos direitos da população negra. Em seu Art. 5º, Constituição Federal de 1988 garante a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, inclusive de raça, o que promove um avanço significativo para a construção de um Estado democrático de direito. Ainda, CF/88, estabelece em seu Art. 68, o reconhecimento das terras quilombolas, outorgando visibilidade e proteção jurídica às comunidades negras remanescentes de quilombos. Quanto à educação, assegura em seu art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

E mais, dentre as sete constituições existentes no Brasil desde 1824, a Carta Magna de 1988 foi a primeira a incluir o racismo no rol de crime inafiançável, imprescritível e passível de pena.

Esta garantia no texto constitucional foi em resposta à demanda histórica do movimento negro que, dentro e fora do Congresso, lutou para desmistificar o 13 de maio, como o tão famoso

dia da libertação dos escravos. Na oportunidade formou-se uma grande marcha, que tinha como lema “falsa abolição” ocorrida em 1888. A marcha envolveu milhares de pessoas que protestavam contra a falsa ideia de liberdade, vez que não fora criada qualquer tipo de assistencialismo aos novos libertos.

Ainda assim, com os direitos garantidos constitucionalmente, existiam silenciamentos e discriminações em relação a raça negra. Dessa forma, o movimento negro intensificava sua atuação para romper as barreiras racistas e foi ator importante para a criação e implementação de políticas públicas voltadas ao povo negro. E, segundo Gomes (2017, p. 29) entre as inúmeras reivindicações, a educação foi prioridade, vez que o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais transformaram-se em um dos principais problemas para a população negra que encontrava dificuldade para inserir-se no mundo do trabalho.

Nesse contexto de lutas e reivindicações, o Movimento Negro manteve-se atuante e fortemente engajado na defesa dos direitos da população negra, participando, em 2001, da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban e promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nessa ocasião, o Brasil reconheceu internacionalmente a existência do racismo institucional no país e comprometeu-se a adotar medidas para sua superação. Entre essas medidas, destacaram-se as ações afirmativas na educação e no trabalho.

Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A Lei nº 10.639/2003 visa combater o preconceito e a discriminação racial por meio da educação, oferecendo aos estudantes uma compreensão mais abrangente da história do Brasil e da África. Além disso, instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, como forma de rememorar a luta pela liberdade e igualdade de direitos da população negra, bem como valorizar suas contribuições históricas, culturais e sociais ao país.

Entretanto, é importante reconhecer que legislações não surgem repentinamente. Houve um extenso percurso de lutas para que a igualdade racial fosse incorporada ao ambiente escolar, e por trás dessas conquistas esteve sempre a atuação persistente do Movimento Negro.

A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), criada pela Lei nº 12.288, de 2010, tem como objetivo combater o racismo estrutural e assegurar à população negra o acesso aos direitos fundamentais, como saúde, educação, trabalho e moradia. A PNPIR também busca promover a valorização da cultura afro-brasileira e de suas tradições, fortalecendo a identidade e a autoestima da população negra.

As legislações e políticas públicas direcionadas ao povo negro no Brasil têm desempenhado papel essencial na promoção da igualdade racial e no enfrentamento da discriminação. Tais ações resultam de uma longa trajetória de lutas, marcada pela escravidão, pela marginalização social e pela exclusão dos negros das esferas políticas, educacionais e econômicas. O reconhecimento oficial das desigualdades raciais e o compromisso com medidas reparatórias têm constituído eixos centrais das políticas públicas voltadas à população negra.

3.2. EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DO PIQ

A Constituição Federal de 1988 consolidou o Brasil como Estado Democrático de Direito, fundado na cidadania e na dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988). Apesar desse marco jurídico, a sociedade brasileira permanece atravessada por práticas de racismo e discriminação, que impactam historicamente a população afrodescendente, sobretudo no acesso e permanência nos espaços educativos.

A educação, nesse cenário, é reconhecida como um dos principais instrumentos de transformação social. Cabe à escola, em consonância com os princípios constitucionais, promover uma formação integral que contemple valores, atitudes e comportamentos pautados no respeito à diversidade e na valorização das contribuições culturais e históricas dos diferentes grupos sociais.

Neste contexto, ressalta-se que a educação quilombola e a educação escolar quilombola são fundamentais para a valorização e preservação das culturas, saberes e tradições das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. Essas práticas educativas são essenciais na luta por reconhecimento, cidadania e justiça social, promovendo a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

A educação quilombola é uma prática pedagógica profundamente enraizada nas tradições, histórias e valores dos povos negros que formaram comunidades quilombolas ao longo da resistência à escravidão e à opressão no Brasil. Ela se configura como um espaço de manutenção da ancestralidade, transmissão de saberes e preservação do conhecimento produzido por essas populações, reconhecendo suas especificidades culturais, sociais e históricas.

A ancestralidade, dentro da educação quilombola, não é apenas uma referência ao passado, mas uma força viva que orienta o presente e projeta o futuro. Essa concepção de ancestralidade envolve o respeito aos mais velhos, a valorização das memórias coletivas e o

reconhecimento dos rituais, práticas espirituais e tradições que estruturam a vida nessas comunidades. Assim, a escola quilombola não é um espaço neutro, mas um território de resistência, onde a identidade étnica e a história do povo negro são resgatadas e fortalecidas.

Além disso, a educação quilombola tem um papel essencial na promoção da justiça social e no combate ao racismo estrutural. Ao afirmar a importância da cultura e do conhecimento negro, essa prática pedagógica contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde a diversidade é reconhecida e respeitada. Ela fortalece a autoestima das crianças e jovens quilombolas, ao mesmo tempo em que promove a conscientização sobre os direitos dessas comunidades.

Assim, a educação quilombola se revela como um instrumento poderoso de manutenção da ancestralidade, transmissão de saberes e valorização do conhecimento do povo negro. Ela não apenas preserva tradições, mas também fortalece a identidade cultural e promove a resistência, sendo um exemplo de educação libertadora, crítica e transformadora.

Ao apontar na Educação Escolar Quilombola (EEQ) referenda-se que ela é essencial para a valorização e preservação das culturas, saberes e tradições das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. Essa prática educativa desempenha um papel crucial na luta por reconhecimento, cidadania e justiça social, promovendo a construção de uma sociedade mais plural e democrática. Conforme Silva (2019, p. 41) “pensar educação quilombola é desconstruir preconceitos em torno da história do negro no Brasil”, é compreender que a educação quilombola vai além do ensino tradicional: ela propõe uma reinterpretação da história a partir das vivências, resistências e contribuições do povo negro, historicamente invisibilizado e estigmatizado no sistema educacional brasileiro.

Historicamente, a educação brasileira foi construída com base em uma perspectiva eurocêntrica, que minimizou ou distorceu a contribuição dos povos africanos e indígenas. Pensar uma educação quilombola é, portanto, questionar e recontar essa história sob a ótica de quem foi marginalizado, trazendo à tona a resistência, a cultura, e as conquistas dos negros no Brasil. Batista, Bezerra e Foster (2018, p. 76) se alinham ao pensamento ao afirmar que:

A sociedade brasileira, e em especial a educação nacional, precisa considerar e reconhecer a ancestral história, a contribuição sociocultural e a resistência da população negra em nosso país, em um processo contínuo de emancipação, afirmação étnico-racial e territorial, possibilitando a formação humana, na qual sejam desfeitos estereótipos, preconceitos e discriminações contra os negros/as brasileiros/as.

Os autores destacam uma necessidade fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária: o reconhecimento da história, cultura e resistência da população negra no Brasil como parte essencial da formação da identidade nacional e da educação. Esse

reconhecimento não é apenas um resgate histórico, mas um ato político de afirmação e valorização de saberes e experiências que foram sistematicamente silenciados ou marginalizados ao longo do tempo.

Regulamentada pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, a EEQ estabelece diretrizes para a oferta de uma educação diferenciada nas escolas situadas em territórios quilombolas. Essa modalidade educativa busca a valorização das práticas culturais, das línguas, das histórias e das tradições locais, contribuindo para a formação integral dos estudantes quilombolas.

Esclarece-se por oportuno que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (Brasil, 1996, p. 46).

O contexto da EEQ enfatiza a prática de um ensino específico, respeitando as particularidades de cada comunidade e a forma como vivenciam suas tradições. Nesse cenário educativo, são adotados princípios constitucionais que garantem o direito da população quilombola a uma educação diferenciada. Esses princípios estão claramente expressos na Constituição Federal de 1988, que, no artigo 208, inciso I, assegura a todas as crianças em idade escolar o “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito” e o direito à “frequência à escola” como forma de garantir a permanência na escolarização (Brasil, 2002).

A partir das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e em conformidade com os Pareceres e Resoluções do CNE e da CEB, foi instituída uma portaria que criou a comissão responsável pela elaboração das diretrizes que servem como documento orientador para o ensino em todas as etapas da educação. Considerando esses dispositivos legais, os arranjos regimentais e as orientações da CONAE (2010, p. 131-132), cabe à União, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal a responsabilidade de assegurar a efetivação dessas diretrizes, quais sejam:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a Educação Quilombola, com a participação do movimento negro, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, proporcionando a elaboração de materiais didático-pedagógicos

contextualizados com a identidade étnico racial do grupo; d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura quilombola, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos/as professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos das comunidades quilombolas.

A proposta da EEQ para as comunidades remanescentes quilombolas resulta das diretrizes estabelecidas entre os entes políticos na construção de políticas educacionais em regime de colaboração, adotando um modelo de organização escolar que abrange todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Assim, a EEQ é um campo de estudo e prática educacional que visa respeitar, valorizar e fortalecer as culturas e identidades dos povos quilombolas, muitas vezes marginalizados pela educação convencional. De acordo com Custódio (2023, p. 32), “os que fazem a educação acontecer precisam valorizar esses saberes que as comunidades quilombolas têm e pelos quais expressam seus conhecimentos, sua cultura, sua religiosidade, ou seja, os saberes que expressam seu modo de ser, criar e fazer”. Essa educação, ao ser construída dentro de uma perspectiva de valorização da cultura quilombola, busca promover o protagonismo desses povos, não apenas dentro da sala de aula, mas em diversos espaços da sociedade.

Os quilombos, entendidos como comunidades formadas por descendentes de africanos que resistiram à escravidão e instituíram modos próprios de organização social, política e cultural, têm suas práticas, histórias e saberes frequentemente invisibilizados ou subvalorizados no contexto da escola tradicional. Essa invisibilidade revela a persistência de uma lógica colonial que hierarquiza conhecimentos e deslegitima epistemologias oriundas dos territórios quilombolas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) enfatizam que:

A Educação Escolar Quilombola, desenvolvida em unidades educacionais situadas dentro ou fora do território quilombola, observados os princípios legais que orientam a Educação Básica brasileira, requer uma concepção e uma prática pedagógica que reconheça e valorize a especificidade étnico-cultural de cada comunidade [...].

Esse direcionamento normativo reforça a necessidade de práticas educativas que superem perspectivas homogeneizadoras e assumam o compromisso de reconhecer e valorizar a diversidade presente nos territórios quilombolas, contribuindo para uma educação antirracista e alinhada ao paradigma decolonial.

Nesse sentido, a escola quilombola não pode ser pensada como uma escola comum, mas como um espaço de luta, onde as práticas pedagógicas, curriculares e metodológicas são construídas a partir das necessidades da comunidade. Isso implica na valorização de saberes tradicionais, como a agroecologia, a música, a dança e as línguas originárias, que são parte fundamental da resistência e preservação da identidade quilombola.

Os princípios que fundamentam as diretrizes dessa educação estão relacionados a uma prática pedagógica que integra reflexão e ação, não como elementos separados, mas como partes indissociáveis das práxis (Nunes, 2006). Nessa perspectiva, Freire (2001) destaca que a práxis envolve a ação e a reflexão dos indivíduos sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo, sendo uma teoria do fazer que se constrói de forma conjunta com os educandos.

Conforme Nunes (2006, p. 142):

Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações. Assim, o que antecedeu aos antigos quilombolas foi a história da colonização, do escravizar que, não obstante o contexto de perversidade, estes (as) reafirmavam o desejo/direito à liberdade; se havia escravidão, havia resistência, havia reação, os capitães-do-mato não surgiram da imobilidade: foram reações do outro campo, do campo da opressão.

A educação escolar quilombola também tem um papel fundamental na luta contra o racismo estrutural e a desigualdade social. Ela propõe uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas também fomenta uma conscientização crítica sobre a história e os direitos dos povos quilombolas. Ribeiro (2019), em seu livro "Pequeno Manual Antirracista", destaca a importância de uma educação que promova a equidade racial e combata o racismo estrutural presente nas instituições de ensino. A educação escolar quilombola se apresenta como uma ferramenta essencial para descolonizar os currículos escolares e construir práticas pedagógicas antirracistas. Assim, a escola quilombola torna-se um espaço de resistência e de reinvenção de possibilidades para o futuro das novas gerações.

Munanga (2001), na obra "Rediscutindo a mestiçagem no Brasil", também enfatiza a relevância do reconhecimento da diversidade étnico-racial nas políticas educacionais. Segundo ele, a educação escolar quilombola desempenha um papel crucial na construção de uma identidade positiva para os alunos negros, fortalecendo o respeito à pluralidade cultural.

Portanto, a educação escolar quilombola é um importante instrumento de luta por igualdade, pela preservação da memória e pela afirmação das identidades culturais negras. Para que ela cumpra seu papel de transformação social, é fundamental que seja respeitada e fortalecida como um projeto que contemple as especificidades dos povos quilombolas,

garantindo-lhes uma educação que dialogue com suas realidades e seus valores, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim percebe-se que a luta do movimento negro quilombola que caminha em direção à educação de qualidade, inserindo os jovens negros nos bancos universitários e, por conseguinte no mercado de trabalho, abre caminho para uma nova percepção histórica, cultural, psicossocial e abrupta relação de racismo que ainda persiste em nossa sociedade, salientando que o conhecimento já não pertence apenas ao branco. Mas que negros também podem romper essa barreira da branquitude imposta pelo poder hegemônico.

Sendo assim, a educação escolar quilombola é mais do que uma prática pedagógica — é um instrumento de resistência, afirmação e transformação social. Ela possibilita o reconhecimento das lutas e das contribuições das comunidades quilombolas para a sociedade brasileira, promovendo uma educação mais justa, equitativa e plural. É o momento de, segundo Gomes (20217, p. 118), “descolonizar os currículos e o conhecimento”.

Corroborando com todo esse contexto da EEQ, apresentamos um quadro com legislações direcionadas a esta especificidade.

Quadro 2 - Quadro de legislações sobre Educação Escolar Quilombola

MARCO LEGAL NACIONAL	CAPUT DA LEI	FONTE
Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	MEC https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.	MEC https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
Lei nº 10.678 de 23 de maio de 2003	Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências.	MEC https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/
Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática	MEC https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2

MARCO LEGAL NACIONAL	CAPUT DA LEI	FONTE
	“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.	
<u>Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.</u>	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm
DECRETO Nº 4.886, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.	Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.	MEC https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/
DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.	Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e Titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-acesso-a-informacao/legislacao/legis09.pdf
<u>DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007.</u>	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm
DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file
Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	MEC http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012
Lei DO ESTADO DO AMAPÁ nº 1.196/2008	Torna obrigatória o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.	https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20E%20DIVERSIDADE%20CULTURAL.pdf
RESOLUÇÃO Nº. 51/2012-CEE/AP	Estabelece normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da educação básica e superior do sistema estadual de ensino do estado do amapá e revoga a resolução nº 075/2009-CEE/AP.	https://cee.portal.ap.gov.br/
Resolução Nº 025 de 2016	Estabelece Normas para Criação e Funcionamento das Instituições de Educação Escolar Quilombola, no Âmbito da Educação Básica no Estados do Amapá e dá Outras Providências	https://cee.portal.ap.gov.br/
RESOLUÇÃO Nº 060/2023-CEE/AP	Dispõe sobre normas, para criação, credenciamento de estabelecimentos de ensino, autorização para o	https://sigdoc.ap.gov.br/public/verArquivo.jsf?token=ab5bc97b6af9edca89aa50e7b7851c99&tid

MARCO LEGAL NACIONAL	CAPUT DA LEI	FONTE
	funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e cessação de etapas e modalidades da educação básica no sistema de ensino do Amapá, revoga a resolução 077/2014-CEE/AP e dá outras providências	=e2ed74a15681d16f8e5c68e78580b079

Fonte: Quadro construído pela autora, 2025.

A promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica (BRASIL, 2003). Essa medida buscou corrigir a invisibilidade histórica dos povos africanos e de seus descendentes no processo de formação da sociedade brasileira. No mesmo ano, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) reafirmou o compromisso governamental com a formulação e a execução de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do racismo e à promoção da igualdade de oportunidades.

Esses avanços foram consolidados com a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Essa normativa determinou que todas as instituições de ensino incorporassem práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial. De modo especial, atribuiu às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade de incluir, em suas disciplinas e atividades curriculares, conteúdos que abordem as relações étnico-raciais, com ênfase nas questões que envolvem a população afrodescendente. Além disso, o cumprimento dessas diretrizes passou a constituir critério de avaliação institucional, reforçando a obrigatoriedade de sua implementação.

Nesse contexto, destaca-se o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ), executado pela UNIFAP, como iniciativa que materializa as orientações da Resolução CNE/CP nº 1/2004 ao articular ensino superior, políticas afirmativas e territorialidade quilombola. O PIQ representa uma prática decolonial no campo da educação, pois promove a presença da universidade em territórios historicamente marginalizados, reconhecendo-os como espaços legítimos de produção de saberes. Ao ampliar as oportunidades de acesso à educação superior para estudantes quilombolas, o programa contribui para a efetivação do direito à educação em bases equitativas e respeitadas às especificidades culturais e territoriais dessas comunidades

Assim, ao articular a legislação educacional com práticas institucionais concretas, como o PIQ, observa-se que a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais requer o compromisso ativo das Instituições de Ensino Superior. Cabe a elas o papel de confrontar as estruturas coloniais do conhecimento e formar profissionais capazes de construir práticas educativas antirracistas, democráticas e comprometidas com a transformação social — elementos essenciais à consolidação de uma sociedade verdadeiramente plural e justa.

3.3. POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA E QUILOMBOLA AO ENSINO SUPERIOR

Historicamente, o acesso dos negros ao ensino superior no Brasil foi limitado por uma série de fatores sociais, econômicos e raciais que remontam ao período da escravidão e se estendem ao longo da história republicana. Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, os negros foram excluídos dos principais espaços de formação acadêmica e profissional, enfrentando um sistema educacional estruturado para perpetuar desigualdades raciais e econômicas.

Durante boa parte do século XX, a presença negra nas universidades brasileiras era escassa e, muitas vezes, invisível. O ensino superior permaneceu como um privilégio de elites brancas urbanas, enquanto a população negra enfrentava barreiras significativas como a baixa qualidade do ensino básico, discriminação racial e falta de políticas públicas específicas que considerassem sua trajetória histórica de exclusão. A situação das comunidades quilombolas — formadas por descendentes de africanos que resistiram à escravidão — é ainda mais crítica, pois muitas vivem em áreas rurais com acesso limitado à educação básica de qualidade.

Foi apenas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 que o Brasil passou a implementar, de forma mais efetiva, políticas afirmativas voltadas ao acesso de negros e outros grupos historicamente marginalizados ao ensino superior. A criação de cotas raciais e sociais em universidades públicas representou um marco fundamental. Essas medidas foram impulsionadas por movimentos sociais, intelectuais negros e organizações da sociedade civil que reivindicavam o reconhecimento do racismo estrutural e a necessidade de reparação histórica.

Dessa forma, as políticas afirmativas configuram-se como ações implementadas pelo Estado ou por instituições com o propósito de promover a equidade entre grupos historicamente desfavorecidos. No Brasil, um marco decisivo nesse processo foi a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, sancionada pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, que instituiu as cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de

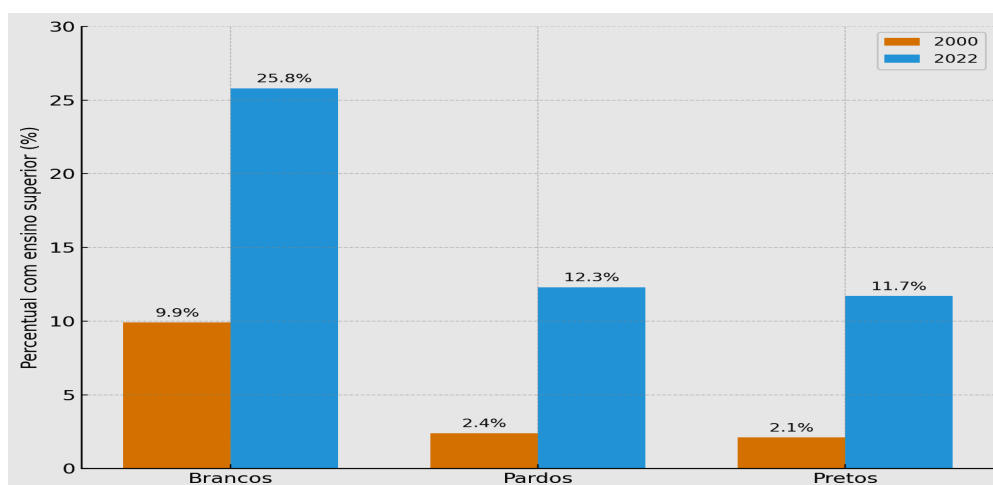
ensino técnico de nível médio. A Lei de Cotas tornou-se referência nas políticas de inclusão por reservar parte das vagas em instituições federais a estudantes oriundos de escolas públicas, destinando 50% dessas vagas a candidatos negros, pardos e indígenas. Essa legislação busca corrigir desigualdades estruturais, ampliando o acesso à educação superior para populações historicamente excluídas desse espaço.

Os impactos dessa política foram expressivos: nos anos posteriores à sua implementação, registrou-se um aumento significativo na presença de estudantes negros nas universidades públicas, contribuindo para uma maior diversidade acadêmica e fortalecendo a equidade no acesso ao conhecimento e às oportunidades profissionais.

Dados recentes do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE, demonstram que a proporção de pessoas pretas e pardas com ensino superior cresceu mais de cinco vezes em relação aos anos anteriores — um avanço substancial para a população negra no país. Segundo o analista Bruno Perez, esse crescimento ocorreu em todos os grupos de cor ou raça. Contudo, é fundamental recordar o quadro de desigualdade observado no ano 2000: entre brasileiros com 25 anos ou mais, a proporção de brancos com nível superior era quase quatro vezes maior que a de pessoas negras. Enquanto 9,9% dos brancos possuíam diploma universitário, apenas 2,4% dos pardos e 2,1% dos pretos haviam alcançado esse nível de formação.

No Censo de 2022, verificou-se um crescimento superior a duas vezes no percentual da população branca com ensino superior, cuja taxa chegou a 25,8%. Entre os pardos, o índice aumentou 5,2 vezes, alcançando 12,3% das pessoas com 25 anos ou mais; e, no caso da população preta, a taxa cresceu 5,8 vezes, atingindo 11,7%. O gráfico a seguir sintetiza de maneira clara esse avanço.

Gráfico 1 – Comparativo de Negros no Ensino Superior nos anos 2000 e 2022



Fonte: Gráfico construído pela autora, 2025.

A Lei de Cotas, criada em 2012 e atualizada em 2023, tem um papel fundamental nessa mudança. Ela abriu portas e criou oportunidades que antes pareciam inalcançáveis para muitas pessoas que hoje enxergam no ensino superior um caminho real.

Entretanto, o desafio não se encerra com o ingresso. A permanência e a inclusão plena desses estudantes no ambiente universitário ainda exigem políticas de assistência estudantil, combate ao racismo institucional e valorização da diversidade étnico-racial como parte do currículo e da vida acadêmica. Corroborando com a afirmação trazemos Castro, Foster e Custódio (2022, p. 514) que aduzem que: “dificuldades essas, não somente do ponto de vista de continuidade dos cursos naquele ambiente, mas também no enfrentamento ao racismo inculcado e disseminado no imaginário da sociedade.”

A história do acesso dos negros ao ensino superior no Brasil é, portanto, recente, fruto de lutas persistentes por justiça social e reconhecimento. As políticas afirmativas representam não apenas um mecanismo de reparação no sentido de corrigir desigualdades históricas profundamente enraizadas na sociedade brasileira, mas também um passo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e plural. Elas se baseiam no reconhecimento de que a exclusão social e educacional dessas populações não é fruto apenas de diferenças individuais, mas de um sistema estruturalmente desigual.

Segundo Almeida em "Racismo Estrutural" (2019), o racismo no Brasil opera de forma estrutural, ou seja, está entranhado nas instituições e práticas sociais, tornando natural a desigualdade racial. Isso se reflete na educação superior, onde historicamente as universidades públicas eram ocupadas majoritariamente por estudantes brancos e de classes mais altas.

Para Ribeiro, filósofa e autora de "Quem tem medo do feminismo negro?" (2018), as políticas afirmativas não são privilégios, mas instrumentos de justiça social. Elas devem existir justamente porque a sociedade é excludente e injusta com a população negra. Essa presença negra e quilombola nas universidades contribui para a diversificação do conhecimento e para a formação de uma elite intelectual mais plural, capaz de influenciar políticas públicas e romper com o ciclo da exclusão social.

Apesar dos avanços, as políticas afirmativas ainda enfrentam resistências, muitas vezes baseadas em argumentos meritocráticos. Para responder a essas críticas, autores como Munanga (2005) defendem que a meritocracia no Brasil é ilusória, pois não há mérito onde não há igualdade de oportunidades. Assim, a inclusão de negros e quilombolas no ensino superior deve ser entendida como uma reparação histórica, e não como favorecimento indevido.

As políticas afirmativas voltadas à população negra e quilombola são essenciais para o fortalecimento da democracia e da justiça social no Brasil. Elas devem ser acompanhadas de

ações de permanência, como bolsas, moradia estudantil e apoio psicológico, além de estratégias para o enfrentamento do racismo institucional nas universidades. O acesso à educação superior é um direito, e garantir esse acesso a todos os grupos sociais é dever do Estado e da sociedade.

É fundamental destacar que a efetivação dessas políticas públicas e leis exige um compromisso constante tanto da sociedade quanto do Estado na promoção da equidade. Como afirmou o educador Paulo Freire, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. Essa ideia se aplica à luta pela inclusão social da população negra, que deve ser conduzida de forma coletiva e contínua.

3.4. PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO (PIQ): A TRAJETÓRIA

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, 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 Universidade Federal do Amapá 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.

Imagem 7 - Plenária Quilombola



Fonte: <https://www.diariodoamapa.com.br>

Essa realidade dialoga com o pensamento de Maldonado-Torres (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.

Dessa forma, a plenária quilombola, conforme imagem a seguir, foi um momento importante para a realização do sonho de ter a UNIFAP oferecendo seus cursos dentro dos territórios quilombolas do Estado.

Imagem 8 – Votação na Plenária Quilombola

Fonte: <https://www.diariodoamapa.com.br>

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 a 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 Maldonado-Torres (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. A imagem a seguir demonstra que a união dos membros do movimento os fortalecia a não recuar diante das dificuldades.

Imagem 09 – Debates sobre a implantação do PIQ

Fonte: <https://www.diariodoamapa.com.br>

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. A imagem a seguir ilustra esse momento:

Imagem 10 – Assinatura da Carta Compromisso pela Deputada Federal



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023

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. Nesse sentido, Gomes (2020, p. 228) afirma que:

A descolonização dos currículos não é tarefa fácil, uma vez que encontra forte oposição. Vivemos, nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, uma série de situações que podem ser tomadas como exemplo de resistência colonial a um currículo decolonial.

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.

Dessa forma, a escola, enquanto instituição social, torna-se um dos principais espaços onde a colonialidade se perpetua, ainda que de maneira muitas vezes sutil. Descolonizar o currículo, portanto, não é apenas uma tarefa pedagógica, mas um ato político que exige o reconhecimento e a valorização de outras epistemologias e formas de existência historicamente apagadas ou inferiorizadas.

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, que assim dispõe em seu artigo 50 a respeito da formação de professores:

Art. 50 - A formação inicial dos professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertado em cursos de licenciatura aos professores que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem alunos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser oferecido em serviço, concomitantemente ao efetivo exercício da docência;

III - prever a participação de graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - assegurar a produção de materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade em geral;

V - assegurar a utilização de metodologias e estratégias de ensino adequadas no currículo voltadas à pesquisa, inserção e articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional produzido pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo: [...]

f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como saberes e parte da visão de mundo produzida pelos quilombolas ao longo de seu processo histórico, político, econômico e sociocultural; (DCNEEq, p.16 e 17)

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) 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, 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.

3.5. O CURSO DE PEDAGOGIA E O PIQ: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

A oferta de cursos superiores no Amapá começou com o Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, em Macapá, que funcionou até 1991, quando foi criada a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Na época, o curso de Pedagogia foi um dos nove cursos de licenciatura implantados. Desde o início, o curso seguiu as diretrizes da Resolução 02/69 e do Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação. Essas normativas orientavam o Plano Global do curso, com o objetivo de atender às demandas do Estado, identificadas por meio de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Pesquisa Educacional da Secretaria de Estado da Educação. Tais estudos revelaram um elevado número de professores atuando sem a devida formação para a docência e para funções técnicas (PPC/UNIFAP, 2009).

Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) enfatiza que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), surgiu a necessidade de redefinir os objetivos da formação docente. As intensas discussões sobre o perfil do profissional da educação alimentaram a urgência de revisar a abordagem adotada na formação acadêmica do pedagogo na UNIFAP (PPC/UNIFAP, 2009). Esse processo de revisão se aprofundou ainda mais com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

A nova estrutura curricular buscava não apenas cumprir a legislação, mas também oferecer fundamentos teórico-metodológicos que capacitem o aluno para atuar de forma eficaz diante das demandas sociais.

É necessário esclarecer que, segundo Castro (2023), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de 2001 apresentava o curso de Pedagogia estruturado em duas ênfases: Pedagogia – Orientação Escolar e Pedagogia – Supervisão Escolar, conforme estabelecido pela Portaria nº 1.251, de 12 de junho de 1996. A autora 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 perpassa, 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.

Aqui trazemos os ensinamentos de Gomes (2020, p. 227) afirmando que:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e do campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos.

A citação destaca a permanência da colonialidade como uma força estrutural que continua a moldar subjetividades e práticas sociais mesmo após o fim do colonialismo formal. 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 Universidade Federal do Amapá (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; 5Proporcionar 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 tensionamento dessa lógica. Em 2006, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade, sob coordenação da Professora Doutora Eugenia da Luz Silva Foster e do Professor Doutor Elivaldo Serrão Custódio. Credenciado no CNPq e certificado pela PROPESPG/UNIFAP, o grupo constitui um marco na construção de uma perspectiva formativa que desafia o eurocentrismo e busca afirmar epistemologias negras, indígenas e interculturais.

Foster (2016) evidencia que a inclusão do tema Relações Raciais e Educação na Pós-Graduação foi decisiva para ampliar esse debate no Amapá, configurando-se como um divisor de águas em seu processo formativo. Seu relato expressa o movimento de ruptura com naturalizações, certezas e zonas de conforto — elementos fundamentais do projeto decolonial, que exige coragem epistêmica, deslocamento e abertura ao “outro”, historicamente silenciado pelos paradigmas hegemônicos.

Conforme relatam Custódio e Foster (2021), a partir dos relatos de professores da educação básica, tornou-se evidente que o racismo permanece operando mesmo entre docentes que não se percebem como racistas, revelando sua dimensão estrutural e cotidiana. A partir desse diagnóstico, e em diálogo direto com uma perspectiva de educação antirracista, emergiu a necessidade de reorganizar o currículo e as práticas formativas do curso de Pedagogia. Esse movimento ganhou força com o projeto PET/Pedagogia/Relações Raciais e Educação, financiado pelo MEC entre 2011 e 2019.

Todavia, como apontam Custódio e Foster (2021), a tentativa de consolidar o debate racial no curso enfrentou resistências internas significativas. A temática foi vista como secundária, científica e politicamente inferior, e o projeto PET sofreu tentativas de esvaziamento. Essas resistências expressam a permanência da colonialidade do saber no interior da universidade: ao hierarquizar temas e epistemologias, produz-se uma valoração desigual dos conhecimentos, reforçando a supremacia de matrizes eurocentradas e minimizando outras formas de produzir ciência e educação.

O PET/Pedagogia/Conexões de Saberes: Relações Étnico-Raciais integrou um conjunto mais amplo de ações do Programa de Educação Tutorial (PET/MEC). Ao articular ensino, pesquisa e extensão, atuou justamente no sentido contrário: buscou romper com a fragmentação disciplinar, fortalecer vínculos entre universidade e comunidade, valorizar epistemologias negras, indígenas e quilombolas e promover a formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva antirracista. Seu alinhamento com a linha de pesquisa “Educação, Relações

Étnico-Raciais e Interculturais” do CNPq reforçou seu compromisso com a produção de conhecimento situada, crítica e socialmente referenciada.

As ações do Grupo de Estudos — pesquisas, palestras, formação docente, produção científica e articulação com a pós-graduação e com redes de ensino — consolidaram um movimento institucional que tensiona a estrutura curricular limitada e reafirma uma prática comprometida com a decolonialidade e com a educação antirracista. O grupo vem ampliando os horizontes formativos da universidade ao reconhecer dimensões da prática educativa que a racionalidade moderna tende a invisibilizar, compreendendo o racismo não apenas como fenômeno explícito, mas como sutileza que se metamorfoseia nos discursos, nos silenciamentos e nas dinâmicas institucionais.

Assim, mesmo diante das limitações estruturais do currículo, as iniciativas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e pelo PET constituem importantes contrapontos à colonialidade ainda presente na formação docente. Esses movimentos internos evidenciam que há uma disputa epistêmica em curso na UNIFAP, na qual se afirmam perspectivas alinhadas aos princípios da decolonialidade e da educação antirracista — perspectivas essenciais para compreender o PIQ, os processos formativos de seus acadêmicos quilombolas e as possibilidades de reconfigurar a universidade como espaço plural, crítico e comprometido com a justiça racial.

No âmbito do PIQ, essa articulação entre currículo formal e produção acadêmica crítica torna-se ainda mais urgente. A presença de estudantes quilombolas na universidade demanda uma formação que ultrapasse a simples inclusão de disciplinas, convocando a construção de conteúdos, metodologias e práticas que reconheçam e valorizem seus saberes, suas experiências e suas formas próprias de produzir conhecimento. Como argumenta Gomes (2020), “só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos”, reafirmando a necessidade de uma pedagogia que confronte o racismo estrutural, descentralize epistemologias hegemônicas e legitime as produções intelectuais oriundas de territórios quilombolas.

Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNIFAP (2009)

1ºSemestre	2ºSemestre	3ºSemestre	4ºSemestre	5ºSemestre	6ºSemestre	7ºSemestre	8ºSemestre
Introdução à Pedagogia	Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica III	Prática Pedagógica IV	Prática Pedagógica V	Prática Pedagógica VI	Prática Pedagógica VII

História Geral da Educação	História da Educação Brasileira	Política e Legislação Educacional Brasileira	Educação e Ludicidade	Literatura Infanto-Juvenil	Educação de Jovens e Adultos	Educação e Trabalho	Educação e Relações Étnico-Raciais
Sociologia da Educação I	Sociologia da Educação II	Teoria e Prática do Ens. na Educação Infantil	Teoria e Prática da Alfabetização	Teoria e Prática do Ens. da Língua Portuguesa	Teoria e Prática do Ensino de História	Educação Inclusiva para a PNEE	Educação e Movimentos Sociais
Antropologia e Educação	Didática I	Didática II	Teoria e Prática do Ensino de Artes	Teoria e Prática do Ensino de Matemática	Teoria e Prática do Ensino de Ciências	Língua Brasileira de Sinais	Educação e Tecnologia
Filosofia da Educação I	Filosofia da Educação II	Planejamento Educacional	Educação, Currículo e Cultura	Avaliação Educacional	Teoria e Prática do Ensino de Geografia	Organização e Gestão do Trab. Pedagógico I	Organização e Gestão do Trab. Pedagógico II
Pesquisa em Educação I	Pesquisa em Educação II	Psicologia da Educação I	Psicologia da Educação II	Psicologia da Educação III	Seminário de Pesquisa IV	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III
		Seminário de Pesquisa I	Seminário de Pesquisa II	Seminário de Pesquisa III	Estágio Supervisionado I	Trabalho de Conclusão de Curso I	Trabalho de Conclusão de Curso II

Fonte: Quadro construído pela autora, 2025.

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. Nesse sentido, Gomes (2020, p. 235) afirma 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”.

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.

Assim, 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. Nesse contexto, Gomes (2020, p. 228) afirma que:

A descolonização dos currículos não é tarefa fácil, uma vez que encontra forte oposição. Vivemos, nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, uma série de situações que podem ser tomadas como exemplo de resistência colonial a um currículo decolonial.

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.

Dessa forma, a escola, enquanto instituição social, torna-se um dos principais espaços de reprodução da colonialidade, ainda que, muitas vezes, de maneira sutil. Descolonizar o currículo, portanto, não se limita a uma tarefa pedagógica: trata-se de um ato político que exige o reconhecimento e a valorização de epistemologias e formas de existência historicamente apagadas ou inferiorizadas.

Nesse sentido, os ensinamentos de Gomes (2020, p. 241) são fundamentais ao afirmar 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 acesso ao conhecimento institucionalizado, sem desconsiderar os saberes locais, proporciona uma experiência formativa significativa ao público quilombola, que historicamente resistiu, lutou por seus direitos e encontrou na educação formal uma via para romper com a invisibilidade, afirmando-se como sujeito de conhecimento e autor de sua própria história. Nessa perspectiva, Silva, Pereira e 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.

Não obstante a relevância desse avanço, é importante destacar que o PIQ resulta de uma articulação política viabilizada por emenda parlamentar para a oferta de um curso de graduação com duração de quatro anos. Assim, sua continuidade permanece incerta, uma vez que, até o momento, não há indicação institucional de que a UNIFAP pretenda consolidá-lo como um programa permanente. Desse modo, o PIQ expressa, sobretudo, a conquista de uma luta quilombola, cuja manutenção ainda depende de esforços políticos e institucionais futuros.

4. A UNIVERSIDADE VAI AO QUILOMBO: VOZES DE ACADÊMICOS QUILOMBOLAS SOBRE O PIQ/UNIFAP

Nesta seção apresentaremos um panorama do Amapá, centralizando no quilombo Torrão do Matapi, *lócus* da pesquisa, onde será desenvolvido o trabalho de campo. Assim, também faremos a caracterização dos participantes e em seguida traremos os resultados da pesquisa em discussão com as teorias epistemológicas num diálogo com a perspectiva decolonial a partir da percepção dos acadêmicos sobre o acesso e permanência no ensino superior.

4.1. CONTEXTUALIZANDO O *LÓCUS* DA PESQUISA

O Estado do Amapá, localizado na região Norte do Brasil, é uma das unidades federativas mais recentes, tendo sido oficializado como estado em 1988. Situado nos hemisférios Norte e Sul, integra a Amazônia brasileira — um dos maiores biomas do país — caracterizada por elevada diversidade de fauna e flora, além da presença de numerosas comunidades indígenas, tradicionais e quilombolas.

A trajetória histórica do Amapá é marcada por disputas territoriais, pluralidade cultural e um processo de desenvolvimento institucional gradual. Sua formação enquanto entidade político-administrativa remonta ao período colonial, quando as terras que hoje compõem o estado eram disputadas por diferentes potências europeias, especialmente portugueses e franceses. A definição das fronteiras resultou de um longo processo, que culminou no Tratado de Utrecht, em 1713, o qual reconheceu a posse portuguesa sobre a região.

Nos séculos seguintes, o Amapá permaneceu relativamente isolado, sustentando sua economia na extração de recursos naturais, como borracha e castanha. Em 1943, no contexto da Segunda Guerra Mundial e da necessidade estratégica de proteção e controle da Amazônia, o então território do Amapá foi desmembrado do estado do Pará por decisão do presidente Getúlio Vargas. Esse marco inaugurou uma nova fase histórica, caracterizada pela maior atenção do governo federal ao desenvolvimento da região.

A transformação do território em estado ocorreu de forma gradativa, refletindo tanto a necessidade de uma administração mais próxima quanto o desejo da população por maior autonomia política e econômica. Finalmente, em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o Amapá foi elevado à condição de estado da federação brasileira. Contudo, conforme argumenta Santos (2006), essa mudança não se deu em razão de um suposto progresso que o teria integrado definitivamente à comunidade nacional; ao contrário, decorreu do reconhecimento, pelo Governo Federal, da inadequação do modelo administrativo vigente por quase 45 anos. Assim, a elevação à categoria de estado representou a integração do Amapá

a uma estrutura moderna de organização política, econômica, social e administrativa, possibilitando que, sob autogoverno, se tornasse mais democrático e progressista.

Esse marco histórico representou não apenas uma conquista política, mas também a abertura de novas perspectivas para o desenvolvimento social e econômico da região.

Atualmente, o Amapá se destaca por sua riqueza ambiental, com vastas áreas de floresta preservada, incluindo o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, uma das maiores áreas de conservação de floresta tropical do mundo. Sua fauna e flora são exuberantes, abrigando espécies raras e endêmicas, como a onça-pintada, além de diversas variedades de peixes e plantas medicinais. Os rios, cachoeiras e lagos complementam a paisagem natural, tornando o estado um destino promissor para o ecoturismo. Ainda se ressalta a diversidade cultural de sua população, formada pela mistura de povos indígenas, africanos, europeus e migrantes de diferentes partes do Brasil.

Outro aspecto importante da cultura amapaense é a presença de comunidades quilombolas, que preservam tradições ancestrais, como a culinária, o artesanato, a música e as festividades típicas. Essas comunidades, descendentes de africanos escravizados que buscaram refúgio e liberdade, desempenham um papel essencial na construção da identidade cultural do estado, mantendo viva a memória e os costumes de seus antepassados.

No Amapá, existem atualmente 35 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares e 05 tituladas pelo Governo Federal por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Há, ainda, mais de 50 comunidades que aspiram à certificação, segundo informações da Fundação Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (FEPPIR), instituição responsável pelo monitoramento dos processos junto ao INCRA.

Essas comunidades quilombolas são compostas, em sua maioria, por grandes grupos familiares que, ao longo dos anos, foram se organizando em seus territórios, transmitindo de geração em geração suas crenças, saberes e práticas culturais. Assim também se constituiu o Quilombo Torrão do Matapi, lócus desta pesquisa, cuja trajetória é marcada pela resistência e pela continuidade de uma ancestralidade que se mantém viva no cotidiano comunitário.

As comunidades quilombolas possuem relevância singular não apenas por sua história de resistência, mas também por sua presença em um ecossistema de grande importância para o planeta. Mantêm, historicamente, um relacionamento profundo com a natureza, dedicando-se ao cuidado e à preservação dos territórios que habitam — espaços que, por séculos, têm sido fontes de inspiração, riqueza e sabedoria.

E, pela primeira vez em toda a história do Brasil, foi realizada uma pesquisa censitária, onde "a população quilombola foi identificada como um grupo étnico, no mais importante retrato demográfico, geográfico e socioeconômico do país" (IBGE 2022, p. 4). Sabe-se que o Censo Demográfico é o levantamento estatístico mais globalizante realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, realizando, a cada 10 anos, um levantamento detalhado da população brasileira.

No Amapá, a população quilombola, segundo o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo IBGE, é composta por 12.524 pessoas, o que corresponde a 1,71% da população do estado, que totaliza 733.508 habitantes. Desse montante, 4.701 (37,54%) pessoas vivem em quilombos e 7.823 (62,46%) vivem fora dos territórios quilombolas.

É importante destacar que o primeiro quilombo titulado no Amapá foi o Quilombo do Curiaú em 1999, anos depois Conceição do Macacoari e Mel da Pedreira em 2005, seguido por São Raimundo do Pirativa em 2006, e mais recentemente o Quilombo do Rosa em 2024. Como se pode observar, o processo é muito lento e depende de recursos financeiros para que todas as etapas sejam cumpridas à risca. Ainda é preciso contar a sensibilidade do governo em querer implementar essa política para a população quilombola. É possível perceber que após a titulação do Quilombo São Raimundo do Pirativa em 2006, até o atual, Quilombo do Rosa em 2024, se passaram 18 (dezoito) anos. Infelizmente ainda é um processo muito lento e que necessita de ações mais pontuais para que tenha celeridade e eficácia.

Quadro 4 - Comunidades certificadas e tituladas no estado do Amapá até maio/2025

Nº	COMUNIDADE	MUNICÍPIO	CLASSIFICAÇÃO	Nº PROCESSO NA FCP
1	ALTO PIRATIVA	SANTANA	CERTIFICADO	01420.001757/2007-17
2	ABACATE DA PEDREIRA	MACAPÁ	CERTIFICADA	01420.002351/2015-61
3	AMBÉ	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.000133/2006-00
4	CAMPINA GRANDE	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.008998/2013-35
5	CARMO DO MARUANUM	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.009442/2013-66
6	CINCO CHAGAS	SANTANA	CERTIFICADO	01420.002363/2009-48
7	CONCEIÇÃO DO MACACOARI	MACAPÁ	TITULADO	01420.002182/20005-98
8	CUNANI	CALÇOENE	CERTIFICADO	01420.000018/2005-46
9	CURIAÚ	MACAPÁ	TITULADO	08100.004127/1997-23

10	CURRALINHO	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.003000/2009-20
11	ENGENHO DO MATAPI	SANTANA	CERTIFICADO	01420.001680/2009-47
12	IGARAPÉ DO LAGO	SANTANA	CERTIFICADO	01420.007090/2011-42
13	IGARAPÉ DO PALHA	FERREIRA GOMES	CERTIFICADO	01420.001511/2010-41
14	ILHA REDONDA	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.000266/2006-78
15	KULUMBU DO PATUAZINHO	OIAPOQUE	CERTIFICADO	01420.003031/2009-20
16	LAGO DO PAPAGAIO	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.006766/2014-23
17	LAGOA DE MARACÁ	MAZAGÃO	CERTIFICADO	01420.012797/2012-51
18	LAGOA DOS INDIOS	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.000072/2002-49
19	MEL DA PEDREIRA	MACAPÁ	TITULADO	01420.002395/2005-10
20	NOSSA SENHORA DO DESTERRO 2 IRMÃOS	SANTANA	CERTIFICADO	01420.002984/2009-21
21	PORTO DO ABACATE	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.001513/2006-53
22	RESSACA DA PEDREIRA	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.000124/2010-97
23	RIO PESCADO	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.009440/2013-77
24	ROSA	MACAPÁ	TITULADO	01420.000262/2006-90
25	SANTA LUZIA DO MARUAMUM I	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.010618/2011-61
26	SANTO ANTÔNIO DO MATAPI	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.002873/2007-53
27	SANTO ANTÔNIO DA PEDREIRA	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.015467/2015-61
28	SÃO FRANCISO DO MATAPI	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.006763/2014-90
29	SÃO JOÃO DO MARUANUM II	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.010619/2011-13
30	SÃO JOÃO DO MATAPI	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.003001/2009-74
31	SÃO JOSÉ	LARANJAL DO JARI	CERTIFICADO	01420.009189/2012-60
32	SÃO JOSÉ DO MATA FOME	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.000263/2006-34
33	SÃO JOSÉ DO MATAPI DO PORTO DO CÉU	MACAPÁ	CERTIFICADA	01420.002945/2010-68
34	SÃO MIGUEL DO MACACOARI	ITAUBAL	CERTIFICADA	01420.006712/2010-34
35	SÃO PEDRO DOS BOIS	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.000268/2006-10

36	SÃO RAIMUNDO DO PIRATIVA	SANTANA	TITULADO	01420.002942/2006-48
37	SÃO TOMÉ DO APOREMA	TARTARUGALZINHO	CERTIFICADO	01420.000123/2010-42
38	TAPEREIRA	VITÓRIA DO JARI	CERTIFICADO	01420.010417/2012-44
39	TORRÃO DO MATAPI	MACAPÁ	CERTIFICADO	01420.010348/2013-50
40	VILA VELHA DO CASSIPORÉ	OIAPOQUE	CERTIFICADO	01420.012605/2013-98

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Infelizmente, as políticas públicas voltadas para essa parcela da população ainda são muito tímidas e precisam de implementações para realmente atingir seu propósito. São anos aguardando o andamento processual iniciado no INCRA para que a titulação seja realizada.

Dentre os muitos quilombos existentes no Amapá, encontra-se o Quilombo Torrão do Matapi, onde está localizada a Escola Estadual Quilombola Antônio Figueiredo da Silva, instituição que abriga também o Polo Universitário Torrão do Matapi da Universidade Federal do Amapá, *locus* desta pesquisa. Conforme destaca Piedade Videira (2011, p. 105) “os quilombos são territórios heterogêneos com direitos garantidos por lei e de diferentes culturas que se constituem dessa forma por estarem imbricados com o espaço geográfico e a constituição histórica que os origina”. Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço simbólico e concreto de resistência, afirmação identitária e promoção do acesso à educação superior em território quilombola. Na imagem a seguir apresentamos a comunidade quilombola em foco:

Imagem 11 - Imagem aérea da Comunidade Quilombola Torrão do Matapi



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2025.

A comunidade remanescente de quilombo Torrão do Matapi está localizada às margens da BR-156, a 28 km da capital Macapá. É composta por aproximadamente 80 famílias, muitas delas oriundas da região ribeirinha do rio Matapi, em razão dos laços familiares existentes. Como explica Videira (2009), a miscigenação, as relações de parentesco consanguíneo e a adoção de sobrenomes contribuíram para que a população de Macapá se configurasse como uma grande família. Esse fenômeno também se observa na comunidade quilombola Torrão do Matapi. Muitas famílias viviam às margens do rio Matapi, onde sobreviviam da pesca e de pequenas plantações. Com a abertura da BR-156 (Macapá/Jari), iniciou-se um processo de migração da área ribeirinha para as margens da rodovia, dando origem a um vilarejo inicialmente chamado Bacabeira, devido à presença de uma bacabeira situada à beira da estrada. Ao longo dos anos, foi criada a associação de agricultores e, em votação, decidiu-se alterar o nome do vilarejo para Torrão do Matapi.

É importante esclarecer que “Torrão” era o nome do local, às margens do rio Matapi, onde residiam o Sr. Benedito Silva e sua família. A denominação se deve à altura considerável existente — e ainda existente — entre as margens do rio e a residência da família Silva; a casa estava situada em um torrão de terra.

Atualmente, a comunidade remanescente de quilombo é formada, estruturalmente, por cerca de 83 casas residenciais, a maioria construídas em madeira; uma escola estadual que atende do ensino fundamental II ao ensino médio, por meio do ensino modular, além de abrigar o Polo Universitário; uma igreja em alvenaria; e um posto de saúde que, após permanecer desativado por mais de nove anos devido à falta de manutenção, foi recentemente ampliado, reformado e entregue à comunidade pela Prefeitura de Macapá. Há, ainda, um centro comunitário onde ocorrem festas tradicionais — especialmente em homenagem a São Benedito e Nossa Senhora da Assunção, padroeiros da comunidade — e um centro de distribuição de água tratada, mantido pelo governo estadual, que atende a todos os moradores.

É nessa escola quilombola que funciona o Polo Universitário da UNIFAP, lócus desta pesquisa. Cabe destacar que, no início das aulas do Programa de Interiorização Quilombola (PIQ), a estrutura física da escola ainda correspondia à de 1989, apresentando condições precárias e necessitando de reforma ou reconstrução por parte do poder público.

Em resposta às reivindicações da comunidade escolar, a instituição foi posteriormente contemplada com uma reforma estrutural realizada pelo Governo do Estado do Amapá. Após a intervenção, a escola passou a contar com sete salas de aula; uma sala destinada à direção; uma sala de coordenação pedagógica; uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); biblioteca — ainda com acervo limitado —; refeitório; depósito; e banheiros masculino e

feminino. Entretanto, a instituição ainda não dispõe de quadra poliesportiva, o que limita o desenvolvimento de atividades esportivas e recreativas.

Quanto ao corpo técnico-pedagógico, a escola conta atualmente com cinco professores, sendo um efetivo e os demais contratados por meio de vínculo administrativo temporário. No turno da tarde, funciona o ensino modular, cuja composição docente é variável, uma vez que as disciplinas são ministradas em regime de rotatividade.

É importante salientar que, mesmo após a recente reforma, a infraestrutura da escola utilizada pelo PIQ ainda não atende plenamente às demandas de um polo universitário. Torna-se imprescindível que as autoridades competentes planejem e implementem políticas públicas capazes de assegurar um espaço adequado, que favoreça o desenvolvimento das atividades acadêmicas e potencialize o processo de ensino-aprendizagem. Apesar dessas limitações, a escola representa, no momento, o único espaço capaz de acolher os acadêmicos e viabilizar a continuidade do PIQ. Graças a essa estrutura, ainda que provisória, 45 quilombolas do território do Torrão do Matapi têm acesso à educação superior e à oportunidade concreta de transformar suas realidades, fortalecendo sua identidade cultural e conquistando maior reconhecimento e participação social. Mais do que garantir o acesso à universidade, o PIQ reafirma o direito histórico dos quilombolas à educação como instrumento de emancipação e resistência frente às desigualdades produzidas pelo modelo colonial-moderno.

4.2 PRIMEIRAS IMPRESSÕES: UM POUCO DO QUE VI E OUVI

Antes de iniciar a análise propriamente dita, considero 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.

A etapa de Observação Direta foi realizada no Polo Universitário Torrão do Matapi, a partir de 20 de agosto de 2025, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Na ocasião, estava em andamento a disciplina Gestão do Trabalho Técnico-Pedagógico I. Ao chegar ao local, estabeleci contato com a professora responsável e, em seguida, apresentei a proposta da pesquisa aos acadêmicos, explicitando seus objetivos, a natureza do questionário semiestruturado e os princípios éticos envolvidos, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

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 seguir, apresenta-se uma imagem de alguns acadêmicos durante as apresentações.

Imagem 12 – Seminário da disciplina Gestão do Trabalho Técnico-Pedagógico I



Fonte: Pesquisa de Campo, 2025.

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. Na imagem a seguir foi possível registrar o momento da aula prática sobre a disciplina Jogos e Brincadeiras.

Imagem 13 - Prática da disciplina Jogos e Brincadeiras



Fonte: Pesquisa de Campo, 2025.

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 (2007) 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. O momento do compartilhamento das experiências dos estágios pode ser registrado na imagem seguinte.

Imagem 14 – Compartilhamento do Estágio Supervisionado II



Fonte: Pesquisa de Campo, 2025.

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 5 – Perfil dos participantes da pesquisa

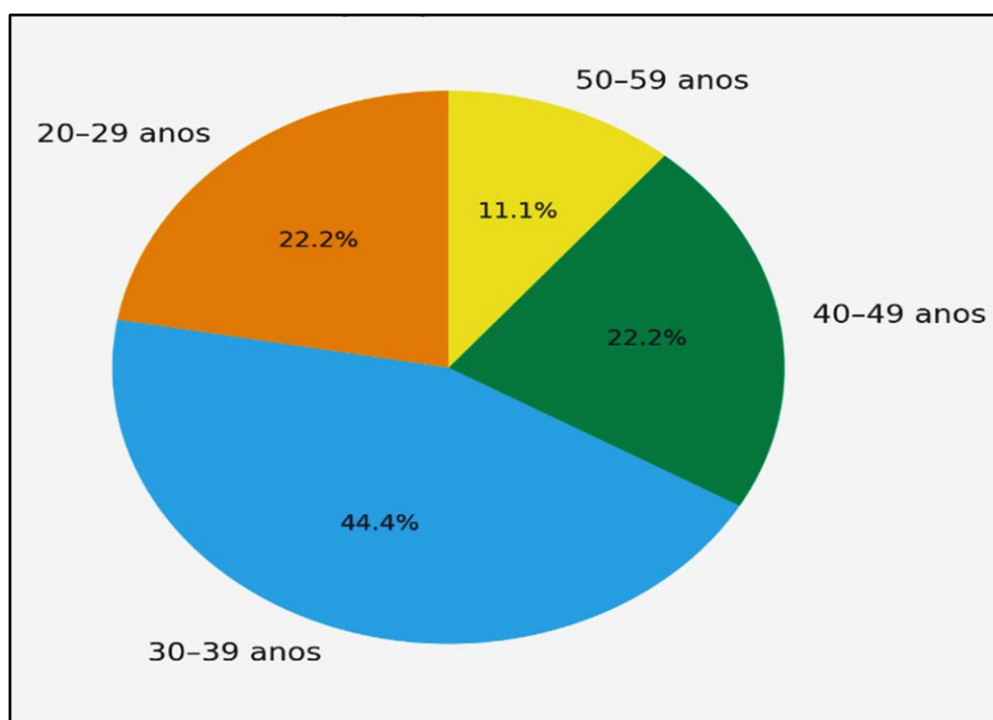
Participante-P	Idade	Gênero	Estado Civil	Profissão	Nome
P-01	29	masculino	solteiro	Não	Barbatimão
P-02	49	masculino	solteiro	Técnico enfermagem	Capim Santo
P-03	42	feminino	casada	Não	Cidreira
P-04	37	masculino	solteiro	Auxiliar produção	Cipó d'alho
P-05	28	feminino	casada	Cuidadora escolar	Verônica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

Gráfico 2 - Perfil Sociodemográfico dos Participantes - Faixa etária



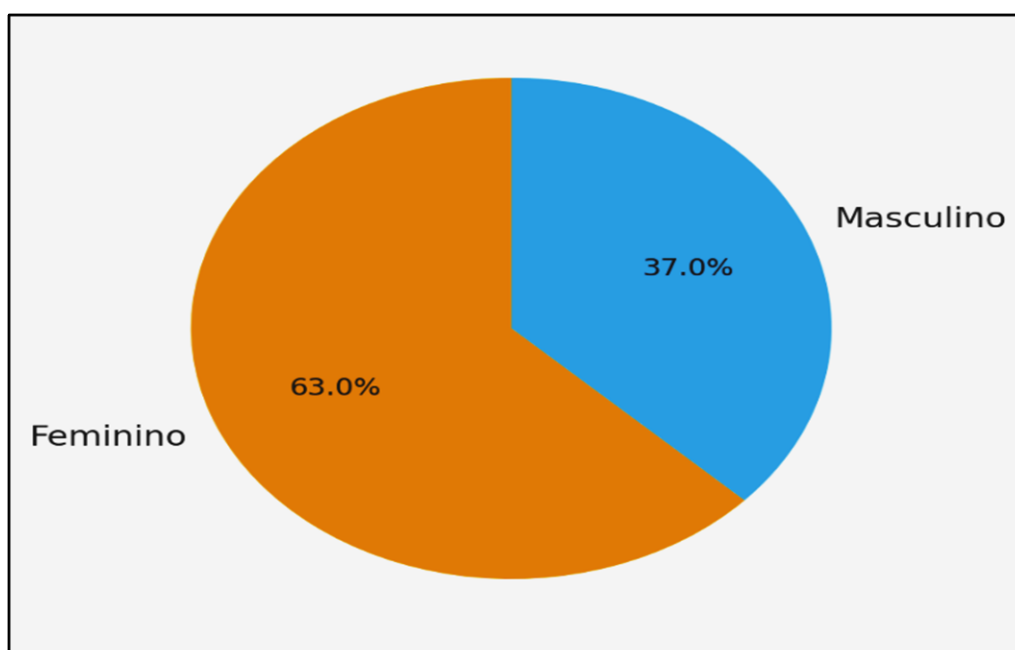
Fonte: Pesquisa de Campo, 2025.

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.

Gráfico 3 - Perfil Sociodemográfico dos Participantes – Gênero



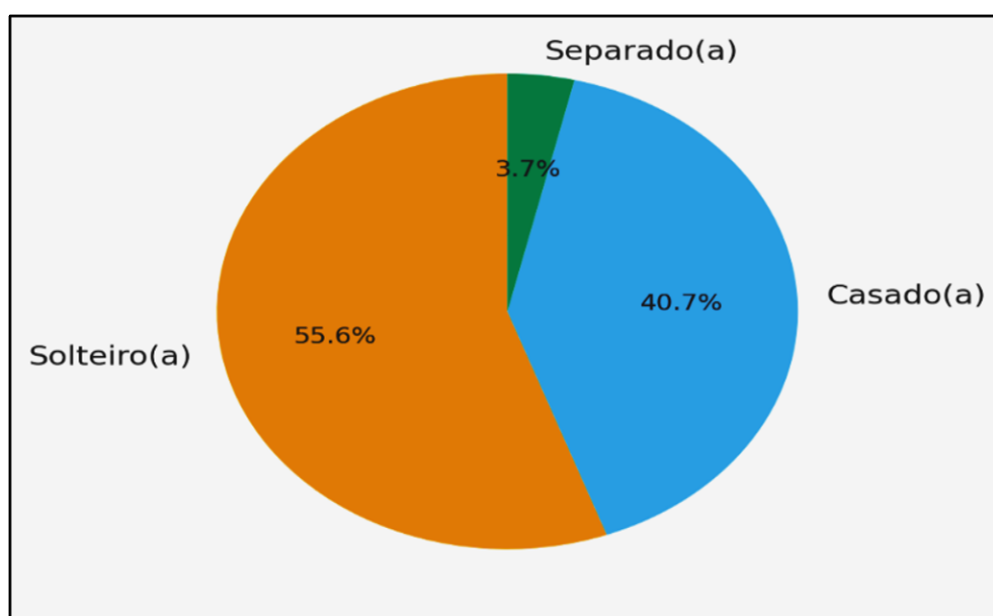
Fonte: Pesquisa de campo, 2025.

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 Programa de Interiorização Quilombola (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.

Gráfico 4 - Perfil Sociodemográfico dos Participantes – Estado civil



Fonte: Pesquisa de campo, 2025.

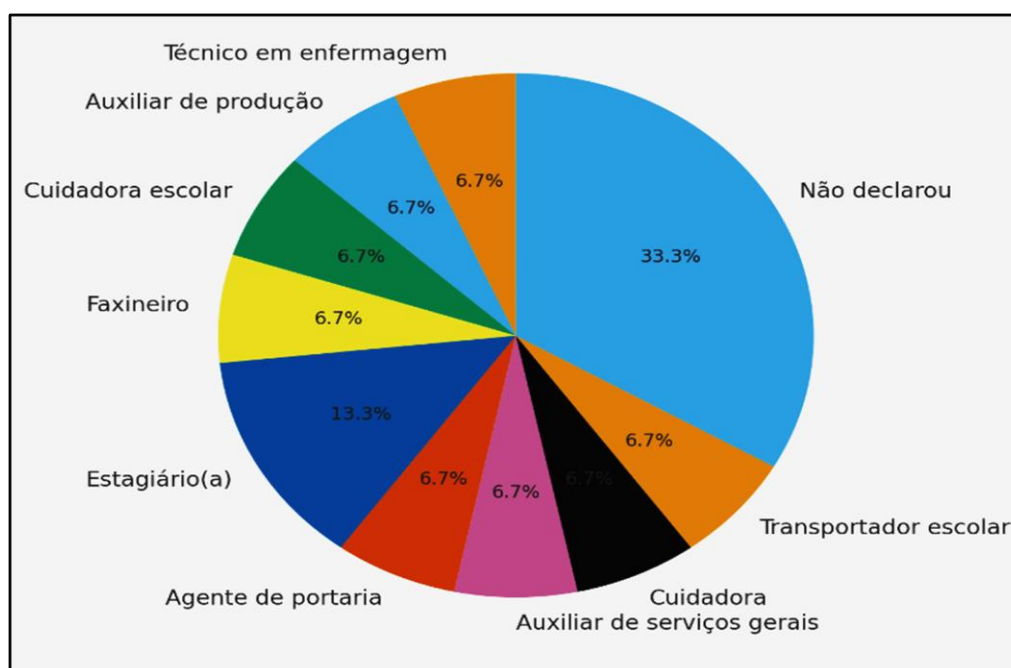
A análise da variável estado civil demonstra que 55,6% dos participantes da pesquisa se declararam solteiros (as), enquanto 40,7% informaram ser casados (as) e 3,7% identificaram-se como separados(as). A predominância de pessoas solteiras revela um grupo em fase de maior disponibilidade para os estudos 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.

Gráfico 5 - Perfil Sociodemográfico dos Participantes – Profissão declarada



Fonte: Pesquisa de Campo, 2025.

A leitura conjunta das variáveis sociodemográficas permite compreender o perfil dos participantes desta pesquisa como representativo da diversidade e da pluralidade que caracterizam o Programa de Interiorização Quilombola (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.

4.3 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS QUILOMBOLAS SOBRE SEU ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, COM FOCO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO TORRÃO DO MATAPI

Compreender as vivências dos acadêmicos quilombolas no ensino superior é fundamental para analisar os desafios e os avanços relacionados à equidade e à inclusão educacional no Brasil. Nesta seção, busca-se interpretar as percepções desses estudantes acerca de seu acesso e permanência na universidade, no âmbito do Programa de Interiorização Quilombola (PIQ), com foco no curso de Pedagogia ofertado na comunidade do Torrão do Matapi. Ao dar centralidade às vozes desses sujeitos, pretende-se evidenciar os fatores que favorecem ou dificultam suas trajetórias formativas, considerando os aspectos estruturais, socioculturais e políticos que permeiam suas experiências educacionais.

A análise foi organizada a partir de quatro categorias temáticas construídas com base nas respostas ao questionário semiestruturado aplicado ao grupo de participantes. Essas categorias permitem uma compreensão mais aprofundada das experiências narradas e estão assim distribuídas:

- (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 mostrou-se essencial para apreender as percepções dos acadêmicos vinculados ao curso de Pedagogia do Torrão do Matapi, lócus desta investigação. Além de possibilitar uma análise consistente dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias acadêmicas, tais categorias dialogam diretamente com o referencial teórico que sustenta o estudo, especialmente no que se refere à decolonialidade e à educação antirracista.

À luz dessas perspectivas, o perfil dos participantes evidencia que o PIQ não apenas amplia o acesso de estudantes quilombolas ao ensino superior, mas também se configura como um espaço de resistência e reexistência. Nesse contexto, a formação docente articula-se com a afirmação das identidades quilombolas, com a reconstrução de epistemologias negras e com a consolidação de práticas educativas comprometidas com emancipação e justiça social. Assim, as categorias analíticas que estruturam este capítulo tornam-se fundamentais para revelar os sentidos produzidos pelos acadêmicos sobre sua trajetória educativa, seus desafios e as formas de enfrentamento das desigualdades raciais historicamente impostas.

A discussão organiza-se em quatro eixos principais. O primeiro, *Identidade Quilombola*, analisa como os participantes constroem e elaboram sua pertença comunitária, cultural e histórica, bem como a relevância de projetos educativos voltados às comunidades quilombolas. O segundo eixo aborda *O movimento negro e a luta por educação quilombola*, situando a formação no PIQ em um campo mais amplo de disputas políticas e históricas pela garantia do direito à educação específica e diferenciada.

O terceiro eixo, dedicado ao *PIQ e à formação inicial em Pedagogia*, discute como o programa articula saberes acadêmicos e tradicionais, fortalece identidades e mobiliza lideranças comunitárias em um processo formativo territorializado. Na sequência, o quarto eixo analisa *Acesso e permanência no ensino superior*, destacando obstáculos enfrentados, estratégias de superação e demandas estruturais ainda presentes no contexto do PIQ.

Por fim, apresentam-se as considerações gerais dos participantes acerca do curso, da Universidade e do próprio PIQ, sintetizando percepções, críticas e expectativas que emergem dessa experiência formativa e que contribuem para o aprimoramento de políticas institucionais voltadas aos estudantes quilombolas.

4.3.1 CATEGORIA DE ANÁLISE: Identidade Quilombola e a importância dos projetos educacionais voltados às comunidades quilombolas.

Esses dados dialogam com o conceito de educação decolonial e antirracista, uma vez que os sujeitos reforçam a centralidade da cultura, da memória e da luta histórica na construção de sua identidade. Para evidenciar essas percepções, apresenta-se a seguir o Quadro 6 – Categoria de Análise: Identidade Quilombola.

Quadro 6 – Categoria de Análise: Identidade Quilombola

Eixos de Sentido	Unidades de Registro (respostas/indícios)	Achados Analíticos
Auto reconhecimento	Todos os participantes responderam “sim” à pergunta “Você se reconhece como quilombola?”.	O reconhecimento da identidade quilombola aparece como elemento central de pertencimento. Mesmo em comunidades não oficialmente reconhecidas, os sujeitos afirmam a identidade como valor político e cultural.
Territorialidade	Referências às comunidades: Torrão do Matapi (maioria), São Tiago, Campina Grande, Ilha Redonda, Mel da Pedreira, Vó Úrsula do Formigueiro, Areal do Matapi, Assentamento Nova Colina.	A identidade está diretamente vinculada ao território ancestral. O espaço físico é compreendido como lugar de memória, resistência e continuidade cultural.
Organização coletiva	Presença de associações, CONA-AP, IMENA, Marabaixo, Festas tradicionais. Parte dos entrevistados não indicou participação em organizações.	A organização social é vista como estratégia de resistência e luta por direitos. Entretanto, há indícios de desafios de mobilização interna (nem todos participam de grupos organizados).
Dimensão cultural	Citações a tradições como Marabaixo, festas tradicionais e ao papel das associações.	A identidade quilombola não é apenas étnica, mas também cultural e simbólica, reafirmando o valor das práticas coletivas.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2025.

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) 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.

Dessa forma, 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 valem 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. Vejamos:

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.”

Dessa forma, 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.

4.3.2 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 Programa de Interiorização Quilombola (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 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 (1987), como prática emancipatória e de afirmação cultural. Assim também presente na fala de Barbatimão ao ressaltar 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.

Dessa forma, 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, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 7 – Sistematização do Bloco Temático 1

Dimensão analisada	Eixos de sentido	Exemplos de respostas	Significados atribuídos
Conhecimento sobre o papel do movimento negro na criação do PIQ	Participação direta na luta	“Fiz parte do movimento quilombola que lutou pela implantação do PIQ”, “Participando da plenária para implantação dos polos”.	Reconhecimento do protagonismo do movimento na criação do PIQ, fruto de mobilização coletiva.
	Informação por lideranças e reuniões	“Através de reuniões e audiências públicas”, “Através da liderança comunitária”, “Através da divulgação e reuniões da CONAQ”.	Circulação de informações via espaços comunitários e organizações do movimento negro/quilombola.
	Desconhecimento	“Não”	Mostra que parte da comunidade ainda desconhece a dimensão política da conquista.
Importância dos movimentos sociais negros na luta por educação quilombola	Essencialidade da luta	“Sem os movimentos sociais negros as comunidades quilombolas são praticamente esquecidas”, “Tudo o que conseguimos foi pela luta dos movimentos sociais”.	Movimentos sociais são vistos como condição de existência de conquistas.

Dimensão analisada	Eixos de sentido	Exemplos de respostas	Significados atribuídos
	Defesa de direitos e justiça social	“Pressionam os governantes para criar e implementar políticas públicas”; “Garantem visibilidade às comunidades quilombolas”.	Movimentos atuam como mediadores entre quilombos e Estado, garantindo direitos.
	Identidade, cultura e resistência	“Fortalecimento da nossa identidade e cultura”; “Garantem acesso a uma educação que respeite nossa cultura, história e identidade”.	Movimentos sociais são compreendidos como guardiões da identidade quilombola e promotores da resistência cultural.
	Educação libertadora	“Essencial para a valorização da identidade cultural, pela busca e também a defesa de direitos, como aponta Freire, uma busca por uma educação libertadora”.	Educação associada à perspectiva freiriana de emancipação e transformação social.
Articulação entre movimento negro e universidade para criação do PIQ	Parceria positiva e estratégica	“A articulação foi superimportante para que o PIQ tornasse realidade”; “Unir luta social com conhecimento acadêmico”.	Reconhecimento da universidade como aliada na concretização de políticas, a partir da pressão do movimento negro.
	Processo difícil, mas conquistado	“Não foi fácil. Foi um processo duradouro, mas com a persistência do movimento, o projeto está ocorrendo”; “Foi uma fase bem complicada de muita luta e resistência”.	Demonstração de resiliência e persistência do movimento até a efetivação do PIQ.
	União de saberes	“Essa parceria fortaleceu a relação entre o saber acadêmico e os saberes tradicionais quilombolas”; “Ela une movimentos sociais e instituições acadêmicas numa construção que valoriza identidades quilombolas”.	O PIQ como espaço de diálogo entre epistemologias acadêmicas e saberes quilombolas.

Fonte: Pesquisa de Campo 2025.

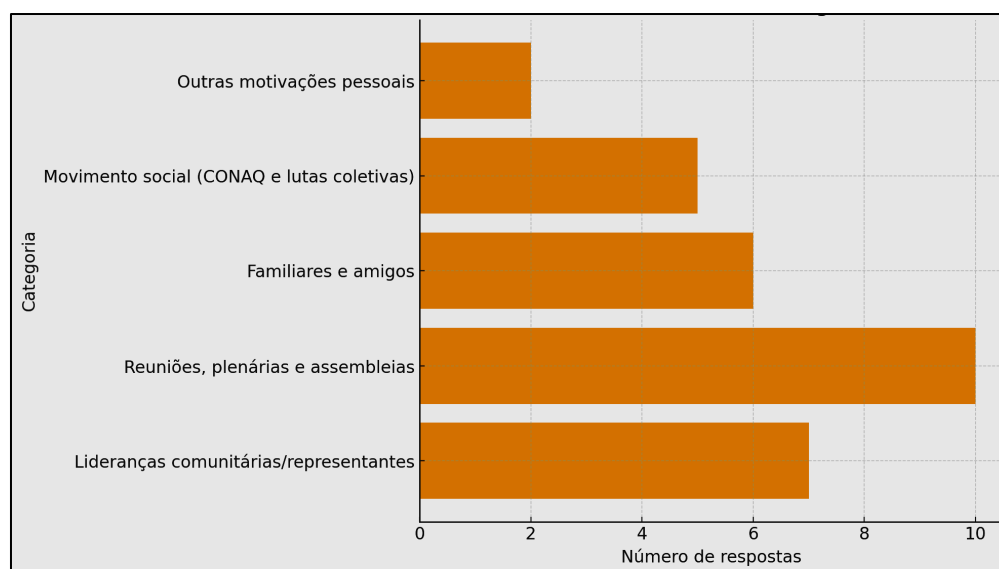
Em síntese, reconhece-se que a mobilização histórica do movimento negro teve papel decisivo tanto na consolidação do PIQ quanto no fortalecimento das reivindicações por uma educação voltada às especificidades quilombolas. As falas analisadas confirmam que o PIQ não é apenas um programa educacional, mas 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.

4.3.3 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.

Gráfico 6 - Como conheceram o PIQ e decidiram ingressar



Fonte: Pesquisa de Campo, 2025.

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 (CONAQ) 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. Vejamos o quadro a seguir com as avaliações dos participantes da pesquisa.

Quadro 8 – Avaliação da estrutura e organização do curso

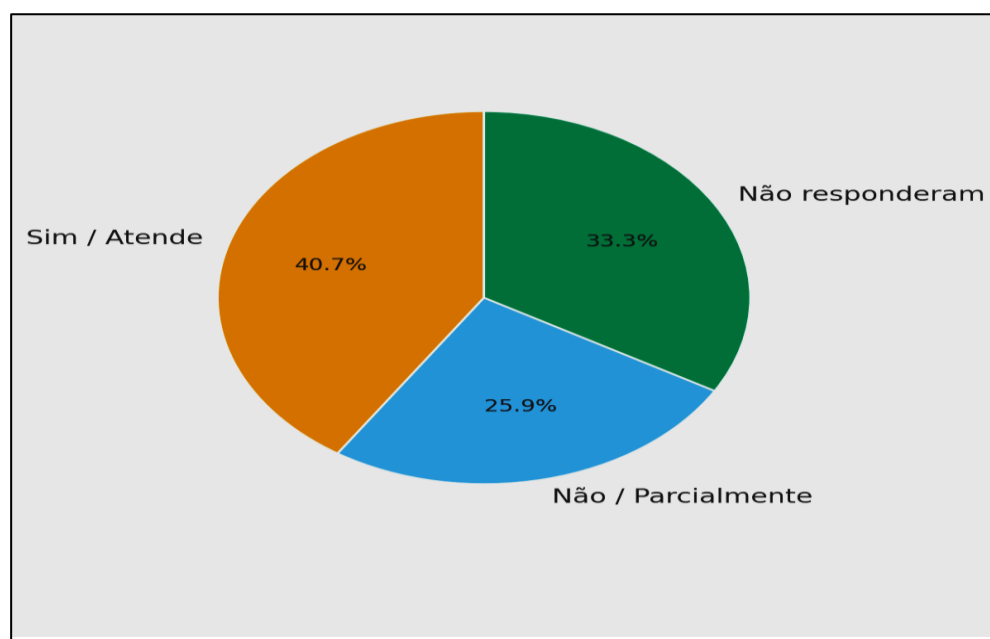
Classificação	Justificativas recorrentes	Nº de respostas
Muito satisfatória	“Aulas excelentes” / “Um marco histórico” / “A universidade dentro do quilombo”	8
Satisfatória	“Garantia de formação eficiente” / “Precisa de melhorias no transporte e financeiro”	10
Regular	“Falta apoio da instituição” / “Sem biblioteca” / “Falta de informações”	9

Fonte: Pesquisa de Campo 2025

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.

Quanto ao atendimento às especificidades culturais e educacionais obtivemos os seguintes dados, apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Atendimento às especificidades culturais e educacionais



Fonte: Pesquisa de Campo 2025.

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 do gráfico 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.

Finalizando as análises do Bloco Temático 2, ao tratarmos sobre os conteúdos das disciplinas, encontramos, conforme quadro a seguir, as seguintes respostas:

Quadro 9 – Conteúdo das disciplinas (identidade negra, ancestralidade, território, educação quilombola)

Classificação	Exemplos de respostas	Nº de respostas
Sim	“Temas abordados em rodas de conversa, oficinas, feiras culturais” / “Todas as disciplinas adequadas”	15
Parcialmente	“Ainda falta aprofundamento” / “Depende do professor” / “Algumas disciplinas contemplam, outras não”	8
Não	“Pouco se fala, exceto entre os acadêmicos”	1
Não respondeu	—	3

Fonte: Pesquisa de Campo 2025.

A análise do conteúdo das disciplinas evidencia que, embora a maior parte dos participantes reconheça a presença de discussões sobre identidade negra, ancestralidade, território e educação quilombola, essas abordagens ainda são percebidas como parciais, condicionadas ao engajamento individual de determinados professores e, muitas vezes, insuficientes em profundidade. Tal percepção reforça a urgência de uma reformulação curricular que não apenas adicione conteúdos, mas que reorganize o curso a partir das epistemologias quilombolas, assegurando uma pedagogia vinculada à memória coletiva, à ancestralidade e aos saberes tradicionais, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, como afirma Carvalho (2020, p. 80), não é possível avançar em políticas afirmativas para jovens negros e indígenas sem promover, simultaneamente, a transformação do 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.

4.3.4 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 Programa de Interiorização Quilombola (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.

Com base nessas discussões, o quadro a seguir sistematiza os dados produzidos na pesquisa de campo, organizando as percepções dos participantes sobre o acesso, a permanência e a experiência formativa no PIQ:

Quadro 10 – Acesso e permanência no ensino superior

Eixo	Classificação	Nº de respostas	Exemplos de falas dos participantes
1.Dificuldades para ingresso	Condições financeiras	14	“As maiores dificuldades foram financeiras, pois não tinha como me manter na cidade e poder fazer uma faculdade.”
	Transporte e distância	8	“Primeiramente o transporte e a falta de bolsa.”
	Falta de informação e preparo	3	“Barreiras financeiras, depois preparação inadequada por falta de cursinho preparatório.”
	Falta de internet	2	“Primeiramente a falta de transporte e condições financeiras e segundo a falta de internet.”
	Tempo afastado da escola / dificuldade acadêmica	4	“A minha grande dificuldade foi voltar a estudar depois de anos parada”.
	Questões familiares / maternidade	2	“A maternidade e as atividades domésticas são um dos fatores que impedem que grande parte das mulheres negras quilombolas acessem as universidades.”
	Trabalho pesado / conciliação trabalho-estudo	3	“Conciliar trabalho pesado e ensino. Ou você trabalhava para seu próprio sustento ou estudo.”
	Questões culturais e institucionais	1	“Entendimento, universidade e quilombo, nem sempre foi bom, muitas vezes controverso.”
2. Desafios para permanência	Transporte	12	“O maior desafio é o transporte.”
	Dificuldades financeiras	9	“Transporte e dificuldades financeiras.”
	Falta de internet	11	“Transporte e falta de internet.”
	Apoio pedagógico insuficiente	3	“Falta de apoio pedagógico.”
	Questões familiares	3	“Questões familiares.”
	Outros	3	“Conciliar com o trabalho.”
3.Auxílios recebidos	Bolsa Permanência Palmares	19	“Sim, bolsa auxílio permanência da Palmares.”
	Bolsa transporte	2	“Sim, bolsa transporte.”
	Auxílio alimentação	1	“Sim, auxílio alimentação e transporte.”
	Auxílio moradia	1	“Auxílio bolsa permanência da Palmares e auxílio moradia da UNIFAP.”
	Auxílio fotocópia	3	“Sim, bolsa auxílio permanência, auxílio fotocópia.”
	Não receberam	3	“Não.”

Eixo	Classificação	Nº de respostas	Exemplos de falas dos participantes
4. Contribuição do PIQ	Ampliação do conhecimento acadêmico	10	“O curso oferece conhecimentos aprofundados, ajuda a ter um pensamento crítico.”
	Crescimento pessoal e identidade quilombola	8	“O PIQ tem contribuído muito, porque fortaleceu minha identidade quilombola.”
	Transformação social e engajamento político	5	“O PIQ ajuda a compreender melhor o racismo estrutural e a importância da luta por direitos.”
	Realização de sonho / oportunidade	6	“Através dele realizei o sonho da formação acadêmica.”
5. Como a universidade pode contribuir mais	Apoio financeiro e bolsas	9	“Apoio financeiro e pessoal, adaptar o currículo.”
	Apoio pedagógico e acompanhamento acadêmico	6	“Oferecendo apoio pedagógico, valorizando nossa cultura.”
	Valorização da cultura e identidade quilombola	6	“Políticas de ações afirmativas, programas pedagógicos e culturais.”
	Estrutura física e logística	5	“O que falta é um espaço físico que possa chamar universidade.”
	Ampliação de cursos e formação continuada	6	“Contribuir com mais cursos dentro da área da educação.”
	Aproximação universidade-comunidade	4	“A universidade pode contribuir vindo mais vezes à comunidade.”
6. Pretensão profissional	Sim, atuar na comunidade	20	“Pretendo voltar e ajudar todos da comunidade como professora.”
	Ainda não sei / incerteza	5	“Ainda não sei, na minha comunidade não há espaços para atuação.”
	Sim, mas com obstáculos (competição, vagas, política)	2	“Sim, mas lutar pela vaga vai ser difícil.”

Fonte: Pesquisa de Campo 2025.

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 (2005), 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 (1996) 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.

Dessa forma, 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.

4.3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS PARTICIPANTES SOBRE O CURSO, A UNIVERSIDADE E O PIQ

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.

Os dados das considerações finais dos participantes serão organizados em um quadro sistematizador, agrupando as falas por categorias temáticas principais. Pelo que foi observado, as respostas se concentram em cinco grandes categorias:

1. Continuidade e expansão do PIQ – sugestões para garantir que o programa não se limite a uma graduação e que novas oportunidades sejam oferecidas.
2. Fortalecimento da presença universitária e infraestrutura – comentários sobre transporte, prédios, bibliotecas, acesso a recursos.
3. Aprofundamento dos conteúdos e valorização da cultura quilombola – propostas de maior atenção a história, identidade e cultura quilombola no curso.
4. Apoio financeiro, pedagógico e inclusão – solicitações de bolsas, apoio pedagógico, inclusão efetiva e maior presença da universidade nas comunidades.
5. Agradecimento e reconhecimento da oportunidade – expressões de gratidão e valorização do projeto, muitas vezes com menção ao impacto pessoal e coletivo.

Quadro 11 - Considerações Finais

Categoria	Exemplos de falas
Continuidade e expansão do PIQ	“Que não pare somente nesta graduação...”, “Desejo muito que esse projeto continuasse...”, “Seria fundamental que houvesse outra formação...”
Fortalecimento da presença universitária e infraestrutura	“Implementar bibliotecas nos polos...”, “Em algumas disciplinas não podemos usar o transporte...”, “Que a universidade torne um espaço mais inclusivo...”
Aprofundamento dos conteúdos e valorização da cultura quilombola	“Aprofundem mais os conteúdos sobre cultura, identidade e história quilombola...”, “Que os professores saibam trabalhar o reconhecimento histórico quilombola...”
Apoio financeiro, pedagógico e inclusão	“Mais apoio financeiro, pedagógico e cultural...”, “A universidade deveria ter se envolvido mais...”, “Penso que precisam rever muitas situações de permanência...”
Agradecimento e reconhecimento da oportunidade	“Somente agradecer pelo privilégio de estar realizando o sonho...”, “Quero agradecer por estar realizando meu sonho...”, “Um agradecimento a Deus e a todos os envolvidos...”

Fonte: Pesquisa de Campo 2025.

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 (2005), 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'alto: “O curso em partes atende as especificidades quilombolas. A universidade deveria ter se envolvido mais, pois estive 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.

Em síntese, 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.

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 Programa de Interiorização Quilombola (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.

Dessa forma, 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 dissertação 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, reafirmo o sentido maior que orienta o Programa de Interiorização Quilombola (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 BIBLIOGRÁFICAS

- ALEIXO, Rafael e PACHECO, Núbia. **G1 AP**. Disponível em:<
<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2023/07/27>> Acesso em: 10.11.2023.
- 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.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. e SANCHEZ. Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALONSO, Ângela. **As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate**. LuaNova, São Paulo, 76: 49-86, 2009.
- ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças dos corpos brincantes: corporeidade/africanidade nas danças afro-brasileiras**. 2003. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- AMAPÁ, LEI Nº 2.650, DE 02 DE ABRIL DE 2022. Dispõe sobre a criação da Fundação Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Amapá - FUNDAÇÃO MARABAIXO e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ap/lei-ordinaria-n-2650-2022-amapa>. >Acesso em 12/02/2025.
- AMAPÁ, LEI Nº 811, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2004. Referente ao Projeto de Lei nº 0004/04-GEA. Publicada no Diário Oficial do Estado nº 3224, de 25/02/2004. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/4705812632/lei-811-04-ap>. > Acesso 12/02/2025.
- AMAPÁ. **Comunidades discutem implantação de polos da Unifap em áreas quilombolas – Diário do Amapá - Compromisso com a Notícia**. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/ /comunidades-discutem-implantacao-de-polos-da-unifap-em-areas-quilombolas/> > Acesso em: 25 de julho de 2024.
- ANRADE, Daniel Pereira. **Os “Novos Movimentos Sociais” e o paradigma das classes: é possível conciliá-los?** Estudos de Sociologia (ufpe.br) v. 2 n. 13(2007). Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br> >Acessado em: 02.11.2023.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARRUTI, José Maurício. **Mestiçagem, identidade e diferenciação: os quilombos e as políticas da cultura no Brasil**. Revista Mana, v. 12, n. 1, p. 31-66, 2006.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. São Paulo: Annablume, 2006.
- ARRUTI, José Mauricio. **Quilombos. In: Raça: Perspectivas Antropológicas**. [org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando Preconceitos**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

BARBOZA PLÍNIO DOS SANTOS, C. A. **Escravidados, negros e quilombolas: Reflexões a respeito da “política” de saúde**. Pós - Revista Brasiliense de Pós- Graduação em Ciências Sociais, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–36, 2021.

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

BATISTA, Gisele Paula, BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos, FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola: uma perspectiva de educação contra-hegemônica**. Ver. Ed. Popular, Uberlândia, v.17, n. 2, p. 68-79, maio/ago. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª edição; 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autentica, 2020. (Costa, Maltonado- Torres, Grosfoguel, 2020)

BEZERRA, Moisés de Jesus Prazer dos Santos. FOSTER, Eugenia da Luz Silva. CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Educação para as relações étnico-raciais no Amapá: Análise e perspectivas**, 2022.

BISPO, Antônio. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2019.

BORGES FILHA, Wanda Maria de Sousa. **Quilombo do Curiaú no Amapá: História, Saberes e Africanidades /material didático**, 2022.

BRASIL. **Artigo 68 da Constituição Federal – 1988**. [CONSTITUIÇÃO DE 88] Lei de Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, XX – 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.> Acesso em: 02 de setembro de 2025.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em: 19.09.2023

BRASIL. **Educação Escolar Quilombola**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/educacao-escolar-quilombola>> Acesso em: 20 de março de 2025.

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: 08.02.2025.

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: 19.09.2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/.htm>> Acesso em: 19.09.2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/.htm>> Acesso em: 19.09.2023.

BRASIL. **Lei nº 12.990, DE 9 DE JUNHO DE 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/.htm>> Acesso em: 19.09.2023.

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.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata das diretrizes e normas regulatórias para a pesquisa nas ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/saude> > Acesso em: 22.10.2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei Nº 13.005/2014**. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 30.01.2025.

BRASIL. **Resolução 510/2016**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Publicado em: 24/05/2016 | Edição: 98 | Seção: 1 | Página: 44 Órgão: Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 19.09.2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as regras aplicáveis à investigação nas Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. > Acesso em: 21 set. 2025.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto.** Revista Brasileira de Educação. V22 n° 69 abr.-jun. 2017.

CASTRO, Betel Pereira de, FOSTER, Eugénia da Luz Silva e 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. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br>. Acesso em: 06.08.2023

CASTRO, Betel Pereira de. **Percepção dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a questão da educação para as relações raciais na formação inicial.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amapá, 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”.** 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

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONCEIÇÃO, Domingos. **Movimento negro em Belém: ação coletiva de combate ao racismo e defesa de negras e negros.** 2017.

CUNHA JR., Henrique. **Metodologia de Pesquisa Afrodescendente.** Texto de trabalho da disciplina de Etnicidade, gênero e educação na perspectiva dos afrodescendentes, 2006.

CUNHA Jr., Henrique. **Pesquisa educacional sobre temas de interesse dos afro-brasileiros.** In: Lima, Ivan Costa et. Alii. (Orgs) Os negros e a escola brasileira. Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

CUNHA, P. M. C. C. **Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola.** In: OLIVEIRA, L. (coord.) Relações raciais no Brasil: alguns determinantes. Niterói: Intertexto/UFF: 1999.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão e FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Narrando e refletindo: apontamentos sobre o projeto PET/Pedagogia/Relações Raciais e Educação na Universidade Federal do Amapá.** *Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 15 | n. 37 | p. 193 - 209 | jan/abr2021

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

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1.ed.-São Paulo: Boitempo, 2016.

DE JESUS, Marcelo Siqueira. **A dialética da teoria racialista como conhecimento a ser problematizado na pesquisa sobre questões raciais no campo da Educação Física Escolar**. *Motrivivência*, Ano XX, ° 30, p. 169-184 jun/2008, PORTA ABERTA, Santa Catarina, p. 169-184, 2008.

DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

DOMINGUES, José Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. São Paulo: 2007 (pp. 100-122).

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

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

FERRAZ, Ana Targina Rodrigues. **Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: crise econômica e crise política**. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Q8RDj8sWYg5RSZCBBPLdwTr/abstract/?lang=pt>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016.442p.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Educação dos negros**. Bragança Paulista--SP: EdUSF, 2002.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrações amapaenses: contribuições nos dez anos de PPGMDR/UNIFAP**. *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. Vol.9, n.3, p.173-195, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

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

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Informações Quilombolas**. Disponível em: <https://www.gov.br/palmars>.> Acesso em: 10.11.2023

GALVÃO, Agrazielle Ferreira; LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Reflexões sobre ética e plágio na pesquisa científica**. In: *Colloquium Humanarum*, vol. 9, n. Especial, Jul–Dez, 2012.

GATTI, Bernadete A. **A formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: balanço de pesquisas recentes.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 21-46, jan.-abr. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como desenvolver projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** In: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Joaquim Barbosa. **O debate constitucional sobre ações afirmativas.** In: Ações Afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais/ Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (eds.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: reflexões e ações.** Brasília: MEC/SECADI, 2017.

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

GONSALVES, E.P. **Conversas sobre Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.> Acesso em: 21 de set. de 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** Org.: Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

HOOKS, Bell, 1952-2021. **Escrever além da raça: teoria e prática.** Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Elefante, 2022.

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 Paulo: Elefante, 2021

KROHLING, Aloísio e LACERDA, Moara Ferreira. **Os novos movimentos sociais e as jornadas de junho no Brasil**.

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.

LIMA, Adailles Aguiar. **Mulheres negras na educação: narrativas da trajetória socioeducacional de professoras negras da vila de Mazagão Velho-AP**. Orientador: Elivaldo Serrão Custódio. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.

LORENCENA, Taiane Lemos; GONZATTI, Renata Maria. **A Importância dos Novos Movimentos Sociais para a Consolidação da Democracia. Anais do Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade (unesc.net)**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/periodicos.unesc.net>> Acesso em: 07.11.2023

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MACIEL. Alexsara de Souza. **“Conversa de amarra preto”: a trajetória histórica da União dos Negros do Amapá – 1986-2000**. Campinas-SP, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico: projetos de pesquisa/pesquisa bibliográfica/teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva; **Fundamentos da Metodologia Científica**. – 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

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

MEDEIROS, Alexsandro M. **Breve História dos Movimentos Sociais no Brasil**. 2015. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/breve-historia-dos-movimentos-sociais-no-brasil>> Acesso em: 07.11.2023.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI Cristina dos Santos. **Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa**. R. B. E. C. T., vol 8, núm. 3, mai-ago.2015 ISSN - 1982-873X.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: a Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14ª edição. São Paulo. Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – 28 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Sandra Cordeiro. **Os movimentos sociais e a ditadura brasileira (1964-1985): considerações sobre a participação da Ordem dos Advogados do Brasil– OAB**. *Universitas Humanas*, Brasília, v. 12, n. 1-2, p. 27-40, jan./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br>> Acesso em: 26 de março de 2024.

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.

MOTA NETO, João Colares da, **1983- Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda** / João Colares da Mota Neto. – 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O homem negro no Brasil hoje**. 2ª edição. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª edição 1ª reimpressão 1ª e 2ª edições pela Editora Ática, Belo Horizonte:Autêntica, 2009.

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

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Paz e Terra; Rio de Janeiro, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma Militância Pan-Africanista**; com prefácio de Kabengele Munanga; e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação quilombola. In: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

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 | abr. 2010

OLIVEIRA, V. M.; MARTINS, M. F.; VASCONCELOS, A. C. F. **Entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas**. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS - SIMPOI, 15., 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2012

PENHA, Katia dos Santos; SILVA, Givânia Maria; MACHADO, Cabral (Orgs.) **Quilombos e quilombolas na Amazônia: os desafios para o (re) conhecimento**. Brasília: ECAM/CONAQ, 2020.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução, prefácio e notas: José Severo de Camargo Pereira. 19. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

QUIJANO, A. **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. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382> > acesso em 21 jan. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROMÃO, Jeruse (ed.). **História da Educação Negra e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **Amapá no século XV: rota de expedições de reconhecimento**. Belém: GRAFI Certa, 2003.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá**. 7ª ed. Belém (PA): Graf Norte, 2006.

SANTOS, Fernando Rodrigues dos. **História do Amapá: da autonomia territorial ao fim do janarismos – 1943 a 1970**. Belém: Graf Norte Ind.e Comércio, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Palhas, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4, ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

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

SENA JUNIOR, Francisco Maurício de. *Instituições que articularam as políticas dos negros em Macapá / Espaços religioso e educação afirmativa*. Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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** /Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, B. O. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) –Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Cláudio André de PEREIRA, Carla Galvão. **Movimentos sociais**. Salvador:UFBA, Faculdade de Direito; Superintendência de Educação a Distância, 2022.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. **Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930)**. Articles • Rev. Bras. Hist. 42 (89) . Jan-Apr 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06> <acesso em: 20 de março de 2025.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. — Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIFAP. **Projeto de Interiorização da UNIFAP**. Comissão de Estudos sobre a Interiorização da Universidade Federal do Amapá (maio/2019). Disponível em: <<https://www2.unifap.br>>. Acesso em: 15.09.2023.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Curso de Pedagogia**. Disponível em:<<https://www.unifap.br/pedagogia/projeto>>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Interiorização quilombola**. 2021. Disponível em: <<https://sipac.unifap.br/public/downloadArquivo?>> Acesso em: 15.09.2023.

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

VALLE, Paulo Roberto Dalla, & FERREIRA, Jacques de Lima. (2024). **Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação**. In *SciELO Preprints*.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação**. São Paulo: Editora Ética, 2011.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VIEIRA, Enilton Ferreira. **Lei nº 12.711/2012: trajetória histórica, limites das ações afirmativas e aplicabilidade na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2013 A 2020)**

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural: entre o crítico e o cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa** / Liane Carly Hermes Zanella. – 2ª ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2013.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos de gestão de pessoas**. Estudos da Psicologia, n. 7, p. 79-88, 2002.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado - **A Universidade vai ao quilombo: o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) no Torrão do Matapi/AP nas vozes dos acadêmicos do curso de Pedagogia.**” O objetivo deste trabalho é analisar as percepções sobre o acesso e permanência no ensino superior, de acadêmicos quilombolas vinculados ao curso de Pedagogia do Torrão do Matapi, no âmbito do Projeto de Interiorização Quilombola da Universidade Federal do Amapá. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevista, agendada a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá para esclarecer como aconteceu a trajetória socioeducativa dos estudantes de pedagogia do Torrão do Matapi, estando inseridos em um contexto de negação social, privação de direitos e discriminação. Não há riscos no que se refere a sua participação nesta pesquisa, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (celular), (96) 90124-9829, e do *e-mail*: janelma@hotmail.com. O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador -Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805.

Eu _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa - **A Universidade Vai ao quilombo: o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) no Torrão do Matapi/AP nas vozes de acadêmicos do curso de Pedagogia.**

Macapá, _____ de _____ de 2025.

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura do Participante: _____

Jane Selma Almeida de Souza
Mestranda em Educação PPGED/UNIFAP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**

**APÊNDICE B – Questionário para os acadêmicos do curso de Pedagogia do Torrão do
Matapi/AP**

Pesquisa: A Universidade vai ao quilombo: o Programa de Interiorização Quilombola (PIQ) no Torrão do Matapi/AP nas vozes de acadêmicos do curso de Pedagogia.

Pesquisadora: Jane Selma Almeida de Souza

QUESTIONÁRIO

Data: _____ de _____ de 2025.

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Identificação Pessoal

1.2.Nome completo: _____

1.2.Nome social (se houver): _____

1.3.Data de nascimento: ____ / ____ / ____

1.4.Idade: _____ anos

1.5.Gênero:

Feminino

Masculino

Outro: _____

Prefiro não informar

1.6. Estado civil:

Solteiro(a)

Casado(a)/União estável

Separado(a)/Divorciado(a)

Viúvo(a)

1.7. Você exerce alguma atividade profissional atualmente? Sim Não

*Se sim, qual? _____

2. Identidade Quilombola

2.1. Você se reconhece como quilombola?

Sim

Não

2.2. A qual comunidade quilombola você pertence?

Nome da comunidade: _____

Município de origem: _____

2.3. Sua comunidade é reconhecida oficialmente (pela Fundação Palmares ou INCRA)?

Sim

Não

Não sei informar

2.4. Você participa de alguma organização ou coletivo quilombola?

Sim – Qual? _____

Não

2.5. Como você define, com suas palavras, o que é um território quilombola?

2.6. Na sua opinião, qual a importância de projetos voltados às comunidades quilombolas no campo da educação?

II. BLOCO TEMÁTICO 1 – O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

3. Você tinha conhecimento sobre o papel do movimento negro na criação do PIQ?

Sim Não

*Se sim, como teve acesso a essas informações? _____

4. Na sua opinião, qual a importância dos movimentos sociais negros na luta por educação para comunidades quilombolas?

5. Como você avalia a articulação entre o movimento negro e a universidade para a criação do PIQ?

III. BLOCO TEMÁTICO 2 – O PIQ E A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

6. Como você conheceu o PIQ e decidiu ingressar no curso de Pedagogia no Torrão do Matapi?
(aberta)

7. Como você avalia a estrutura e organização do curso de Pedagogia oferecido pelo PIQ em sua comunidade?

Muito satisfatória

Satisfatória

Regular

Insatisfatória

Muito insatisfatória

*Justifique sua resposta: _____

8. Você considera que o curso de Pedagogia atende às especificidades culturais e educacionais das comunidades quilombolas? Por quê?

9. O conteúdo das disciplinas contempla discussões sobre identidade negra, ancestralidade, território e educação quilombola? Sim Parcialmente Não

*Comente: _____

IV. BLOCO TEMÁTICO 3 – ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

10. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas por você para ingressar no ensino superior?

11. Atualmente, quais são os maiores desafios para sua permanência no curso? (marque os que se aplicam)

Transporte

Falta de internet

Dificuldades financeiras

Falta de apoio pedagógico

Questões familiares

Outros: _____

12. Você recebe ou já recebeu algum tipo de auxílio institucional (ex: bolsa, alimentação, transporte)? Sim Não

*Se sim, qual(is)? _____

13. O PIQ tem contribuído para a sua formação acadêmica e pessoal? Como?

14. De que forma a universidade pode contribuir mais efetivamente com a permanência dos estudantes quilombolas? (aberta)

15. Você pretende atuar como educador(a) em sua comunidade após concluir o curso? () Sim
() Não () Ainda não sei

*Justifique sua resposta: _____

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

16. Deseja deixar alguma sugestão, crítica ou comentário sobre o curso, a universidade ou o PIQ?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.777.391

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado por atender as exigências da Resolução 466/2012.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2602386.pdf	28/07/2025 15:10:55		Aceito
Outros	Roteiro.pdf	28/07/2025 15:10:35	JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	28/07/2025 14:58:56	JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	28/07/2025 14:56:44	JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/07/2025 14:56:07	JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia.pdf	28/07/2025 12:57:12	JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	28/07/2025 12:49:08	JANE SELMA ALMEIDA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

ANEXO B – PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO QUILOMBOLA-P



APRESENTAÇÃO

No Estado do Amapá, assim como em toda a Amazônia, dentre as centenas de comunidades tradicionais, as QUILOMBOLAS se destacam, não só pela importância de viverem neste ecossistema de alta relevância para o planeta, mas também pela sua excepcional capacidade de se relacionar com a natureza, sobrevivendo dela e preservando-a há séculos. Esse comportamento é, na maioria das vezes, interpretado de uma forma preconceituosa, denominando-as como pessoas preguiçosas, místicas, de baixo potencial intelectual, etc. Assim, são considerados incapazes de assimilar os padrões de modernidade que outros grupos já alcançaram. Porém, essa visão é equivocada, pois se sabe que essas populações também querem fazer parte da modernidade, da tecnologia, da formação profissional e da melhoria de vida como todos os demais brasileiros.

Mesmo existindo Políticas Públicas governamentais voltadas às populações Quilombolas, o que se verifica na prática é que ocorrem sem que as especificidades de seu modo de vida e cultura sejam levadas em consideração na hora da elaboração. De modo geral, isso se reflete nos grandes problemas que as assolam na esfera econômica, educacional e de saúde. Como esse ciclo de carências vem se mantendo, as descendências dessas populações padecem de uma espécie de morbidade social, onde, em raros momentos, pouquíssimos acessam patamares sociais mais elevados, mostrando uma trajetória social sem perspectivas de melhoria, e às vezes como meros expectadores do desenvolvimento.

Nesse contexto, as universidades da Região Norte, e especialmente a Universidade Federal do Amapá têm importante papel a cumprir, ao garantir para este grupo populacional Políticas Públicas de formação em nível superior. Assim, pela estrutura e organização administrativa já alcançada pela UNIFAP, esta pode e deve ser a instituição desencadeadora de tais condições, cujo objetivo é alcançar essas comunidades, geralmente invisíveis, por meio de seu Projeto de Interiorização Quilombola. Portanto, este documento visa apresentar proposta de formação profissional em nível de Graduação, em atendimento a demanda induzida das populações Quilombolas do Amapá, por meio da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.

Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira
Reitor

INTRODUÇÃO

Pensar em oportunidades educacionais às populações Quilombolas do Estado do Amapá é também pensar nas reparações históricas, como forma de enfrentar o racismo, o preconceito, o colonialismo e a real tentativa de apagamento social que estas comunidades vem sofrendo ao longo dos anos. Mesmo que a sociedade atual não reconheça a importância das comunidades Quilombolas, ainda assim, o pensar científico, a partir da universidade precisa ser resistência, tanto quanto, foram por séculos seus ancestrais.

Historicamente o Brasil apresenta um silêncio institucional que oculta o racismo nas suas mais diversas manifestações. Quando a temática das relações raciais passou a fazer parte das agendas de pesquisas acadêmicas, foi descortinado o terrível legado deixado pelo implacável mito da "democracia racial", como constituinte da identidade nacional brasileira. Revelou-se então, um quadro de exclusão e marginalização da população negra, especialmente quando o assunto é acesso ao direito a terra e à Educação.

Segundo Carril (2017), o reconhecimento legal dos Quilombos no Brasil representa um marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade. Para o autor o mito da democracia racial escondeu as dores da escravidão. Neste sentido, infere-se que ocorra uma ruptura nos modelos educacionais vigentes, bem como, a reflexão sobre o reconhecimento dos espaços de Quilombo e de suas populações remanescentes da ancestralidade africana.

Ao discutirmos tais conceitos, buscamos impulsionar a reflexão necessária à quebra de paradigmas contemporâneos que em muitos momentos da História deste país, se cristalizaram como leis imutáveis. De acordo com Goffman (2011) o ser estigmatizado em muitos casos internaliza a inferioridade e passa a crer que realmente é menor, incapaz e menos habilidoso que os demais no grupo social.

Assim, faz-se necessária a inserção de fato das populações negras nas universidades. A partir dos últimos censos demográficos é possível compreender o quanto a sociedade não só estigmatizou a população negra, mas por muitas vezes, a alijou de quaisquer processos social.

Em comparação a outros estados, a implantação da Educação Superior no Amapá é mais recente, o que impactou na oferta de programas às comunidades ribeirinhas, Quilombolas, indígenas e rurais, dentre outras. A partir de sua

implantação, a Educação Superior se expandiu assumindo protagonismo no desenvolvimento social do Estado, em especial na capital Macapá, tornando-se política emergencial com o objetivo de preparar mão de obra qualificada para desenvolver o Estado como estratégia de desenvolvimento social.

A Educação Superior tem um papel referencial na perspectiva de desenvolvimento das sociedades, proporcionando inserção no que denomina-se “Sociedade do conhecimento inteligente”, ou seja, sociedades em que a Educação Superior favorece o desenvolvimento sustentável, a equidade social e a cidadania. Segundo Santos (2018):

No Brasil as políticas de acesso ao Ensino Superior voltadas para os quilombolas ocorrem de maneira muito pulverizada. O que se pode considerar como avanço, é a discussão sobre a permanência desses sujeitos na universidade e de que modo o estado está intervindo para diminuir a evasão desses novos sujeitos ingressantes e promover sua afiliação à universidade, sem desconsiderar seus saberes.

O Programa de Interiorização para comunidades Quilombolas do Amapá, parte de demanda induzida da Seção amapaense da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ/AP), para a Universidade Federal Do Amapá (UNIFAP) como executora, tornando-se uma ação que vai ao encontro da democratização do acesso a Educação Superior.

1 JUSTIFICATIVA

A seção amapaense da CONAQ declara que durante sua atuação (que aconteceu a partir do ano de 2000), acumulou experiências que os permite afirmar que como qualquer grupo tradicional do país, as comunidades remanescentes de Quilombos, nos termos descritos pela Constituição, se constituem em um dos mais importantes lugares de resistência, de luta pela liberdade e de preservação do patrimônio cultural de grupos humanos negros.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a população amapaense é de 861.773 habitantes, dos quais deste total 73,9% se autodeclaram pretos ou pardos. No entanto, quando analisamos os dados educacionais (PNUD, IPEA/2010), constata-se que a taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais é de 9,5% de negros enquanto para os brancos é de 6,5%; quando se analisa pessoas com nível médio completo e superior incompleto, chega-se aos seguintes dados: 32,14% negros e 36,41% brancos. Em se tratando dos dados referentes aos amapaenses com superior completo temos 9,35% de

negros e 15,98% de brancos. Portanto, conclui-se que apesar de apenas 28,1% dos amapaenses serem brancos, ou de outra origem étnica, uma grande maioria apontada nos índices educacionais são de negros, não se pode negar a exclusão educacional tendo por base o recorte social afrodescendente amapaense.

O sistema educacional brasileiro se caracteriza, por um lado, em um modelo com predominância dos valores civilizatórios europeus, que ignora os de origem negro-africana. A consequência agravante desta hegemonia é a alienação, os altos índices de reprovação, o analfabetismo e a evasão da população negra em geral, e mais especificamente, das comunidades remanescentes de Quilombos.

Na tradição africana, a transmissão dos conhecimentos se dão de forma direta, dinâmica, coletiva, intergrupar e participativa. O tempo de transmissão se caracteriza pela comunicação ligada a uma experiência vivida, o que contribui para a reprodução de um sistema cultural específico e processos de construção de especificidades históricas e culturais que precisam ser levadas em conta. Grande parte dos estudos tem demonstrado que nas sociedades africanas a transmissão dos saberes se dá por meio dos mais velhos para os mais jovens.

Aliados a isso, têm-se o *modus vivendi* dessas comunidades quase que exclusivamente rurais, as quais têm como trabalho a agricultura, pecuária, pesca e extrativismo. Atividades essas que demandam tempo e esforço físico, o que deixa pouco espaço temporal para atividades intelectuais. Esta particularidade processual justifica a implementação de uma Educação Escolar que leve em consideração questões da comunidade Quilombola voltada para a reconstrução das identidades negadas e pela superação dos estigmas vigentes.

Poucos integrantes de comunidades Quilombolas têm tido sucesso ao ingressar no Ensino Superior público ou privado. Quando alcançam esse ingresso, mesmo com auxílios estudantis, não conseguem dar prosseguimento nos estudos por falta de condições financeiras para sustentar a família, e muitos retornam às suas comunidades sem concluir o curso. Deve-se destacar que a lacuna que deixa no trabalho familiar, na maioria das vezes, compromete todo o sustento da família.

As situações mencionadas tornam-se obstáculos quase que intransponíveis para os integrantes das populações Quilombolas no que diz respeito à formação superior. Mesmo que as políticas de interiorização viabilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), tenham tido um relativo sucesso com impacto em várias regiões do país, verifica-se que o modelo implantado não foi eficiente e eficaz em alguns

estados, como no Amapá. Algumas variáveis podem ter sido causadoras desta lacuna, como exemplo a ausência de estudos prévios à implantação de campus, cujo escopo deveria estar fundamentado na verificação de demandas reais de formação da região, capacidade de suporte de cada município onde seriam implantados os campi, e inserção do egresso no mercado de trabalho.

A política de qualificação implementada pelo Governo Federal visa atender às demandas que vão promover o desenvolvimento técnico, mercadológico e humano das populações que formam o país, sejam em áreas urbanas ou rurais. Este propósito não pode abrir mão da qualidade com economicidade. Tendo esses princípios por base, a UNIFAP propõe cursos de Graduação, por um período determinado. Nesta modalidade, primeiro se faz um diagnóstico da demanda e de viabilidade de formação, caso seja justificável, implanta-se por tempo determinado os cursos utilizando estrutura já existente na localidade, sem a necessidade de admissão de professores e técnicos por concursos públicos, e ainda abertura de campus com estrutura física própria, geralmente onerosa para a sociedade.

No modelo de interiorização proposto, será imprescindível relacionar variáveis como: potencial econômico de cada município, impacto da Graduação na formação de estudantes que não podem se deslocar até Macapá, e demanda do mercado de trabalho local. Essas questões vão nortear todo o processo de escolhas de turmas, cursos e áreas que deverão ser ofertados às comunidades/municípios. É importante ressaltar que todas as comunidades pleiteantes são partes integrantes do projeto de implantação com a finalidade de conhecer e acompanhar a execução do Projeto.

A interiorização da UNIFAP será estruturada de acordo com uma hierarquia funcional, inversamente proporcional à complexidade dos serviços e infraestrutura oferecidos, com objetivo de atender a demanda das comunidades e municípios do Estado do Amapá por Ensino Superior de qualidade, através de diferentes dimensões, visando a aproximação com o plano local, distante do campus-sede. Neste sentido são propostos inicialmente 6 Polos de atuação da UNIFAP, descritos abaixo com seus respectivos cursos:

- a) Torrão do Matapi: Curso de Pedagogia;
- b) Carmo do Maruanum: Curso de Pedagogia;
- c) Igarapé do Lago: Curso de Pedagogia;
- d) Curiaú: Curso de Letras;
- e) Mazagão Velho: Curso de Letras;

f) Abacate da Pedreira: Curso Ciências de Biológicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Constituição Federal (1988) prevê que a questão quilombola é parte do patrimônio cultural nacional. Neste contexto, os Quilombos se enquadram como parte de um conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado que permite proteger as manifestações culturais específicas, tais como as indígenas e as afro-brasileiras.

A Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, reconhece entre outras questões, o direito à auto-identificação étnica e o direito de uma Educação apropriada às diferenças das populações.

De acordo com a Lei 10.639/2003, modificada e ampliada pela Lei 11.645/2008 que inclui as temáticas relacionadas à História e cultura indígenas e afro-brasileiras nos Ensinos Fundamental e Médio, requer dos professores formação universitária adequada ao trabalho com esses conteúdos na Educação Básica.

A Resolução n. 7/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), avança na garantia de uma educação diferenciada ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e Quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida. Além disso, este mesmo diploma administrativo recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimento.

A Portaria CNE/CEB n. 5/2010, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, institui na Educação Básica a Modalidade de Ensino Escolar Quilombola, nos seguintes termos:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecidas e valorizada sua diversidade cultural.

Segundo o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) a questão da diversidade foi exaustivamente problematizada e debatida no campo da Política Educacional, cujo eixo VI tratava da Justiça Social, Educação e Trabalho. De acordo com o documento “[...] É preciso compreender a diversidade como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças.”

No processo histórico-cultural do ser humano, a diversidade é construída no meio social e no contexto das relações de poder. Para avançar na discussão é

importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e na efetivação das Políticas Públicas em geral.

As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de Educação Básica e Superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter. O documento recomenda que em relação à Educação Quilombola o Governo Federal, estados e municípios deverão:

{...} c) promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo; e) instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas; f) garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização; h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 131-132).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituída pelo CNE/CBE, reconhece a Educação Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica, dispõe ainda que seja desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observadas os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998), que estabelece como princípio da Educação Superior, "educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais, nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível, mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade".

De acordo com o Decreto 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, aponta para a necessidade de produzir modalidades de Educação adequadas ao modo de vida das comunidades e povos tradicionais. De acordo com Oliveira e Moraes (2016), a relação entre o desenvolvimento e a educação, como pressupostos e consequências mútuos é tema recorrente nesse período pós-moderno. A educação é o principal item formador do capital humano e que deve ser incentivado e promovido para um país que pretende ter desenvolvimento que implique não só no crescimento econômico, mas também em progresso social, além da luta pela diminuição das desigualdades e cuidados com o ambiente.

Nesse contexto a UNIFAP busca consolidar seu processo de Interiorização, iniciado em 1996 em parceria com o governo estadual e as prefeituras municipais para o atendimento da formação docente em nível superior, quando da aprovação da lei 9.394/96. Assim, a instituição expandiu sua atuação para os municípios de Laranjal do Jari e Oiapoque atingindo os extremos geográficos do estado. As atividades administrativas e pedagógicas nestes municípios ocorriam no período de recesso escolar (janeiro, fevereiro e julho), com sistema intensivo de aulas diárias, conforme a estrutura curricular de cada curso, que perdurou de 1999-2004.

Posteriormente, a UNIFAP realizou seu segundo Programa de Interiorização, no qual atendeu demanda específica de professores das redes estadual e municipal por meio dos polos e também o público oriundo do Ensino Médio, através da Educação à Distância. Com isso, oportunizou à população do interior o acesso ao Ensino Superior. Infelizmente, este processo vem diminuindo sua abrangência, assim como fechando turmas. Essa falta de continuidade de oferta de novos cursos/turmas no interior foi desalentador para a população dessas localidades diante da falta de perspectivas de cursar uma graduação, causando uma altíssima demanda reprimida.

Com este projeto a UNIFAP amplia e retoma seu processo de interiorização atendendo as comunidades rurais Quilombolas. Essa iniciativa Institucional cumpre suas responsabilidades sociais no que concerne a implantação de Políticas Públicas Educacionais.

3 PERFIL INSTITUCIONAL

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), relativo ao período 2020-2024, a Universidade Federal do Amapá foi criada por meio do Decreto

n. 98.977, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n. 43, de 5 de março de 1990, nos termos da Lei nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autoriza o Poder Executivo a instituí-la, tendo seu estatuto aprovado pela Portaria Ministerial nº 888/90, de acordo com o Parecer nº 649/90-SESU, aprovado em 9 de agosto de 1990 e publicado no Documento MRC n.º 35, tornando uma entidade pública destinada à promoção do ensino, pesquisa e extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em consonância com a legislação vigente.

As mudanças geradas pela expansão da UNIFAP nos últimos anos determinaram uma reconfiguração da universidade tanto na parte acadêmica quanto na parte estrutural. Visando melhor desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, de governança administrativa e o atendimento às demandas de formação profissional da sociedade amapaense, a instituição, comprometida com o desenvolvimento do Estado, implantou novos cursos presenciais, cursos de Graduação à Distância, de Especialização, Mestrados e Doutorados, cujo objetivo foi atingir diferentes públicos, inclusive os que estão localizados nos municípios mais distantes.

A UNIFAP oferece 52 (cinquenta e duas) opções de cursos de graduação presenciais e a distância, distribuídas nas diferentes áreas do conhecimento, assim como, 04 (quatro) de Doutorado, 13 (treze) cursos de Mestrado e 19 (dezenove) cursos de Especialização *lato sensu*, dentre esses, 10 (dez) no formato presencial e 09 (nove) no formato a distância.

4 INSERÇÃO REGIONAL E IMPACTO SOCIAL DA UNIFAP

O Estado do Amapá apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM) de 0,708, considerado alto, estando em 12º lugar no ranking entre os estados brasileiros. Contudo, quando se avalia individualmente os municípios amapaenses, somente Macapá e Serra do Navio mantêm-se na faixa considerada alta. Os demais 14 municípios apresentam IDHM médio ou baixo, com Itaubal tendo o menor índice (0,578-baixo) entre os 16 municípios. Amapá e Laranjal do Jarí possuem IDHM médio de 0,642 e 0,665, respectivamente (PNUD, 2010). O estado apresenta a maior taxa de mortalidade infantil do país com 23,2 mortes para cada mil nascidos vivos, segundo dados da Tábua de Mortalidade do Brasil (IBGE, 2010b).

O cenário embrionário de desenvolvimento constatado no Amapá dimensiona a própria responsabilidade da UNIFAP, a qual tem a expertise para desencadear meios de desenvolvimento socioeconômico, criando oportunidades para a população através de qualificação profissional, científica e tecnológica. Em 2019, com desdobramentos importantes no mercado de trabalho e inclusão de jovens em idade universitária (18 a 24 anos), detectou-se a urgência da inserção da UNIFAP em todo o estado para maximizar o desenvolvimento local e fortalecer os municípios amapaenses, daí a necessidade de se levar o processo de interiorização a todos os municípios do estado.

Deste modo, a diversidade de ações da universidade para a aproximação com os atores locais e regionais, visando à manutenção de espaços permanentes de diálogo, voltados para os aspectos políticos, sociais e culturais, implicam em mudanças estruturais integradoras de um ciclo permanente de progresso do território, envolvendo comunidades Quilombolas e os sujeitos que nelas habitam.

A inserção da UNIFAP no interior do estado ocorreu a partir de 1997 quando se institucionalizou o processo de interiorização da Educação Superior por meio da Resolução n. 04, de 08 setembro de 1997/CONSU-UNIFAP, oportunizando o acesso aos cidadãos das comunidades mais distantes, celebrando convênios com as prefeituras municipais.

Atualmente, a UNIFAP mantém o processo de interiorização com o orçamento da Matriz do Orçamento de Custeio e Capital (OCC), e encontra-se efetivado em 3 (três) municípios, através dos Campi: *Campus Binacional*, com 8 (oito) cursos; o *Campus Santana*, com 3 (três) cursos de licenciatura; e o *Campus Mazagão*, que oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Além desses 3 (três) *campi*, a Universidade possui estrutura física nos municípios de Amapá, Laranjal do Jarí e Tartarugalzinho, e ainda, áreas nos municípios de Calçoene, Porto Grande e Cutias do Araguaary.

5 PÚBLICO ALVO

- a) Candidatos que tenham concluído ou que esteja concluindo o Ensino Médio, pertencentes a comunidades Quilombolas do Amapá;
- b) Professores de escolas públicas situadas em comunidades quilombolas do Amapá.

6 OBJETIVO GERAL

Proporcionar formação em nível superior para concluintes do Ensino Médio e Professores de escolas públicas situadas nas comunidades Quilombolas do Estado do Amapá, visando atender demanda induzida da CONAQ/AP.

6.1 Objetivos Específicos

- a) Ofertar cursos em nível de Graduação a moradores e aos concluintes do Ensino Médio, além de Professores de escolas públicas situadas nas comunidades Quilombolas do Estado do Amapá.
- b) Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, respeitando os saberes locais das comunidades Quilombolas;
- c) Ampliar e aprimorar os saberes científico, técnico, cultural e popular das comunidades Quilombolas atendidos pelo Programa;
- d) Formar profissionais em nível de graduação para atuar em espaços de tensão, luta e construção de uma sociedade melhor.

7 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

A organização didático-pedagógica do Programa será a mesma utilizada pela UNIFAP para seus Cursos, visando unificar a metodologia prevista em seus Projetos-Pedagógicos, além das concepções filosóficas e educacionais de seus professores e alunos. Observando as palavras de Silva (2016), que traz como base da diversidade curricular as teorias pós-críticas do currículo que definem uma proposta de formação, onde a identidade cultural possibilita a formação de cidadãos para a convivência com outros, respeitando as culturas e as diversidades.

A proposta curricular do Programa de Graduação das comunidades Quilombolas, leva em consideração o que Sacristán (2008) enfatiza sobre a diversidade como eixo central, exige pensar dentro de um currículo construído sob a compreensão da “Pedagogia da complexidade”, uma dialética que nutre relações entre mundos subjetivos e culturas objetivas, estabelecendo uma comunicação reflexiva entre o sujeito e o mundo social. Segundo o autor a prática pedagógica se dá dentro do mundo escolar, mas também dentro das relações das diferentes culturas.

Assim, a presente proposta visa a valorização da cultura dos povos Quilombolas no âmbito dos currículos, perpassando por todas as áreas do conhecimento da formação docente. Portanto, o conteúdo programático levará em

consideração o estabelecido no perfil das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEQs), aprovada pela Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, com desdobramento em cada disciplina do currículo, na qual prevê em seu Art. 50, sobre a formação de professores:

A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas; III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas; V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais; f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural (DCNEEQs, 2012, p.16-17).

8 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de avaliação na UNIFAP é regido pela Resolução N. 026/2011-CONSU, na qual prevê no Art. 1º que:

A avaliação da aprendizagem na Universidade Federal do Amapá é concebida como um fazer pedagógico processual, contínuo, sistemático, reflexivo e multidimensional. Ele sustenta o processo de ensino e aprendizagem, visando o sucesso do trabalho de professores e estudantes na construção e reconstrução permanente dos conhecimentos, das habilidades e das competências estabelecidos no plano de ensino dos componentes curriculares (PDI-UNIFAP, 2020).

Considerando a normativa descrita acima, é dada especial atenção em relação à apresentação e aprovação dos respectivos planos de ensino pertencentes a cada componente curricular que deve ser apresentado pelos docentes no início do período letivo e de cada disciplina, onde são detalhados os procedimentos e critérios de avaliação a serem adotados no desenvolvimento das aulas, ouvindo sempre a turma.

9 METODOLOGIA DE IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA:

Etapa 1: Solicitação de cursos pela CONAQ/AP

Etapa 2: Realização de audiências públicas nas localidades interessadas para a ocorrência dos cursos de graduação. Nestas audiências para a indicação dos cursos de maior interesse para a comunidade, participarão lideranças Quilombolas, reitoria da UNIFAP, direção do Departamento de Interiorização (DINT/UNIFAP) e a comunidade local.

Etapa 3: Realização de reuniões entre a direção do Departamento de Interiorização e os colegiados dos cursos solicitados com o objetivo de apresentação do Programa de Interiorização visando a adesão do colegiado à proposta.

Etapa 4: Devolutiva às Comunidades Quilombolas/CONAQ-AP da adesão do curso ao projeto de interiorização.

Etapa 5: Emissão de portarias para os Coordenadores de Polos do Programa de Interiorização Quilombola.

Etapa 6: Aprovação pelo Colegiado do Curso das possíveis adequações no PPC para implementação no Projeto de Interiorização Quilombola.

Etapa 7: Elaboração do calendário do Processo Seletivo Especial e do início das aulas.

Etapa 7.1: Do Processo Seletivo Especial (PSE):

O acesso aos cursos de Graduação do Programa de Interiorização Quilombola da UNIFAP será por meio de PSE, a ser organizado e efetivado sob a responsabilidade do DEPSEC. Será criada comissão para acompanhamento do PSE em todas as comunidades Quilombolas que ficará responsável pela elaboração de Edital específico observando as normatizações internas da UNIFAP.

Etapa 7.2: Da Matrícula

O Candidato aprovado no PSE deverá apresentar junto ao Departamento de Controle e Registro Acadêmico (DERCA), em data e hora previamente agendada, por curso e localidade, a documentação solicitada no Edital para a efetivação da matrícula.

10 PLANO ORÇAMENTÁRIO DO PROGRAMA

ORDEM	POLO	CURSO	VALOR R\$
01	Curiaú	Letras	528.045,00
02	Abacate da Pedreira	Ciências Biológicas	502.793,00
03	Torrão do Matapi	Pedagogia	482.483,00
04	Carmo do Maruanum	Pedagogia	482.483,00
05	Mazagão Velho	Letras	528.045,00
06	Igarapé do Lago	Pedagogia	482.483,00
07	Coordenação Geral		308.080,00
TOTAL			3.314.332,00

REFERÊNCIAS

IBGE. Portal Brasil em Síntese. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010a. <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama/IBGE>. **Tábua completa de mortalidade do Brasil**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010b. 25p.

INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

INEP. **Censo Escolar 2018**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. <<http://inep.gov.br/web/guest/dados>>

LIMA, N. M. F. Ensino Superior na Amazônia: desafios e possibilidades do ensino superior na Região Norte. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 7., 2015, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2015.

OLIVEIRA, M.; MORAES, M. B. A relação entre educação e desenvolvimento. In. XVII MPIG – Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, 2016, Taubaté. **Anais...** Taubaté: UNITAU, 2016.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2010**. Brasil: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fundação João Pinheiro. < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>

SACRISTÁN, Gimeno José. A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. IN. **Educação e Poder: abordagens crítica se pós-estruturais**. PARASKEVA, João M. (Org.) 2008. p.69-95.

SANTOS, Thais Calixto dos. **Diversidade e representação : Os(as) quilombolas no ensino superior (2018)**. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538350556_ARQUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE-2018.pdf.

SILVA-FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeus da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed; 8 reimp; Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2016. 156 p.



REGULAMENTAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS

Regulamenta as diretrizes de concessão e pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Interiorização Quilombola da UNIFAP.

Art. 1º Os valores destinados ao Programa de Interiorização Quilombola no âmbito da UNIFAP serão oriundos de concessão e transferência de recursos de custeio e capital realizados mediante aprovação de Plano de Trabalho e formalização de um dos seguintes instrumentos:

- I. **Termo de Execução Descentralizada** - quando tratar-se de Emenda Parlamentar da esfera federal;
- II. **Termo de Convênio** - quando tratar-se Prefeituras do Estado do Amapá;
- III. **Termo de Cooperação Técnica** - quando tratar-se de Prefeituras de outros Estados.

Art. 2º Os recursos de custeio repassados no âmbito do Programa de Interiorização são destinados a atender as seguintes despesas:

- I. **Material de consumo** – despesas relativas à aquisição de material para uso na implantação e desenvolvimento dos cursos;
- IV. **Serviços de terceiros** – Pessoa Jurídica;
- V. **Serviços de terceiros** – Pessoa Física;
- VI. **Obrigações tributárias e contributivas** – Pessoa física, limitadas ao percentual máximo de 30% do valor da rubrica de Serviços de terceiros.
- VII. **Exclusivamente para as entidades privadas sem fins lucrativos** - é permitida a destinação do percentual de até 15% para despesas administrativas, conforme parágrafo único do art. 38, §1º, inciso II da Portaria interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016.

Art. 3º As Prefeituras que participarem do Programa de Interiorização Quilombola ficam obrigadas a firmarem os instrumentos previstos no Art. 2º.

Art.4º A indicação de Bolsistas para atuar no Programa de Interiorização Quilombola, além de assinatura de Termo de Compromisso, deverá observar os requisitos mínimos obrigatórios, estabelecidos a seguir, de acordo com as funções:

- I. **Para as funções de Coordenador Geral, Vice Coordenador Geral, Coordenador de Polo e Coordenador de Curso:**

- a) Ser docente do quadro efetivo da UNIFAP;
- b) Possuir experiência como docente de no mínimo 3 (três) anos no magistério superior, ou possuir título de Especialista, Mestre ou Doutor;
- c) Ser indicado pela Pró-Reitoria de Graduação em comum acordo com a Direção do DINT;

II. Para Professor Formador:

- a) Ser docente do quadro efetivo da UNIFAP;
- b) Ter sido indicado pela Coordenação de origem do Curso;
- c) Comprovar formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar;

Parágrafo único: Será admitida, quando necessário, a participação de docentes de outros campi, e ainda havendo necessidade, será promovida seleção específica para preenchimento de vagas.

III. Para Secretaria Geral, Secretaria, Técnicos (PROGRAD, DERCA, NTI e Biblioteca):

- a) Ser técnico do quadro efetivo da UNIFAP;
- b) Ser indicado pela Pró-Reitoria de Graduação em comum acordo com a Direção do DINT;

Art. 5º As Bolsas no âmbito do Programa de Interiorização Quilombola, serão concedidas nas seguintes modalidades e valores:

Ordem	Modalidade	Valor
01	Coordenador(a) Geral	R\$ 1.800,00
02	Vice Coordenador(a)	R\$ 1.400,00
03	Secretário(a) Geral	R\$ 1.400,00
04	Coordenador(a) de Polo	R\$ 1.200,00
05	Coordenador(a) de Curso	R\$ 750,00
06	Secretário(a)	R\$ 600,00
07	Professor(a) Formador(a)	R\$ 3.500,00
08	Técnico PROGRAD	R\$ 600,00
09	Técnico DERCA	R\$ 600,00
10	Técnico NTI	R\$ 500,00
11	Técnico Biblioteca	R\$ 600,00

Art. 6º As bolsas serão concedidas durante o período de vigência do Programa.

Parágrafo único: A UNIFAP terá o prazo de até um seis meses após o término da turma para integralizar o pagamento das bolsas.

Art. 7º A participação no Programa de Interiorização Quilombola, na condição de Bolsista não gera qualquer tipo de vínculo empregatício com a UNIFAP.

Art. 8º São atribuições dos Bolsistas de Coordenador Geral e de Polo:

- a) Apresentar o quadro de oferta de turmas dos cursos;
- b) Coordenar, promover e acompanhar as atividades acadêmicas e pedagógicas;
- c) Elaborar e apresentar os documentos e relatórios solicitados pela PROGRAD referentes ao Programa;
- d) Participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pelo DINT;
- e) Responsabilizar-se por manter atualizados juntos a UNIFAP, os dados das turmas ofertadas pelo Programa de Interiorização Quilombola;
- f) Realizar o cadastramento dos Professores Formadores e Técnicos Administrativos que atuarão nos Polos, bem como solicitar o pagamento das Bolsas mediante apresentação das frequências e dos diários;
- g) Manter arquivados no DINT a documentação relativa aos cursos e de todos os Bolsistas do Programa, pelo período mínimo de 5 anos de encerramento do curso;
- h) Manter atualizado o cadastro e acompanhar as atividades dos bolsistas;
- i) Exigir relatório de atividades realizadas pelos bolsistas do curso para fazerem jus ao pagamento da Bolsa;
- j) Acompanhar o pagamento dos bolsistas junto à fonte pagadora;
- a) Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas e pedagógicas das turmas do Programa;
- k) Participar do planejamento e desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o Diretor do DINT e do Depsec;
- l) Acompanhar e supervisionar as atividades dos Professores Formadores, Professores-orientadores e Supervisores de Estágios dos cursos sob sua coordenação;
- m) Exigir dos Professores Formadores, Professores-orientadores e Supervisores de Estágios, relatório de atividades, com a finalidade de realizar o pagamento da Bolsa;
- n) Solicitar ao Coordenador Geral, o cancelamento ou a suspensão do pagamento de Bolsa caso seja necessário;
- o) Manter o Coordenador Geral informado sobre o andamento e desenvolvimento do(s) curso(s) sob sua coordenação.

IV. Professor Formador:

- a) elaborar o planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas disciplinas;
- b) adequar conteúdos, metodologias e materiais didáticos, bem como a bibliografia utilizada para o desenvolvimento dos cursos;
- c) participar, quando convocado, de reuniões, seminários ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pelo DINT relativos à Interiorização;
- d) realizar as avaliações dos alunos conforme previsto no regimento da UNIFAP e previsto nos PPC dos cursos;
- e) apresentar ao Coordenador do Polo, ao final da disciplina, relatório de desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- f) Promover pesquisas relacionadas à Interiorização;

Art. 9º O cadastro dos Bolsistas no âmbito da Interiorização, será realizado mediante o Termo de Compromisso preenchido e assinado e documentos comprobatórios dos requisitos para a modalidade de bolsa.

Art. 10º As bolsas concedidas no âmbito da Interiorização serão pagas diretamente ao beneficiário, mediante depósito mensal na conta corrente pessoal do bolsista indicada no Termo de Compromisso.

Art. 11 A fonte pagadora fica autorizada a cancelar o pagamento da Bolsa quando:

- I. For constatado, o não cumprimento das atividades inerentes à sua função no Programa Interiorização, mediante pedido formal feito pela Coordenação do Polo;
- II. Constatar-se acúmulo indevido de benefícios.

Art. 12 A suspensão e cancelamento da bolsa poderá ser realizada, a qualquer tempo, pela PROGRAD, após exposição de motivos pela Direção do DINT.

Art. 13 Informações falsas prestadas pelos Bolsistas quando de seu cadastro que impliquem em danos ao erário ou à UNIFAP, ensejarão sua responsabilização administrativa, civil e/ou penal.

Art. 14 Os casos omissos a esta regulamentação serão resolvidos pela PROGRAD.

Macapá/AP 27 de julho de 2021.

Júlio Cesar Sá de Oliveira
Reitor



TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA



1. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA			
Nome completo:		CPF:	
Data de Nascimento:	Nacionalidade:	UF e Município de Naturalidade:	
RG/Orgão expedidor/Data de expedição:		Estado Civil:	Sexo:
Nome da Mãe:		Nome do Pai:	
Endereço Residencial:		CEP:	
Telefone fixo:	Celular:	E-mail:	
2. ATUAÇÃO NO PROGRAMA			
Polo:		Município:	
Curso :		Função:	
3. FORMAÇÃO E EXPERIENCIA			
Titulação:		Tempo de exercício no magistério superior:	
4. INFORMAÇÕES BANCARIAS			
Banco:	Agência:	Conta Corrente (com DV):	

Eu _____ denominado BOLSISTA, celebro junto à Universidade Federal do Amapá, o presente termo de compromisso, e declaro ter ciência:

- Dos direitos e obrigações atribuídas à minha função como Bolsista do Programa de Interiorização Quilombola, e declaro conhecer e cumprir integralmente às normas estabelecidas no Regulamento do Programa;
- Que a interrupção das minhas atividades no Programa acarretará a suspensão do pagamento e que a inobservância das normas do Programa implicará em cancelamento da Bolsa e restituição dos recursos recebidos;
- Que a atuação como Bolsista no Programa de Interiorização Quilombola não gera nenhum tipo de vínculo empregatício com a UNIFAP; e que
- Fornecerei todas as informações, relatórios e documentos que me forem solicitados durante e após o período de concessão da Bolsa.

Declaro, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade.

Local/Data

Assinatura do Bolsista

**ANEXO C – PLANO DE TRABALHO PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO
QUILOMBOLA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

PLANO DE TRABALHO

PROGRAMA DE INTERIORIZAÇÃO QUILOMBOLA

Macapá

2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Cursos ofertados: Pedagogia, Letra Português / Francês e Ciências Biológicas.

Comunidades Quilombolas: Curiaú, Mazagão Velho, Abacate da Pedreira, Carmo do Maruanum, Igarapé do Lago e Torrão do Matapi.

|

Júlio Sá

REITOR

Simone Leal

VICE-REITORA

Nelma Nunes da Silva

COORDENADORA DO PROJETO

Macapá

2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Razão Social: Fundação Universidade Federal do Amapá

Endereço: Rod. Josmar Chaves Pinto, km 02

Bairro: Jardim Marco Zero

Cidade: Macapá

Estado: Amapá

CEP: 68.903-419

Telefone: (96) 3312-1700

E-mail: projetoquilombola@unifap.br



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OBJETIVO GERAL

Proporcionar formação em nível superior para concluintes do Ensino Médio e professores de escolas públicas situadas nas comunidades Quilombolas do Estado do Amapá, visando atender demanda induzida da CONAQ/AP.

JUSTIFICATIVA

A seção amapaense da CONAQ declara que durante sua atuação (que aconteceu a partir do ano 2000) acumulou experiências que nos permite afirmar que, como qualquer grupo tradicional do país, as comunidades remanescentes de Quilombos, nos termos descritos pela Constituição, constituem-se em um dos mais importantes lugares de resistência, de luta pela liberdade e de preservação do patrimônio cultural de grupos humanos negros.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a população amapaense é de 861.773 habitantes, dos quais 73,9% se autodeclararam pretos ou pardos. No entanto, quando analisamos os dados educacionais (PNUD, IPEA/2010), constata-se que a taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais é de 9,5 % de negros, enquanto de brancos é de 6,5%; quando se analisa pessoas com nível médio completo e superior incompleto, chega-se aos seguintes dados: 32,14% negros e 36,41% brancos. Em se tratando dos dados referentes aos amapaenses com superior completo, temos 9,35% de negros e 15,96% de brancos. Portanto, conclui-se que apesar de apenas 26,1% dos amapaenses serem brancos, ou de outra origem étnica, uma grande maioria apontada nos índices educacionais são de negros. Não se pode negar a exclusão educacional tendo por base o recorte social afrodescendente amapaense.

O sistema educacional brasileiro se caracteriza, por um lado, em um modelo com predominância dos valores civilizatórios europeus, que ignora os de origem negro-africana. A consequência agravante desta hegemonia é a alienação, os altos índices de reprovação, o analfabetismo e a evasão da população negra em geral, e mais especificamente, das comunidades remanescentes de Quilombos.

Na tradição africana, a transmissão dos conhecimentos se dá de forma direta, dinâmica, coletiva, intergrupar e participativa. O tempo de transmissão se caracteriza pela comunicação ligada a uma experiência vivida, o que contribui para a reprodução de um sistema cultural específico e processos de construção de especificidades históricas e culturais que precisam ser levadas em conta. Grande parte dos estudos têm demonstrado que nas sociedades africanas a transmissão dos saberes se dá por meio dos mais velhos para os mais jovens.

Aliados a isso, têm-se o *modus vivendi* dessas comunidades quase que exclusivamente rurais, as quais têm como trabalho a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Atividades essas que demandam tempo e esforço físico, o que deixa pouco espaço temporal para atividades intelectuais. Esta particularidade processual justifica a implementação de uma Educação Escolar que leve em consideração questões da



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

comunidade Quilombola voltada para a reconstrução das identidades negadas e pela superação dos estigmas vigentes.

Poucos integrantes de comunidades Quilombolas têm tido sucesso ao ingressar no Ensino Superior público ou privado. Quando alcançam esse ingresso, mesmo com auxílios estudantis, não conseguem dar prosseguimento nos estudos por falta de condições financeiras para sustentar a família, e muitos retornam às suas comunidades sem concluir o curso. Deve-se destacar que a lacuna que deixa no trabalho familiar, na maioria das vezes, compromete todo o sustento da família.

As situações mencionadas tornam-se obstáculos quase que intransponíveis para os integrantes das populações Quilombolas no que diz respeito à formação superior. Mesmo que as políticas de interiorização viabilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), tenham tido um relativo sucesso com impacto em várias regiões do país, verifica-se que o modelo implantado não foi eficiente e eficaz em alguns estados, como no Amapá. Algumas variáveis podem ter sido causadoras desta lacuna, como exemplo a ausência de estudos prévios à implantação de campus, cujo escopo deveria estar fundamentado na verificação de demandas reais de formação da região, capacidade de suporte de cada município onde seriam implantados os campi, e inserção do egresso no mercado de trabalho.

A política de qualificação implementada pelo Governo Federal visa atender às demandas que vão promover o desenvolvimento técnico, mercadológico e humano das populações que formam o país, sejam em áreas urbanas ou rurais. Este propósito não pode renunciar à qualidade com economicidade. Tendo esses princípios por base, a UNIFAP propõe cursos de Graduação, por um período determinado. Nesta modalidade, primeiro se faz um diagnóstico da demanda e de viabilidade de formação, caso seja justificável, implanta-se por tempo determinado os cursos utilizando estrutura já existente na localidade, sem a necessidade de admissão de professores e técnicos por concursos públicos, e ainda abertura de campus com estrutura física própria, geralmente onerosa para a sociedade.

No modelo de interiorização proposto, será imprescindível relacionar variáveis como: potencial econômico de cada município, impacto da Graduação na formação de estudantes que não podem se deslocar até Macapá, e demanda do mercado de trabalho local. Essas questões vão nortear todo o processo de escolhas de turmas, cursos e áreas que deverão ser ofertados às comunidades/municípios. É importante ressaltar que todas as comunidades pleiteantes são partes integrantes do projeto de implantação com a finalidade de conhecer e acompanhar a execução do Projeto.

A interiorização da UNIFAP será estruturada de acordo com uma hierarquia funcional, inversamente proporcional à complexidade dos serviços e infraestrutura oferecidos, com objetivo de atender a demanda das comunidades e municípios do Estado do Amapá por Ensino Superior de qualidade, através de diferentes dimensões, visando a aproximação com o plano local, distante do campus-sede. Neste sentido são propostos inicialmente 6 Polos de atuação da UNIFAP, descritos abaixo com seus respectivos cursos:

- a) Torrão do Matapi: Curso de Pedagogia;
- b) Carmo do Maruanum: Curso de Pedagogia;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

- c) Igarapé do Lago: Curso de Pedagogia;
- d) Curiaú: Curso de Letras;
- e) Mazagão Velho: Curso de Letras;
- f) Abacate da Pedreira: Curso Ciências de Biológicas.

METODOLOGIA

Etapa 1: Solicitação de cursos pela CONAQ/AP

Etapa 2: Realização de audiências públicas nas localidades interessadas para a ocorrência dos cursos de graduação. Nestas audiências para a indicação dos cursos de maior interesse para a comunidade, participarão lideranças Quilombolas, reitoria da UNIFAP, direção do Departamento de Interiorização (DINT/UNIFAP) e a comunidade local.

Etapa 3: Realização de reuniões entre a direção do Departamento de Interiorização e os colegiados dos cursos solicitados com o objetivo de apresentação do Programa de Interiorização visando a adesão do colegiado à proposta.

Etapa 4: Devolutiva às Comunidades Quilombolas/CONAQ-AP da adesão do curso ao projeto de interiorização.

Etapa 5: Emissão de portarias para os Coordenadores de Polos do Programa de Interiorização Quilombola.

Etapa 6: Aprovação pelo Colegiado do Curso das possíveis adequações no PPC para implementação no Projeto de Interiorização Quilombola.

Etapa 7: Elaboração do calendário do Processo Seletivo Especial e do início das aulas.

Etapa 7.1: Do Processo Seletivo Especial (PSE): O acesso aos cursos de Graduação do Programa de Interiorização Quilombola da UNIFAP será por meio de PSE, a ser organizado e efetivado sob a responsabilidade do DEPSEC. Será criada comissão para acompanhamento do PSE em todas as comunidades Quilombolas que ficará responsável pela elaboração de Edital específico observando as normatizações internas da UNIFAP.

Etapa 7.2: Da Matrícula: O Candidato aprovado no PSE deverá apresentar junto ao Departamento de Controle e Registro Acadêmico (DERCA), em data e hora previamente agendada, por curso e localidade, a documentação solicitada no Edital para a efetivação da matrícula.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Ofertar cursos em nível de Graduação a moradores e aos concluintes do Ensino Médio, além de Professores de escolas públicas situadas nas comunidades Quilombolas do Estado do Amapá.
- b) Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, respeitando os saberes locais das comunidades Quilombolas;
- c) Ampliar e aprimorar os saberes científico, técnico, cultural e popular das comunidades Quilombolas atendidos pelo Programa;
- d) Formar profissionais em nível de graduação para atuar em espaços de tensão, luta e construção de uma sociedade melhor.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

PLANO DE TRABALHO DO PROJETO QUILOMBOLA						
Julho de 2022 a Dezembro de 2026						
Atividades	jul/22	ago/22	set/22	out/22	nov/22	dez/22
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
jan/23	Planejamento	fev/23	mar/23	abr/23	mai/23	jun/23
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
jul/23	Planejamento	ago/23	set/23	out/23	nov/23	dez/23
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
jan/24	Planejamento	fev/24	mar/24	abr/24	mai/24	jun/24
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
jul/24	Planejamento	ago/24	set/24	out/24	nov/24	dez/24
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
jan/25	Planejamento	fev/25	mar/25	abr/25	mai/25	jun/25
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
jul/25	Planejamento	ago/25	set/25	out/25	nov/25	dez/25
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
jan/26	Planejamento	fev/26	mar/26	abr/26	mai/26	jun/26
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento
jul/26	Planejamento	ago/26	set/26	out/26	nov/26	dez/26
Planejamento		Execução	Execução	Execução	Execução	Fechamento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

ORÇAMENTO DETALHADO

PLANO DE APLICAÇÃO		
Código	Valor/Reajuste Previsto	Total/Valor a Pagar
SERV. PESSOA JURÍDICA (339039)	R\$ 0,00	R\$ 217.840,00
MAT. CONSUMO (339030)	R\$ 0,00	R\$ 584.000,32
AUXÍLIO FINANCEIRO A PESQUISADORES (339020)	R\$ 0,00	R\$ 2.527.999,68

VALOR TOTAL DO PROJETO

Este projeto possui valor total de R\$ 3.329.840,00 (Três milhões, trezentos e vinte e nove mil, oitocentos e quarenta reais), referente às despesas de custeio.

Em 29 de junho de 2022.

Documento assinado digitalmente
gov.br ISAAC VIEIRA DOS SANTOS
Data: 04/07/2022 16:15:32 -0300
Verifique em <https://verificador.ufam.br>

ISAAC VIEIRA DOS SANTOS

Secretário Geral do Projeto de Interiorização Quilombola

Documento assinado digitalmente
gov.br ERIKA TATIANE DE ALMEIDA FERNANDES RODRIGUES
Data: 04/07/2022 16:08:31 -0300
Verifique em <https://verificador.ufam.br>

ERIKA TATIANE DE ALMEIDA F. RODRIGUES

Vice Coordenadora Geral do Projeto de Interiorização Quilombola

▲ **NELMA NUNES DA SILVA**

Coordenadora Geral do Projeto de Interiorização Quilombola

B