

A universidade em território quilombola: corpo-território e epistemologias outras na descolonização do ensino superior

Luz, Agatha Leticia Eugênio da ¹

Foster, Eugénia da Luz Silva ²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como a inserção de epistemologias outras no ensino superior contribui para o processo de descolonização da universidade brasileira, tomando como referência a vivência no quilombo Torrão do Matapi (AP) e a teoria do corpo-território. A pesquisa discute como saberes de populações negras, indígenas e quilombolas reconfiguram práticas pedagógicas e currículos. A partir de uma abordagem qualitativa, bibliográfica e participante, aponta que a presença da universidade em territórios tradicionais é um movimento político e epistêmico. Descolonizar o ensino superior implica valorizar saberes locais, promover justiça epistêmica e transformar as lógicas institucionais. O corpo-território é compreendido como uma epistemologia viva que, ao ocupar a universidade, também a transforma, tornando-se ferramenta de resistência, criação e reinvenção das formas de ensinar, aprender e existir.

Palavras-chave: descolonização; epistemologias outras; corpo-território; ensino superior.

The university in quilombola territory: body-territory and other epistemologies in the decolonization of higher education

ABSTRACT

This article aims to analyze how the inclusion of alternative epistemologies in higher education contributes to the process of decolonizing the Brazilian university, taking as reference the experience in the Torrão do Matapi quilombo (AP) and the theory of the body-territory. The research discusses how the knowledge of Black, Indigenous, and quilombola populations reconfigures pedagogical practices and curricula. Using a qualitative, bibliographic, and participatory approach, it highlights that the presence of the university in traditional territories constitutes a political and epistemic movement. Decolonizing higher education entails valuing local knowledge, promoting

¹ Universidade Federal do Amapá. Doutoranda em Educação pela UNIFAP. Email: agathaletici@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2350609560432946>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8616-3692>.

² Universidade Federal do Amapá. Professora no Mestrado em Educação da UNIFAP e no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA). Email: daluzeugenia6@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4609696110268688>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5942-6012>.

epistemic justice, and transforming institutional logics. The body-territory is understood as a living epistemology that, by occupying the university, also transforms it, becoming a tool of resistance, creation, and reinvention of ways of teaching, learning, and existing.

Keywords: decolonization; other epistemologies; body-territory; higher education.

La universidad en territorio quilombola: cuerpo-territorio y epistemologías otras en la descolonización de la educación superior

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la inclusión de epistemologías otras en la educación superior contribuye al proceso de descolonización de la universidad brasileña, tomando como referencia la experiencia en el quilombo Torrão do Matapi (AP) y la teoría del cuerpo-territorio. La investigación discute cómo los saberes de poblaciones negras, indígenas y quilombolas reconfiguran las prácticas pedagógicas y los currículos. A partir de un enfoque cualitativo, bibliográfico y participativo, señala que la presencia de la universidad en territorios tradicionales constituye un movimiento político y epistémico. Descolonizar la educación superior implica valorar los saberes locales, promover la justicia epistémica y transformar las lógicas institucionales. El cuerpo-territorio se comprende como una epistemología viva que, al ocupar la universidad, también la transforma, convirtiéndose en una herramienta de resistencia, creación y reinención de las formas de enseñar, aprender y existir.

Palabras clave: descolonización; epistemologías otras; cuerpo-territorio; educación superior.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das reflexões e provocações produzidas no âmbito da disciplina “Educação, Culturas e Diversidades”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), comprometido com a crítica ao epistemicídio e com a afirmação de saberes produzidos a partir das margens.

A proposta central deste estudo é refletir sobre a inserção de epistemologias outras no ensino superior, compreendendo-as como formas legítimas e potentes de produção de saberes que desestabilizam o paradigma eurocêntrico historicamente dominante na universidade brasileira.



O tema delimita-se na análise da presença da universidade em territórios quilombolas, especificamente a partir da experiência vivenciada no quilombo do Torrão do Matapi, no estado do Amapá. Tal experiência impulsionou importantes reflexões sobre as relações entre universidade, território e saberes insurgentes, permitindo compreender com maior profundidade como a inserção da universidade em territórios tradicionalmente excluídos implica não apenas políticas de acesso, mas a abertura para epistemologias que tensionam e desestabilizam os paradigmas hegemônicos de produção de conhecimento.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar como a inserção de epistemologias outras contribui para o processo de descolonização do ensino superior, tomando como referência a experiência no Torrão do Matapi. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir o conceito de corpo-território como epistemologia dissidente; b) compreender as potencialidades e os desafios da presença da universidade em territórios quilombolas; c) refletir sobre as práticas pedagógicas e políticas que podem favorecer a emergência de uma educação decolonial e intercultural.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade urgente de aprofundar o debate sobre a descolonização do ensino superior, reconhecendo que os saberes produzidos por populações historicamente são fundamentais para repensar a universidade enquanto espaço de produção de conhecimento, formação de sujeitos e transformação social. A vivência no Torrão do Matapi foi determinante para trazer densidade e concretude a essas reflexões, ao evidenciar os desafios e as potências do encontro entre universidade e território.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e participante, articulando teoria e experiência para compreender o fenômeno estudado. A pesquisa bibliográfica, de caráter narrativo (Gil, 2008), consistiu na seleção, leitura e análise de obras que fundamentam o debate sobre descolonização, corpo-território e epistemologias outras, especialmente autores como Walsh, Oliveira e Candau (2018); Gomes (2002, 2003, 2005, 2021), Quijano (2005), Tavares (2020) e Gago (2020), entre outros.

A dimensão participante se constituiu a partir da vivência no quilombo Torrão do Matapi (Amapá), realizada no contexto da disciplina supracitada. Essa vivência configurou-se como uma etapa formativa e investigativa, em que foram realizadas observações diretas, registros em diário de campo e rodas de conversa com lideranças, educadores e moradores do território. O diálogo estabelecido com a comunidade possibilitou compreender como os saberes

quilombolas se articulam à presença da universidade, revelando práticas e pedagogias que expressam formas de resistência e criação.

Inspirada nos pressupostos da pesquisa participante (Brandão, 2008), esta investigação reconhece o conhecimento como construção coletiva, que emerge da interação entre sujeitos e contextos. Assim, os dados e reflexões aqui apresentados não são resultados de uma observação externa, mas de um processo dialógico e compartilhado, no qual a pesquisadora também se reconhece implicada.

O cruzamento entre a fundamentação teórica e a experiência empírica sustenta as análises desenvolvidas ao longo do texto, configurando uma metodologia dialógica, sensível e situada, que compreende o corpo-território não apenas como objeto de análise, mas como campo vivo de produção de conhecimento e de transformação da própria universidade. Nesse sentido, a vivência na comunidade quilombola do Torrão do Matapi não foi apenas um dado empírico a ser descrito, mas um processo formativo e reflexivo que adensou a compreensão sobre as práticas e saberes locais, favorecendo um diálogo crítico com as teorias mobilizadas.

Quanto aos aspectos éticos, esta pesquisa não exigiu submissão formal ao Comitê de Ética em Pesquisa por não envolver coleta de dados identificáveis ou entrevistas estruturadas. No entanto, foram observados rigorosamente os princípios éticos da pesquisa participante, com respeito à autonomia, à escuta e à reciprocidade. A presença dos pesquisadores no território ocorreu com autorização da comunidade e em conformidade com os protocolos locais de consentimento.

Assim, este artigo organiza-se em três seções principais. A primeira, intitulada "Corpo-território: saberes que emergem da experiência", discute a concepção de corpo-território como uma epistemologia dissidente, ressaltando sua potência como lugar de enunciação e resistência.

A segunda seção, "Epistemologias dissidentes e a descolonização do conhecimento", apresenta o referencial teórico que sustenta a reflexão sobre as epistemologias insurgentes, destacando o papel das pedagogias decoloniais na transformação do espaço acadêmico.

Por fim, a terceira seção, "Quando a universidade pisa o chão quilombola: reflexões a partir do Torrão do Matapi", analisa a experiência concreta da visita ao quilombo, enfatizando as aprendizagens e as tensões implicadas no encontro entre universidade e território, bem como suas implicações para a descolonização do ensino superior.

Corpo-território: saberes que emergem da experiência

O corpo, muitas vezes visto apenas como suporte da racionalidade e da razão, se revela como uma fonte legítima de conhecimento, que está profundamente atravessada por afetos, histórias, ancestralidades e resistências. Esse corpo, enquanto lugar de aprendizagem e ação, não apenas transmite saberes, mas também se torna um campo de disputa entre as normatividades institucionais e as práticas insurgentes de ensinar e existir. O que o corpo nos ensina, e como ele é, simultaneamente, um objeto de resistência e uma ferramenta pedagógica, é o que buscamos entender aqui, à luz da reflexão proposta por Tavares (2020).

A questão do corpo, especialmente o corpo negro, assume um papel central na construção de uma epistemologia insurgente que visa desestabilizar as estruturas coloniais do ser, saber, poder e consciência. Tavares (2020) nos convida a refletir sobre o corpo como um fenômeno que vai além da mera fisicalidade, propondo uma análise que considera o corpo negro como uma síntese complexa de múltiplas experiências e trajetórias, em constante adaptação e resistência. O corpo negro, portanto, se configura não apenas como um objeto de exploração e violência histórica, mas como um sujeito ativo na produção de conhecimento e na resistência às narrativas coloniais.

Segundo Tavares (2020) corpo negro questiona, assim, o que ele pode ser, fazendo uma provocação à epistemologia dominante: “O que pode um corpo negro?” Essa questão está diretamente relacionada à ideia de corpo como um fenômeno de múltiplas variações e transformações, um exercício de pragmática política, que se manifesta em vastos territórios de produção, circulação e transmissão de memória, linguagem e pedagogia política. O corpo negro, portanto, torna-se um campo de resistência e de criação de saberes, um lugar de reflexão e ação política, onde a experiência cotidiana e as memórias históricas se entrelaçam e se expressam.

Tavares (2020) nos ajuda a entender que o corpo não deve ser visto como uma estrutura fixa ou um simples receptáculo de significados impostos, mas como um espaço plural, dinâmico e resiliente, como aponta:

Quando destacamos o corpo negro, referimo-nos a um corpo em sentido oposto à sua redução a pura fisicalidade, e sob condição meramente maquínica. Corpo negro aqui é entendido como fenômeno que transcende dualidades, por isso mesmo, plástico, dinâmico, autopoético, resiliente, adaptável e

atravessado pelas mais distintas 'dobras' e 'quebras' localizadas na pós-travessia atlântica. Corpo é, sobretudo, plural, síntese dos corpos que foram aprisionados, embarcados e trazidos pela voraz máquina econômica do antigo sistema colonial. Corpo-síntese, do corpo mercadoria que, por séculos, foi banalizado, percebido e visualizado como ausente de alma pelos raptos, detratores e algozes coloniais (Tavares, 2020, p. 20).

Propõe que entendamos a constituição dos regimes de corporeidade como algo mais expansivo, que não se restringe a uma estrutura de controle ou categorização. Ao contrário, busca-se compreender as trajetórias e os cruzamentos dessas formas corporais no cotidiano, e o mapeamento das trilhas que esses corpos constroem a partir de suas vivências, resistências e superações (Tavares, 2020).

Dessa forma, o corpo negro se coloca como uma epistemologia viva, que não se limita ao campo do visível ou do físico, mas se apresenta como um espaço de múltiplas dimensões e possibilidades de existência. Ele é, assim, uma ferramenta de resistência e de conhecimento, capaz de reescrever as histórias de dominação e exploração e de construir novas formas de olhar o mundo e viver nele.

Nessa perspectiva, o pensamento de Leda Maria Martins (2021) amplia a compreensão do corpo como um espaço de saber e criação, ao propor a noção de corpo-tela, um corpo que é simultaneamente arquivo, linguagem e pensamento. Em suas palavras, “nas composições [...] o tempo espiralar, como estrutura, se manifesta” (p. 51), e o corpo se revela como “portal e tela de grafias e de uma sintaxe de adereços; suas expansões espaciais, assim como as escansões de sua duração; sua percepção como dêixis; suas memórias de África” (Martins, 2021, p. 51).

Essa concepção aproxima-se da ideia de corpo em Tavares (2020), pois ambas deslocam o corpo do lugar da passividade e o reconhecem como um locus de memória e de inscrição epistêmica. O corpo, como afirma Martins, é “um corpo-imagem [...] composto por condensações, volume, relevo e perspectivas [...] que grafam esse corpo/corpus estilisticamente como locus e ambiente do saber e da memória” (Martins, 2021, p. 52).

A autora enfatiza ainda que o corpo-tela “é lugar e ambiente de inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memória e de idiomas performáticos” (MARTINS, 2021, p. 52-53). Essa visão ressoa na proposta de Tavares (2020), para quem o corpo negro é também uma

pedagogia viva, uma escrita em movimento que resiste à objetificação colonial. Ambos reconhecem o corpo como *poiesis*, como gesto criador que produz sentido, memória e política.

Assim, pensar o corpo a partir de Leda Martins é compreender que a resistência não se faz apenas pela consciência racional, mas também pela performance, pela oralitura e pela presença. O corpo que dança, canta, fala e sente é também o corpo que pensa. Como escreve Martins (2021, p. 53),

a corporeidade negra, como subsídio teórico, conceitual e performático, como episteme, fecunda os eventos, expandindo os enlaces do corpo-tela, como vitrais que irradiam e refletem experiências, vivências, desejos, nossas percepções e operações de memória. Um corpo pensamento. Um corpo também de afetos.

Após entender o corpo como um fenômeno dinâmico, é essencial avançar na compreensão do corpo como um território de resistência, especialmente no contexto da docência exercida por mulheres negras. Esse corpo-território, como proposto por Gago (2020), carrega uma dimensão política profunda, destacando que a exploração dos territórios comunitários está diretamente ligada à violência contra o corpo, tanto individual quanto coletivo. Quando pensamos no corpo-território, estamos nos referindo a uma interconexão onde é impossível separar o corpo do território, ou seja, o corpo humano não existe isolado, mas está em constante relação com outros corpos e forças não humanas, com a paisagem, a memória e a luta.

Neste sentido, o corpo negro, enquanto corpo-território, não se limita a ser uma propriedade individual, mas uma entidade política que carrega em si as histórias e as lutas de resistência. Ele é um campo de batalha entre a normatividade imposta pelas instituições e a insurgência das práticas que emergem das memórias e experiências vividas. Esse corpo-território resiste, reformula e redefine a universidade como um espaço de disputa, onde o território não é apenas físico, mas também epistêmico e simbólico.

Haesbaert (2020) nos traz a ideia de que o corpo-território, enquanto conceito, é uma epistemologia que nasce das lutas das mulheres de povos originários e das perspectivas ecofeministas do Sul. Essa epistemologia, portanto, nos desafia a pensar o corpo como algo que não se encerra em si mesmo, mas transborda para o coletivo, conectando afetos, trajetórias e memórias que são compartilhadas e entrelaçadas com outros corpos, outras vivências. Assim, ao considerar o corpo como um território, podemos entender

que ele é, ao mesmo tempo, um espaço de resistência, de elaboração de saberes e de invenção de outras formas de vida.

Oliva (2022) reforça a importância da intercorporeidade ao falar do corpo-território, destacando que essa categoria vai além da experiência individual, ocupando e sentindo o corpo do outro. O corpo-território, portanto, transborda as experiências de quem o habita, criando conexões que são essenciais para pensar as lutas e as resistências, tanto dentro quanto fora das instituições. A universidade, nesse contexto, torna-se um território de disputa, onde o corpo-território das mulheres negras é constantemente tensionado pelas práticas hegemônicas, mas também se apresenta como um espaço fértil para a criação de novas epistemologias e formas de ação política.

O conceito de corpo-território atravessa o espaço universitário de maneira concreta e sensível, expressando-se nas formas de estar e aprender dos estudantes quilombolas, indígenas e negros. Como afirma Miranda (2020, p. 34), “é vislumbrar o corpo como o espaço de sentimentos, de afetividades, de exposição para se permitir ser tocado pelo outro, pelas vivências que articulam as territorialidades”. Assim, o corpo deixa de ser uma presença física e passa a ser um território de disputa epistemológica e política.

Ao reivindicar o corpo-território como categoria de existência e de conhecimento, esses sujeitos transformam o espaço acadêmico em campo de criação e resistência. “O corpo-território propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo [...] e carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias” (Miranda, 2020, p. 69–70). Essa compreensão amplia o sentido da permanência na universidade, pois, como enfatiza o autor, “estamos sempre em devir, em caminhos, sempre a trocar de peles” (Miranda, 2020, p. 180).

Gago (2020) e Oliva (2022) argumentam que o corpo-território não é apenas uma categoria de resistência, mas também de invenção. Ele permite a confrontação do extrativismo ampliado, que vai além da exploração dos recursos naturais e se estende à exploração digital e financeira. Nesse sentido, o corpo-território emerge como uma ferramenta para desafiar as formas de espoliação e violência que caracterizam o sistema capitalista, ao mesmo tempo que permite a criação de novos modos de viver e resistir. Por isso, o corpo-território é uma ideia-força, que surge das lutas, mas que possui a potência de migrar e compor novos territórios e novas formas de luta.

Ao pensar o corpo-território das mulheres negras na universidade, entendemos que essas corporalidades dissidentes são movidas por lutas

históricas, e elaboram estratégias que ampliam a noção de corpo como um espaço de resistência contínua. Elas tensionam e reformulam o espaço acadêmico, oferecendo novas formas de existir e de ensinar que desafiam as normatividades impostas e abrem caminho para novas formas de conhecimento e de ação política. Esse corpo-território, portanto, não é apenas um espaço de resistência, mas um campo de criação, de reinvenção e de reescrita das histórias e saberes que surgem nas intersecções das lutas.

Epistemologias dissidentes e a descolonização do conhecimento

Ser dissidente é carregar no corpo a marca de uma ruptura. É ser visto como um desvio do que foi imposto como norma, como o padrão hegemônico de existência. Dissidência não é apenas uma escolha ou um posicionamento voluntário; muitas vezes, é uma condição imposta por um sistema que regula quem pode pertencer e quem deve ser mantido à margem.

Como nos lembra Dantas (2020), os corpos dissidentes são aqueles que, por sua cor, identidade de gênero, orientação sexual, nacionalidade, origem, peso ou por portar uma necessidade especial, são excluídos, punidos e vigiados pela sociedade. Esses corpos, apartados do todo, são destituídos de direitos e de legitimidade, mas não de potência.

Essa compreensão se articula com o que Walsh, Oliveira e Candau (2018) denominam de "estrutura colonial de poder", que permanece vigente ao classificar e reclassificar corpos e territórios, definindo quem pode falar, existir e produzir saberes legitimados. A colonialidade, como destacam, não se limita ao passado, mas "se articula entre o mercado capitalista mundial e a ideia de raça" (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 4), constituindo um padrão de poder que regula a vida e o conhecimento.

A dissidência, portanto, não é apenas um estado de exclusão, mas também um lugar de resistência e de produção de saberes. Nesse contexto, as epistemologias dissidentes emergem como formas de insurgência contra o pensamento hegemônico. Como afirmam os autores, a pedagogia decolonial se configura justamente como uma "intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade" (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5). Essa pedagogia desafia e busca desmontar as estruturas epistêmicas da colonialidade, que seguem sustentando "padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos" (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

No campo das epistemologias dissidentes e da descolonização do conhecimento, a epistemologia é, portanto, um “campo de disputa” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018), pois o conhecimento dominante foi historicamente definido por grupos hegemônicos (ocidentais, brancos e masculinos), enquanto saberes de povos indígenas, africanos, quilombolas e outras populações subalternizadas foram sistematicamente deslegitimados.

Assim, pensar epistemologias insurgentes é reivindicar outras formas de conhecer e compreender o mundo, rompendo com a hierarquia imposta pelo pensamento colonial e criando espaço para uma “educação outra”, enraizada nas práticas e saberes dos povos historicamente silenciados (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 2).

Essa discussão encontra eco nas reflexões de Yuderkys Espinosa-Miñoso (2014), que propõe *um viraje epistemológico* (uma virada epistêmica) impulsionada por feministas latino-americanas comprometidas com a crítica à modernidade ocidental e à colonialidade do gênero. A autora argumenta que o desafio atual consiste em deslocar a colonialidade e o racismo de fenômenos históricos para compreendê-los como estruturas epistêmicas intrínsecas à modernidade e aos seus projetos de libertação. Como afirma Espinosa-Miñoso,

“[...] el viraje epistemológico [...] nos coloca ante el reto de contribuir al desarrollo de un análisis de la colonialidad y del racismo –ya no como fenómeno sino como episteme intrínseca a la modernidad [...] y comprometernos con los movimientos autónomos que en el continente llevan a cabo procesos de descolonización y restitución de genealogías perdidas” (Espinosa-Miñoso, 2014, p. 7).

Ao articular gênero, raça e colonialidade, Espinosa-Miñoso (2014) propõe uma revolução epistêmica que confronte as estruturas de pensamento impostas pela modernidade ocidental, promovendo a visibilidade de saberes e tradições que resistiram à colonialidade. Herdeira do feminismo negro e tercermundista, a autora defende a produção de conhecimento a partir de posições subalternas e a desobediência epistêmica como fundamentos para uma epistemologia descolonial capaz de transformar radicalmente os modos de produção e circulação do saber se entrelaçam na criação de novas formas de vida e de coletividade.

Esse movimento de ruptura e reinvenção é, portanto, parte fundamental do processo de descolonização, que não se limita à inclusão de novos sujeitos, mas implica uma reconfiguração profunda das bases epistêmicas, políticas e

culturais da educação. É nesse sentido que se torna indispensável compreender o gesto de descolonizar a educação como um ato que vai além da mudança de sujeitos ou conteúdos, exigindo uma transformação estrutural, como bem expressa Frantz Fanon (2002, p. 26), ao afirmar que

a descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. [...] Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos.

Para Fanon (2002), essa transformação significa uma revisão profunda do que ensinamos e de como fazemos isso, desafiando práticas educacionais que ainda carregam as marcas do colonialismo.

Complementando essa visão, Aníbal Quijano (2005) introduziu o conceito de colonialidade do poder, ao evidenciar como as estruturas de dominação criadas no período colonial continuam moldando as sociedades contemporâneas. Segundo o autor,

a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça (Quijano, 2005, p. 117).

Essa perspectiva revela que o conhecimento que valorizamos frequentemente provém de uma matriz eurocêntrica, enquanto outros saberes são sistematicamente marginalizados. Descolonizar a educação, portanto, implica romper com essas formas de pensamento e promover a inclusão efetiva de epistemologias diversas.

No contexto brasileiro, a descolonização da educação também envolve enfrentar o legado da escravidão, racismo persistente, da LGBTQIAP+fobia e machismo. Nilma Lino Gomes (2005), uma voz fundamental nesse debate, argumenta que o combate a essas formas de opressão deve estar no centro das políticas.

A descolonização do ensino superior constitui uma demanda urgente para transformar a academia em um espaço de pluralidade e justiça epistêmica. Historicamente, a universidade brasileira, herdeira de uma tradição eurocentrada, estruturou-se sobre uma lógica que privilegia determinadas formas de produção e validação do conhecimento, silenciando saberes de populações indígenas, afrodescendentes e outros grupos subalternizados.

Como ressalta Gomes (2021), esse processo de apagamento está inscrito nos currículos e nas práticas educacionais, reforçando “apagamentos históricos e epistemológicos” que perpetuam uma única perspectiva de mundo (Gomes, 2021, p. 436).

Essa estrutura de poder, ao definir o que é considerado conhecimento legítimo, impõe padrões estéticos, valores e idiomas ocidentais, invisibilizando a diversidade de processos culturais e políticos (Gomes, 2021).

Nessa direção, Collins (2019) destaca que a epistemologia é um campo profundamente atravessado pelas relações de poder, pois estabelece os critérios que determinam quais saberes são reconhecidos como válidos e quem tem autoridade para produzi-los. Tal compreensão é central para o surgimento das epistemologias negras, que afirmam as experiências e saberes historicamente marginalizados como legítimos e potentes na construção do conhecimento.

Collins (2021) evidencia que o ingresso de mulheres afro-americanas na universidade permitiu a introdução de ideias oriundas dos movimentos sociais, como o feminismo negro e os estudos étnico-raciais. Contudo, essas epistemologias insurgentes não foram incorporadas de maneira espontânea; ao contrário, elas emergiram da presença ativa dessas mulheres e de outros sujeitos políticos, que tensionaram as normas acadêmicas hegemônicas com perspectivas forjadas na luta social.

Ao confrontarem as estruturas tradicionais da universidade, esses sujeitos introduziram temas como a interseccionalidade das opressões e o compromisso ético com a justiça social, deslocando os paradigmas dominantes e abrindo espaço para novas formas de conhecimento.

Assim, a presença de intelectuais negras, quilombolas e indígenas na universidade não apenas amplia a diversidade de sujeitos, mas transforma profundamente os referenciais epistêmicos e políticos que orientam a instituição. Como enfatiza Gomes (2021), esses sujeitos reeducam a universidade, desde que não sejam silenciados, mas reconhecidos como protagonistas na construção de uma educação descolonial. Essa reeducação exige a ruptura com a lógica colonial que, historicamente, posicionou povos subalternizados, como os indígenas, na condição de objetos de pesquisa. Suas experiências eram frequentemente apropriadas pela racionalidade acadêmica dominante, desconsiderando os contextos próprios de onde emergem os saberes.

Segundo Machado (2024), esse movimento vem sendo tensionado por estudantes indígenas que, ao acessar o ensino superior, não apenas reivindicam a universidade como direito, mas também constroem um processo ativo de transformação da instituição. Ao invés de serem assimilados passivamente pela lógica acadêmica hegemônica, afirmam-se como produtores de conhecimento, trazendo consigo saberes ancestrais, cosmologias próprias e outras formas de entendimento que desafiam a monocultura epistêmica da universidade.

No caso dos povos indígenas do Oiapoque, conforme analisado pelo autor, a presença na universidade tem promovido mudanças não apenas no perfil discente, mas nas concepções sobre o que é conhecimento válido. Trata-se de uma atuação que desloca a universidade de seu lugar historicamente excludente e propõe sua reinvenção a partir da diversidade não só étnica, mas também teórica e metodológica. A mobilização indígena, portanto, não se limita à garantia de acesso e permanência, mas busca consolidar uma universidade mais dialógica, comprometida com a escuta ativa e com a validação de outras epistemologias.

Nesse sentido, a descolonização do ensino superior não pode ser compreendida apenas como uma tarefa institucional, mas como um processo político e epistêmico que confronta a persistência das hierarquias coloniais do saber. Como apontam Walsh, Oliveira e Candau (2018), a colonialidade não é um fenômeno do passado, mas uma estrutura persistente que conforma as relações de poder, os regimes de verdade e os processos de subjetivação. A pedagogia decolonial emerge, assim, como uma prática crítica que busca desestabilizar essas hierarquias e criar condições para a emergência de uma "educação outra", construída no diálogo com os movimentos sociais e as epistemologias insurgentes (Walsh; Oliveira; Candau, 2018).

Nesse processo, a interculturalidade crítica torna-se um princípio fundamental. Conforme destaca Cordeiro (2022), ela promove práticas pedagógicas que reconhecem o direito à diversidade e combatem as formas de discriminação e desigualdade social, criando relações dialógicas e igualitárias entre sujeitos de diferentes universos culturais. Longe de uma valorização superficial da diversidade, a interculturalidade se afirma como uma ferramenta política para romper com os mecanismos de silenciamento e folclorização dos saberes populares e tradicionais.

Portanto, descolonizar o ensino superior requer um compromisso ético e político com a democratização das epistemologias, com a reparação histórica e com a construção de um espaço acadêmico no qual as múltiplas vozes e

conhecimentos das populações historicamente subalternizadas sejam não apenas reconhecidos, mas assumidos como fundamentais para a reinvenção da própria universidade.

Grada Kilomba (2019) nos reafirma que o conceito de conhecimento não é neutro ou apolítico, mas está diretamente vinculado às relações de poder racial e de gênero. Como afirma a autora,

qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (Kilomba, 2019, p. 54).

Assim, o que se define como verdadeiro e válido, assim como quem tem o direito de produzir e disseminar esse conhecimento, reflete os interesses de uma sociedade colonial e patriarcal. Nesse contexto, pensar e construir estratégias de descolonização implica romper com essas hierarquias e criar espaços que reconheçam e valorizem saberes historicamente subalternizados.

Desta forma, a resistência protagonizada por sujeitos e coletivos historicamente marginalizados, especialmente em territórios de luta, exemplifica como os movimentos sociais podem ser motores de transformação epistêmica dentro da academia, desde que suas presenças sejam reconhecidas em espaços dos quais historicamente foram excluídos.

Por isso, a descolonização do ensino superior exige uma análise crítica das estruturas que perpetuam exclusões e desigualdades, especialmente no que se refere à deslegitimação de saberes produzidos a partir das experiências e lutas de populações negras, indígenas, quilombolas e outros grupos subalternizados. Estudos como o de Borda, Silva e Rosa (2019), ao analisarem a solidão da mulher negra na universidade, evidenciam barreiras estruturais que não são exclusivas de sujeitos individuais, mas que afetam coletivamente aqueles que foram historicamente impedidos de acessar e transformar o espaço acadêmico. Apesar dessas barreiras, as autoras destacam que a pesquisa e a produção intelectual podem se tornar territórios de luta e legitimação, permitindo que sujeitos e coletivos marginalizados pautem suas realidades e afirmem suas narrativas.

No entanto, a descolonização do ensino superior não se limita à abertura formal de vagas ou ao ingresso de sujeitos historicamente excluídos. Ela

demanda a transformação profunda do próprio espaço acadêmico, de modo que as vivências, histórias e saberes dessas populações não sejam apenas objetos de estudo, mas fundamentos legítimos para repensar epistemologias, práticas pedagógicas e currículos.

As pesquisas realizadas na universidade devem se aproximar das realidades daqueles que, por muito tempo, foram vistos apenas como fontes ou objetos de análise. Essa mudança implica reconhecê-los como interlocutores legítimos e como sujeitos epistêmicos, capazes de produzir conhecimentos que desestabilizam as hierarquias coloniais que estruturaram o campo acadêmico.

As práticas coletivas organizadas em torno de saberes ancestrais, memória comunitária e práticas educativas construídas na coletividade ilustram como a descolonização do ensino superior pode se manifestar a partir das experiências e lutas de grupos historicamente marginalizados. Assim, para que as universidades brasileiras possam refletir a diversidade de saberes existentes no país, é necessário repensar os currículos e as práticas pedagógicas que, historicamente, têm negligenciado essas epistemologias outras.

Esses debates ganham concretude quando consideramos experiências que tensionam a universidade a partir das margens, deslocando seus paradigmas e práticas. As epistemologias dissidentes e insurgentes não são apenas categorias abstratas, mas processos vivos que se atualizam em territórios de luta.

Um exemplo emblemático dessas insurgências é a experiência vivenciada no quilombo do Torrão do Matapi, visitado no âmbito desta disciplina, que ilustra de forma potente o movimento de corpos e coletivos quilombolas que ocupam a universidade e, simultaneamente, o deslocamento da universidade que adentra e se transforma no contato com o quilombo.

Quando a universidade pisa o chão quilombola: reflexões a partir do Torrão do Matapi

A vivência no quilombo do Torrão do Matapi, proporcionada pela disciplina, foi uma oportunidade concreta de experimentar aquilo que temos debatido ao longo deste artigo: a universidade como território em disputa, e o corpo-território como uma epistemologia insurgente que rompe com as fronteiras institucionais e epistemológicas tradicionais.



O diálogo com a comunidade quilombola revelou múltiplas dimensões desse processo, desde os desafios e conquistas de pessoas quilombolas ocupando espaços universitários, até a luta histórica pela interiorização dos cursos da UNIFAP, como História e Pedagogia, nos territórios quilombolas. Este movimento representa um exercício legítimo de aproximação da universidade aos contextos que ela frequentemente se dedica a pesquisar, mas que, agora, efetivamente adentra e habita, pisando o chão quilombola e sendo transformada por ele.

A presença da universidade nos territórios quilombolas não pode ser entendida apenas como política de expansão, mas como parte de um processo mais amplo de reconstrução democrática e reação antirracista. Como destaca Gomes (2021), é urgente que as instituições educacionais se somem às “organizações progressistas, mídias alternativas, movimentos sociais e instituições democráticas” (p. 440) em um compromisso público com o combate ao racismo estrutural e institucional. Essa presença só será transformadora se estiver alicerçada em uma escuta ativa, em práticas de reparação histórica e na valorização dos saberes dos povos quilombolas como parte legítima da produção acadêmica.

Assim como, durante nossa permanência, ficou evidente como a interiorização dos cursos não se deu sem resistências e tensões. Foi relatado que, inicialmente, houve forte oposição por parte de setores da universidade e até mesmo de cursos que se recusaram a ofertar vagas, como no caso da História. Só quando a proposta adquiriu respaldo financeiro e institucional, passou a ser considerada viável. Esse contexto revela que a presença da universidade nos quilombos não pode ser entendida apenas como uma extensão técnica ou administrativa, mas como um ato político, que exige o reconhecimento das histórias, lutas e especificidades dessas comunidades.

A luta pela efetivação do direito à educação superior no quilombo do Torrão do Matapi evidencia a centralidade das políticas públicas de igualdade racial como ferramentas de justiça. Iniciativas como a Lei nº 12.711/12 (cotas no ensino superior) e o Decreto nº 4887/03 (titulação dos territórios quilombolas) foram conquistas históricas que viabilizaram o acesso de populações negras e quilombolas à universidade (Gomes, 2021). Como aponta Gomes (2021), essas ações “ajudaram a introduzir a questão racial no campo dos direitos e a pautar politicamente o combate ao racismo como um dever do Estado” (p. 440).

No entanto, sua implementação incompleta e os retrocessos recentes revelam que ainda estamos longe de garantir a permanência com dignidade. O

cenário exige resistência ativa frente ao desmonte dessas políticas por forças conservadoras e fundamentalistas.

Essa realidade é confirmada por Feldmann et al. (2023), que apontam a invisibilidade dos estudantes quilombolas nas pautas educacionais e na efetivação de políticas públicas voltadas à sua permanência no Ensino Superior. Embora políticas como a Lei nº 12.711/12 e o Programa de Bolsa Permanência (PBP) tenham sido avanços importantes, sua implementação é limitada e marcada por descontinuidades, como o hiato de três anos (2018-2021) sem editais abertos para o PBP. Além disso, exigências burocráticas, como a necessidade de comprovação de pertencimento étnico por meio de lideranças reconhecidas ou documentos da Fundação Cultural Palmares, tornam-se barreiras adicionais ao acesso.

Essa problemática também é observada por Melo (2018) ao analisar a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, onde as políticas afirmativas ainda reproduzem lógicas institucionais que desconsideram as especificidades das comunidades quilombolas. A autora destaca que o reconhecimento identitário é constantemente tensionado por mecanismos administrativos que exigem documentação comprobatória de difícil obtenção, invisibilizando identidades coletivas e modos de pertencimento comunitário.

O estudo de Campos (2016), realizado na Universidade Federal do Pará, reforça esse cenário ao evidenciar que a permanência de estudantes quilombolas é fragilizada não apenas pela ausência de suporte financeiro e habitacional, mas também pela falta de sensibilidade institucional frente às dimensões territoriais e culturais de sua existência. Entre as mais de duas mil instituições de Educação Superior existentes no país, apenas uma minoria reserva vagas específicas para estudantes quilombolas, sendo inexistente essa reserva na região Sudeste, o que evidencia o caráter excludente e desigual da política de cotas (Feldmann et al., 2023).

Trindade, Cavalcanti e Silva (2025) apontam ainda que, na Amazônia, as pesquisas sobre permanência quilombola revelam um padrão de vulnerabilidade comum: distâncias territoriais, carência de políticas específicas e a ausência de redes institucionais de apoio. Esses fatores, somados à burocratização e à escassez de editais, produzem um contexto de exclusão silenciosa, em que a permanência depende de estratégias de autogestão, solidariedade e apoio comunitário.

A ausência de políticas específicas e de suporte contínuo resulta em evasão e precarização da permanência, como evidenciado nos relatos de

estudantes que precisaram abandonar os estudos por falta de acompanhamento, recursos e acessibilidade digital durante a pandemia, por exemplo (Feldmann et al., 2023; Rabassa da Silva; Guerra, 2021). Nascimento e Rezende (2024) acrescentam que, para mulheres quilombolas, essas dificuldades se agravam devido à sobrecarga de responsabilidades familiares e ao racismo de gênero, o que limita seu tempo e energia para a vida acadêmica.

A precariedade da infraestrutura, a distância dos territórios até os polos universitários e o não reconhecimento das formas tradicionais de organização social, como famílias extensas que compartilham o mesmo endereço, são fatores ignorados pelas instituições, que mantêm lógicas administrativas padronizadas e excludentes (Feldmann et al., 2023; Amoras, Costa; Silva, 2022). Como observa Porto-Gonçalves (2006), o território não deve ser compreendido apenas como um espaço físico, mas como um campo de disputas simbólicas e políticas, onde se produzem saberes, vínculos e pertencimentos.

Assim, os desafios enfrentados por estudantes quilombolas não dizem respeito apenas ao acesso formal, mas à exigência de permanência com dignidade, apoio material, reconhecimento identitário e respeito às especificidades culturais e territoriais. A luta por permanência é, portanto, também uma luta por justiça epistemológica e por políticas educacionais verdadeiramente reparadoras e inclusivas (Feldmann et al., 2023; Santos Melo, 2018; Campos, 2016; Nascimento; Rezende, 2021).

Por isso, descolonizar o ensino superior, como aponta Gomes (2021), não é tarefa isolada da universidade, mas um projeto político de sociedade que exige “construção de alternativas políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais” (p. 440). A universidade, ao pisar o chão quilombola, deve também ser transformada por ele. Isso implica reconhecer os corpos e saberes quilombolas como agentes de produção e reformulação da própria instituição, tornando o antirracismo um princípio estruturante de suas práticas pedagógicas, curriculares e administrativa.

Entre os relatos que mais me tocaram, esteve a reflexão compartilhada pela diretora da escola que nos acolheu, ao comentar sobre sua prática de mudar frequentemente a estética do seu cabelo, especialmente em tranças e penteados afro, por perceber que isso encanta e inspira as crianças negras de sua escola.

Ela relatou que essa escolha estética é, para ela, uma ferramenta pedagógica importante, um espelho positivo que possibilita às crianças negras

desenvolverem uma autoestima saudável, reconhecendo beleza e valor em suas identidades. Sua fala me fez perceber, de forma ainda mais negritada, como o corpo educa, como ele comunica e transforma, sendo, ao mesmo tempo, território, linguagem e prática pedagógica.

Essa percepção encontra eco nas análises de Gomes (2003), ao afirmar que o corpo negro e o cabelo crespo são potentes ícones identitários que devem ser compreendidos e valorizados nos processos formativos. Segundo a autora, "o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário", cuja manipulação remete a memórias e heranças culturais da ancestralidade africana (Gomes, 2003, p. 173).

Em outro trabalho, Gomes (2002) aprofunda essa análise ao discutir como a cor da pele e o cabelo funcionam como marcadores étnico-raciais ainda fortemente presentes na escola, definindo expectativas, modos de avaliação e relações de pertencimento. A autora observa que, mesmo com a presença de currículos mais críticos, "o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços", sendo que a expressão estética negra raramente é tratada como tema pedagógico (Gomes, 2002, p. 43).

A ausência pedagógica do debate sobre estética e corporeidade negra revela a permanência de padrões de beleza eurocentrados que continuam a estruturar o cotidiano escolar e as relações raciais. Como nos alerta Gomes (2002), "a existência de um padrão de beleza que prima pela 'brancura', numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta profundamente a vida nas diferentes instituições sociais" (p. 42), especialmente a escola.

Portanto, ao assumir seu corpo como linguagem e ferramenta pedagógica, a diretora rompe com essa lógica colonial e afirma, na materialidade do cotidiano, uma pedagogia antirracista e emancipatória, que ajuda a produzir novas referências identitárias para crianças negras.

Outro aspecto que emergiu com força foi a necessidade de pensar a formação docente a partir das especificidades territoriais e culturais dos quilombos. Foi apontado como essencial que a formação dos professores dialogue com os saberes locais, incorporando as epistemologias quilombolas e reconhecendo sua potência pedagógica. Esse movimento ressignifica a própria ideia de universidade, deslocando-a de sua centralidade tradicional e permitindo que ela se reinvente a partir do diálogo com os territórios que historicamente excluiu ou ignorou.

Também foram compartilhadas experiências sobre as dificuldades cotidianas de permanência na universidade, as longas viagens necessárias para chegar aos polos, a conciliação entre estudos e as tarefas familiares, especialmente para as mulheres, e os desafios relacionados à adaptação ao formato intensivo dos cursos. Muitos expressaram o desejo de que, no futuro, o acesso ao ensino superior possa ser mais próximo e menos penoso, quem sabe com a instalação de cursos permanentes diretamente nas comunidades, possibilitando que os filhos e filhas possam estudar em seus próprios territórios, sem precisar enfrentar as mesmas barreiras que as gerações anteriores.

Por fim, a experiência no Torrão do Matapi nos leva a refletir sobre as lições que aprendemos ao ver corpos quilombolas ocupando a universidade e, simultaneamente, a universidade sendo deslocada para dentro do quilombo. Esse duplo movimento subverte as lógicas tradicionais de circulação de saberes e revela que a descolonização do ensino superior não se faz apenas com políticas de acesso, mas com o reconhecimento pleno das epistemologias, territorialidades e formas de vida que esses corpos encarnam.

A universidade, ao se colocar no quilombo, é também transformada por ele. Muitos dos professores que atuaram nos polos relataram, segundo a comunidade, que essa foi sua primeira experiência em um território quilombola, e que aprenderam profundamente com a convivência e com a realidade local, mais do que simplesmente “transmitiram” conhecimento. Assim, o Torrão do Matapi se apresenta não apenas como um território de resistência, mas também como um espaço fecundo de produção de saberes e de reconfiguração do próprio espaço universitário. A presença quilombola na universidade e a presença da universidade no quilombo são, portanto, expressões vivas daquilo que neste artigo denominamos de corpo-território insurgente, resistente e criador de novas possibilidades de existência e de conhecimento.

O conceito de corpo-território atravessa o espaço universitário de maneira concreta e sensível. Ele não se limita à metáfora, mas se manifesta nas formas de estar, falar e aprender de estudantes quilombolas, indígenas e negros que ocupam esses espaços. Seus corpos, carregados de histórias, memórias e ancestralidades, desestabilizam o cotidiano acadêmico e revelam as contradições de uma instituição ainda marcada por lógicas eurocentradas. Nesses encontros, o corpo se torna território de disputa epistemológica, provocando o currículo, as formas de avaliação e as políticas de permanência que insistem em ignorar as realidades e os saberes que vêm dos territórios. O

corpo, nesse sentido, não é apenas um instrumento de presença, mas um campo de força que comunica, resiste e reconfigura as práticas universitárias.

Reivindicar o corpo-território como categoria de existência e de conhecimento é afirmar que a universidade também pode ser lugar de criação e de cura. Quando esses sujeitos inscrevem suas formas de ensinar e aprender, suas estéticas e espiritualidades, deslocam a ideia de neutralidade que sustenta o fazer acadêmico e abrem espaço para o sensível, o coletivo e o situado. O corpo-território, ao adentrar a universidade, desorganiza a ordem do mesmo e anuncia outras pedagogias possíveis, outras formas de presença e de escuta. Ele nos lembra que o conhecimento não se produz fora da vida, e que cada corpo que resiste e permanece é também um gesto de reinvenção da própria universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre a importância da inserção de epistemologias outras na universidade, entendendo-as como formas legítimas e potentes de produção de saberes que desestabilizam o paradigma eurocêntrico ainda predominante no ensino superior brasileiro. A partir do conceito de corpo-território como epistemologia dissidente, afirmamos que a presença de sujeitos historicamente marginalizados, como quilombolas, indígenas e afrodescendentes, na universidade não se trata apenas de uma questão de representatividade, mas de uma intervenção política e epistêmica que transforma e reinventa a própria instituição.

A experiência vivenciada no quilombo do Torrão do Matapi foi fundamental para concretizar e aprofundar as reflexões desenvolvidas. Ela evidenciou que a presença da universidade em territórios quilombolas não pode se restringir a políticas de expansão ou a iniciativas administrativas, mas deve ser entendida como um movimento de aproximação que reconhece os saberes locais como fundamentais para a construção de novos paradigmas educacionais. A universidade, ao adentrar o quilombo, não permanece a mesma, sendo também transformada por ele, por seus corpos, lutas e epistemologias.

Descolonizar o ensino superior exige mais do que políticas de acesso ou inclusão formal. É necessário repensar as bases epistêmicas, políticas e culturais da academia, reconhecendo que os saberes produzidos nas margens, forjados em experiências de resistência, ancestralidade e coletividade, são

indispensáveis para a democratização e a justiça epistemológica. Como demonstrado, esse processo implica desmontar as hierarquias que historicamente definiram quem pode produzir conhecimento, de que maneira e com que finalidade.

A descolonização, portanto, é um movimento inacabado, continuamente tensionado pelas lutas de sujeitos e coletivos que, ao ocuparem a universidade, reconfiguram seus sentidos e práticas. A pedagogia decolonial, a interculturalidade crítica e a valorização dos saberes ancestrais constituem caminhos imprescindíveis para romper com a lógica colonial que ainda estrutura as instituições acadêmicas e para construir uma educação enraizada no diálogo, na justiça social e na pluralidade epistêmica.

Compreendemos, a partir do vivido e do refletido, que a descolonização do ensino superior passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos territórios e dos corpos como fontes legítimas de saber, e não apenas como objetos de estudo. Ela exige que a universidade caminhe com humildade ao encontro dos territórios, disposta a aprender com eles e a ser transformada em sua estrutura, currículo e práticas pedagógicas.

Por fim, afirmamos que a construção de uma universidade verdadeiramente democrática e plural não é um gesto isolado, mas parte de um projeto coletivo de sociedade. Um projeto que, como sinalizado por Gomes (2021), demanda o fortalecimento de alternativas políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais comprometidas com a justiça racial e epistêmica. O Torrão do Matapi é, nesse sentido, um exemplo potente de como os territórios de resistência podem também ser territórios de invenção, onde se forjam novas possibilidades de existência, de conhecimento e de futuro.

REFERÊNCIAS

Amoras, Maria; Costa, Solange Gayoso da; Silva, Derick Luan Ferro da. Educação superior e a permanência de estudantes indígenas e quilombolas na UFPA. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas | Interethnica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 38–71, 2022.

Borba, Carolina dos Anjos; SILVA, Fabiane Moreira; ROSA, Sanciaray Yarha Silva. Negra e Acadêmica. **Caderno Espaço Feminino**, v. 32, n. 2, p. 129-145, 2019



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.11 N.20 [2025] e266996
**Dossiê Estudos Culturais em Educação:
proposições, articulações e reverberações**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2025.266996>

Brandão, Carlos Rodrigues; Borges, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2008.

Campos, Laís Rodrigues. Do quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará – Campus Belém quanto à permanência. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

Collins, Patricia Hill. Bilge, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

Collins, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

Cordeiro, Alberto Alan de Sousa. Interculturalidade e cultura popular: debatendo a folclorização dentro da educação escolar. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 308-324, 2022.

Dantas, Lucas. Um corpo insustentável: a disputa dissidente pela permanência em sociedade. **Rebeh** - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura, v. 2, n. 04, p.203 - 214, abril. 2020.

Espinosa-Miñoso, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El cotidiano**, v. 29, n. 184, p. 7-12, 2014.

Fanon, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2002.

Feldmann, M. G.; et al. Estudantes quilombolas na Educação Superior: políticas afirmativas de acesso e permanência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 121, p. e0233911, 2023.

Gago, Verônica. **A potência ou o desejo de feminista transforma tudo**. Elefante: 2020.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gomes, Lino Nilma. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 40-51, 2002.

Gomes, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o racismo na escola**, ed. 2, p. 143-154, 2005.



Gomes, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

Gomes, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

Haesbaert, Rogério. Do Corpo-Território ao Território-Corpo (da terra): contribuições decoloniais. **Geographia**, v. 22, n. 48, 16 jun. 2020.

Kilomba, Grada. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Cobogó, 2019.

Machado, Tadeu Lopes. A Conquista Da Universidade: ocupação indígena em torno de um território em disputa. **Educação em Revista**, v. 40, p. e47594, 2024.

Martins, Leda Maria. **Performance do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

Melo, Tiara Santos. Democratização do ensino superior: acesso e permanência de estudantes quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

Miranda, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

Nascimento, Cynthia Cristina do; Rezende, Maria Aparecida. Mulheres quilombolas e presenças no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 62, n. 72, 2024.

Oliva, Victoria Ferreira. Do Corpo-Espaço ao Corpo-Território: o que a Geografia Feminista tem a dizer?. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 8, n. 17, p. 165-187, jul. 2022.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgar (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005

Rabassa Da Silva, Vini Silva; Guerra, Janaina da Silva. Retenção e evasão dos (as) estudantes indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Pelotas: desafios para as políticas de permanência. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 3, p. 69-80, 30 ago. 2021.

Tavares, Julio Cezar de. O que pode um corpo negro: uma introdução. In: Tavares, Julio Cezar de (Org). In: **Gramáticas Das Corporeidades Afrodiaspóricas: Perspectivas Etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020. p. 19-30.

Trindade, Josiney da Silva; Cavalcanti, Francisca Maria Coelho; Silva, Iolete Ribeiro da. Permanência estudantil quilombola nas universidades públicas da Amazônia nortista: um panorama das pesquisas. **Horizontes**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. e023196, 2025.

Walsh, Catherine; Oliveira, Luiz Fernandes; Candau, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

Submissão em 26 de junho de 2025.

Aceite em 16 de outubro de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>