

ESTUDANTES DE LICENCIATURA E A DIVERSIDADE CULTURAL E EPISTÊMICA DOS QUILOMBOLAS DO VÃO DO MOLEQUE

*Sonia Bessa**, *Jadir Gonçalves Rodrigues***,
*Elton Anderson Santos de Castro****, *Cristiano Guedes*****

RESUMO

Os saberes quilombolas e suas ciências e cosmologias são fundamentais para o ensino de sua diversidade epistemológica. Este artigo descreve um encontro de saberes entre 33 estudantes de pedagogia e uma comunidade quilombola e analisa as percepções dos estudantes quanto à contribuição desse encontro para seu exercício da docência e sua formação profissional. A fonte de dados foram relatos e registros de eventos acadêmicos que combinaram ensino, pesquisa e extensão. Verificou-se um produtivo diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes quilombolas. As aulas abordaram as dimensões étnico-racial, política, historiográfica, pedagógica e epistemológica. Os estudantes puderam conhecer e refletir acerca de um conjunto de saberes até então desconhecidos pelos integrantes desse projeto. Desenvolveu-se, assim, um olhar valorativo sobre os povos a partir da interação com novos conhecimentos.

Palavras-chave: Descolonização. Epistemologias. Eurocentrismo. Quilombolas. Ensino.

* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora efetiva do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Líder do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas (LIMA/UEG/CNPq). ORCID: 0000-0001-9857-6523. Correio eletrônico: soniabessa@gmail.com

** Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Vice-líder do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas (LIMA) no *Campus* Nordeste – Sede Formosa da Universidade Estadual de Goiás (UEG). ORCID: 0000-0002-4030-3001. Correio eletrônico: jadirueg@gmail.com

*** Doutor em Química pela Universidade de Brasília (UnB). Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Vice-líder do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas (LIMA) no *Campus* Nordeste – Sede Formosa da Universidade Estadual de Goiás (UEG). ORCID: 0000-0003-1802-912X. Correio eletrônico: eltonkastro@gmail.com

**** Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB). Professor associado na Universidade de Brasília (UnB). ORCID: 0000-0001-6908-2604. Correio eletrônico: c.bsb.b@gmail.com

LICENSING STUDENTS AND THE CULTURAL AND EPISTEMIC DIVERSITY OF KILOMBOLAS IN VÃO DO MOLEQUE

ABSTRACT

Kilombola knowledge, sciences and cosmologies are fundamental for the teaching of its epistemological diversity. This article describes a meeting of knowledges among 33 university students and a Kilombola community and analyzes the perceptions of these students regarding the contribution of this meeting to their professional training and activity. The data analyzed were reports and records of academic classes, research and extension. There was a fruitful dialogue between academic knowledge and Kilombola knowledge. Classes approached the racial, political, historiographical, pedagogical and epistemological dimensions. The students were able to reflect about knowledge hitherto not perceived by them. They were able to value those peoples after they had contact with new knowledge.

Keywords: Decolonization. Epistemologies. Eurocentrism. Kilombos. Teaching.

LOS ALUMNOS DE LICENCIAS Y LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EPISTEMICA DE QUILOMBOLAS DE VÃO DO MOLEQUE

RESUMEN

El conocimiento Quilombola y sus ciencias y cosmologías son fundamentales para enseñar su diversidad epistemológica. Este artículo describe un encuentro de conocimientos entre 33 estudiantes de pedagogía y una comunidad quilombola y analiza las percepciones de los estudiantes sobre la contribución de este encuentro para el ejercicio de su docencia y su capacitación profesional. La fuente de datos fue de informes y registros de eventos académicos que combinaron docencia, investigación y extensión. Hubo un diálogo productivo entre el conocimiento académico y el conocimiento quilombola. Las clases cubrieron las dimensiones étnico-racial, política, historiográfica, pedagógica y epistemológica. Los estudiantes pudieron conocer y reflexionar sobre un conjunto de conocimientos hasta ahora desconocido por los miembros de este proyecto. Por lo tanto, se desarrolló una mirada valorativa de los pueblos basada en la interacción con nuevos conocimientos.

Palabras clave: Descolonización. Epistemologías. Eurocentrismo. Quilombolas. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva de romper com a fragmentação do conhecimento e aproximar os saberes acadêmicos daqueles provenientes de matrizes afrodescendentes, o curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) ofereceu aos alunos

contatos com comunidades quilombolas do Vão do Moleque. O objetivo foi propiciar a convivência dos estudantes com a comunidade quilombola, especialmente mestres, *habitat*, tecnologias, cultivo, manejo florestal, práticas de saúde e medicina, crenças e cultura. A proposta é descolonizar os saberes eurocêntricos hegemônicos característicos das universidades brasileiras, proporcionando o intercâmbio entre alunos e mestres de diferentes tradições culturais.

Nessa ação afirmativa de prática de ensino e aprendizagem, os estudantes tiveram a oportunidade de interagir com os saberes de sociedades que tradicionalmente foram excluídas ou esquecidas na construção da sociedade brasileira. Para Silva (2007, p. 1), “[...] em razão de processos históricos diferenciados, segmentos da sociedade brasileira desenvolveram modos de vida próprios e distintos dos demais, ocasionando ao mesmo tempo riqueza sociocultural e invisibilidade perante a sociedade e as políticas públicas de modo geral.” Esses povos são culturalmente diferenciados, possuem formas distintas de organização social, ocupam e usam o território e recursos naturais para sua produção econômica, utilizando inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição, mas continuam invisíveis para a maioria das políticas públicas no Brasil.

Silva (2007) esclarece que tal invisibilidade se refletia, até muito pouco tempo atrás, na ausência de instâncias do poder público responsáveis pela articulação e implementação de políticas para esses povos e comunidades, especialmente aquelas de inclusão social. Persistem questões primordiais, como o acesso a terra, à saúde e à educação diferenciadas, bem como condições mínimas necessárias para a permanência desses povos e comunidades em seus territórios e com sua identidade cultural preservada. Outra maneira de invisibilizar as comunidades afrodescendentes diz respeito às marcas deixadas pelos colonizadores nos processos de formação cultural do país, sendo que a escola, seja básica, seja superior, muito contribuiu para isso.

A invisibilidade dos povos tradicionais no Brasil é relativizada. Os professores, a quem cabe o papel de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, ou são vítimas do processo ou são alheios ao problema. É necessária uma formação profissional específica que os capacite a identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade desses povos. Para Silva (2007, p. 22),

[...] a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorrejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e com preferência pela estética e valores culturais dos grupos valorizados nas representações.

Ainda vigora, em larga medida, um modelo de formação escolar baseado numa tradição livresca, cuja matriz epistemológica foi herdada de países europeus que, “[...] ao não valorizar os saberes populares locais, subalterniza-os, contribuindo na perpetuação de uma hierarquia entre conhecimento e sabedoria.” (NUNES NETO, 2016, p. 31).

Para Santos (2019), há um “epistemicídio” causado pelas ciências modernas eurocêntricas, com a conversão da apropriação e da violência colonial de regulação social. O capitalismo, o colonialismo e o patriarcado produziram exclusões

abissais, tornando grupos de pessoas e formas de vida social não existentes, invisíveis, inferiores, perigosos, descartáveis ou ameaçadores: “[...] foram responsáveis pela produção maciça de ausências nas sociedades modernas, a ausência (invisibilidade, irrelevância) de grupos sociais e de modos de vida social respectivamente rotulados de ignorantes, primitivos, inferiores, locais ou improdutivos.” (SANTOS, 2019, p. 50). Seus conhecimentos foram reduzidos, na melhor das hipóteses, a crenças, opiniões, magia, entendimento intuitivo etc.

Para Lage (2008), o argumento do relativismo dos saberes locais os inferioriza mediante o universalismo do saber científico, impondo a superioridade da ciência como a portadora de verdade incontestável perante outras formas de conhecimento. Relativizam-se todas as outras formas e expressões de conhecimento, e esvazia-se o conteúdo até que este perca a dimensão alternativa.

Este artigo está organizado em seis seções. A primeira corresponde à introdução; a segunda se constitui num breve histórico do povo Kalunga; a terceira destaca a questão da fragmentação do conhecimento no ensino superior; a quarta descreve a metodologia; a quinta seção diz respeito aos resultados e discussões por meio dos quais se analisa o encontro de saberes da UEG sob a perspectiva dos estudantes e se averiguam as percepções desses estudantes quanto à contribuição da disciplina para a sua futura atuação na docência e dos conteúdos ofertados para sua formação profissional; por fim, a sexta seção corresponde às considerações finais mais relevantes sobre a temática, limitações e sugestões para estudos futuros.

2 O POVO KALUNGA

As comunidades quilombolas do Brasil são constituídas na sua maioria por famílias remanescentes de quilombos, descendentes de escravos negros que lamentavelmente carregam o estigma da exclusão e do abandono, mesmo sendo reconhecidas na Constituição brasileira de 1988 e consideradas, no artigo 2.º do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, como grupos étnico-raciais “[...] com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003, p. 1).

Mediante a violência da escravização em terras estranhas e em condições adversas, milhares de homens e mulheres se refizeram na busca da liberdade, e os quilombos espalhados por variadas regiões de todo o país são testemunhos vivos da persistência desse povo. Contudo, mesmo com o fim da escravidão, em 1888, a marginalização desse povo não se arrefeceu. Este continuou sem terras e excluído da economia. Essa luta por direitos e território tem se estendido ao longo das décadas.

Para Nunes e Marques (2019), quilombos e quilombolas foram reduzidos a uma clandestinidade fugitiva ou a uma invisibilidade forjada pelo descaso, contudo “[...] o movimento quilombola consolidou, nas últimas décadas, um processo reivindicatório que agrega, junto à urgência da regularidade das terras de uso comum, a supressão das necessidades vitais, tanto do ponto de vista material como cultural e simbólico.” (NUNES; MARQUES, 2019, p. 567).

Até a década de 1980, os remanescentes de quilombolas habitantes do nordeste goiano eram desconhecidos. Somente em 1982, a antropóloga da Universidade

Federal do Goiás (UFG) Mari de Nasaré Baiocchi fez contato com essas comunidades, conhecidas pelo nome de Kalungas. Em 1991, já sob a orientação da Constituição de 1988, foi criado o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.

Para Marinho (2013), desde 1982, quando foram reconhecidos como remanescentes dos escravos africanos, os Kalungas têm se engajado numa luta por reconhecimento social, cultural e identitário, visando à regulamentação do secular território e do modo de vida próprio, ameaçado pela invasão de fazendeiros, grileiros, centrais hidroelétricas, mineradoras e agronegócio. Destacamos que se trata de um grupo afro-brasileiro marcado pelo preconceito, pelas discriminações e pela falta de oportunidades.

As terras Kalungas têm sido constantemente assediadas por investidas, por vezes violentas, de grileiros, especulação fundiária, desmatamento e avanço do agronegócio. As comunidades perdem suas terras férteis e são forçadas a procurar novas áreas para a sobrevivência das famílias Kalungas. “A perda da terra, especialmente das áreas de roçados compromete a própria existência do quilombo, e da cultura Kalunga.” (UNGARELLI, 2009, p. 20). Fernandes (2015) menciona alguns outros elementos que também causam apreensão, como as novas demandas do turismo na região, o crescimento da pecuária, as alterações nos sistemas produtivos, o impacto de políticas públicas e a crescente abertura cultural entre os quilombolas e as populações vizinhas.

3 FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Carvalho e Águas (2015, p. 1018), “[...] o atual quadro acadêmico brasileiro é de esmagadora fragmentação das disciplinas.” A fragmentação do conhecimento não é um fenômeno recente; teve seu maior desenvolvimento no século XIX (SOMMERMAN, 2006). Anterior a esse período, e até o século XVIII, os pensadores tinham uma formação universal – mesmo se apoiando em epistemologias racionalistas ou empiristas e em antropologias e cosmologias uni e bidimensionais, sempre buscavam uma unidade de conhecimento. Essa perspectiva universal deu lugar às especializações. Sommerman (2006) e Pombo (2005) reconhecem o papel das especializações e do positivismo nesse processo e afirmam que o problema não reside na especialização, mas no fato de que estas se tornaram cada vez mais estanques, fragmentadas e isoladas.

Tonet (2013) acrescenta que a formação fragmentada também seria um dos traços da intensa especialização atual, que levaria a uma formação focada em aspectos cada vez mais restritos, sendo a consequência desse processo uma intervenção prática também fragmentada.

Para Santomé (1998), a separação do conhecimento em disciplinas autônomas está vinculada ao processo de transformação cultural nos países europeus. Essa fragmentação foi acentuada pela industrialização com a imposição das especializações. “Esse processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi produzido no interior dos sistemas educacionais.” (SANTOMÉ, 1998, p. 13). Trata-se de um modelo de conhecimento segmentado, dualístico, que remonta a um passado distante.

Ampliando essa dicotomia, o pensamento de Descartes influenciou a fragmentação do currículo escolar em muitas disciplinas, com a colaboração da revo-

lução e produção industrial do final do século XIX. Sommerman (2006) esclarece que a fragmentação teve início na Baixa Idade Média, quando as obras de Aristóteles passaram de proibidas a aceitas. Assim, começou “[...] a ocorrer uma grande ruptura na visão cosmológica, antropológica e epistemológica da elite intelectual europeia [...]”, resultando em “[...] uma separação crescente entre a tradição, a religião, a filosofia e as ciências.” (SOMERMANN, 2006, p. 9-11).

Iskandar e Leal (2002, p. 3) atribuem ao positivismo a responsabilidade pelas intensas transformações nos séculos XIX e XX, entre elas o currículo multidisciplinar fragmentado, restringindo qualquer tipo de relação entre as disciplinas: “Comte acabou por exaltar e defender a superioridade das Ciências Exatas sobre as Ciências Humanas.” De fato, as ideias positivistas influenciaram a prática pedagógica especialmente na área das ciências exatas, sustentadas pela aplicação do método científico.

Nesses termos, a busca por um saber interdisciplinar, que objetiva superar a fragmentação do ensino, tem sido a preocupação de autores como Cunha (2001, 2016), Masetto (2017), Fazenda (2003), Fazenda e Souza (2012), Carvalho e Águas (2015), Santomé (1998), Gatti (2014), Gatti e Nunes (2009), Santos (2008) e outros.

Carvalho (2010) apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem que busca aproximar, simetricamente, os saberes acadêmicos e aqueles provenientes de matrizes indígenas e afrodescendentes: um “encontro de saberes”, como ele chama. Essa foi uma iniciativa pioneira do autor, a fim de promover a descolonização do modelo de conhecimento ensinado nas universidades brasileiras.

O encontro de saberes é uma iniciativa que avança na promoção de diálogos sistemáticos entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas, Kilombolas e de outras comunidades, viabilizando aprendizados mútuos. Enfatiza protagonismo de indivíduos e coletividades enquadrados como objetos de estudos. [...] Coloca a ciência em intenso diálogo com conhecimentos das comunidades negras, indígenas, Kilombolas, e dos demais povos tradicionais historicamente invisibilizados. (CARVALHO; ÁGUAS, 2015, p. 1018).

Para Carvalho e Águas (2015), faz-se necessário questionar o atual modelo acadêmico, marcado pela rigidez das fronteiras disciplinares e por uma atitude cronicamente eurocêntrica, que privilegia os saberes da ciência ocidental moderna e exclui os saberes criados e reproduzidos no interior dos milhares de comunidades e grupos étnicos do continente latino-americano.

O encontro de saberes visa propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica capaz de inspirar saberes e inovações, de modo a superar o abismo que separa dois mundos até então com diálogo insuficiente: o acadêmico, letrado, centrado nos saberes das universidades ocidentais modernas, e o dos saberes tradicionais, que é centrado na transmissão oral e preserva saberes de matrizes indígenas e africanas e outras comunidades tradicionais, que foram se acumulando ao longo de séculos no nosso país. Esse modelo supera a fragmentação estrutural do sistema de ensino e pesquisa e representa uma inovação na produção do conhecimento capaz de articular a disciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Trata-se, aqui, de uma proposta de abrangência extracientífica e extra-acadêmica, conforme já apontado por Nicolescu (2018).

A transdisciplinaridade não procura o domínio das variadas disciplinas, mas a abertura destas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. Nicolescu (2018) alega que a transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo seria a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. “A transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada, pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo.” (NICOLESCU, 2018, p. 54). Já Piaget (1973) define a transdisciplinaridade como uma etapa superior da interdisciplinaridade, que iria além das interações e reciprocidades, e situaria essas relações no interior de um sistema total. Como forma de pensar, a interdisciplinaridade chegaria à transdisciplinaridade e alcançaria um estágio em que não haveria mais fronteira entre as disciplinas. Complementando essa perspectiva, Nicolescu (2018, p. 57) afirma que “[...] a visão transdisciplinar propõe-nos a consideração de uma realidade multidimensional, estruturada em múltiplos níveis.”

Outro aspecto destacado nessa discussão foi a complexidade dos saberes populares, que caracterizam a sofisticação conceitual da transdisciplinaridade. Apreende-se dos argumentos dos autores aqui referendados a importância da articulação entre o discurso acadêmico e a experiência tradicional, como fica ilustrado no exemplo seguinte: uma artesã de trançado de fibra de buriti, além de dominar o conceito e a técnica de feitura de cada peça, normalmente domina os saberes do manejo do buriti, seu ciclo reprodutivo, seu ambiente de reflorestamento, os modos de extrativismo ou cultivo não predatório e outros conhecimentos que poderiam ser correlacionados com saberes reconhecidos como alta ciência do meio ambiente. “Também existe a transdisciplinaridade, na medida em que um detentor de saberes, geralmente pode ser ator, músico, artesão, artista plástico, devoto, tudo ao mesmo tempo. [...] Assim, várias práticas e saberes podem estar ou estão necessariamente imbricados.” (CARVALHO; VIANNA; SALGADO, 2017, p. 6).

4 METODOLOGIA

Na perspectiva de romper com o modelo fragmentado e eurocêntrico presente no ensino superior brasileiro, este trabalho apresenta uma inovação pedagógica ao colocar em contato direto estudantes e a comunidade quilombola Kalunga. Partindo de uma prática reflexiva, o propósito é levar futuros professores a compreender a importância de valorizar e respeitar a diversidade por meio da participação em um projeto que propõe buscar alternativas para superar as formas e os modelos tradicionais de educação.

Foi ofertada aos estudantes do quarto ano de pedagogia uma disciplina com duas dimensões: a pedagógica, ao introduzir outras formas de transmissão do conhecimento, e a epistêmica, ao incorporar outras matrizes de saberes, diferentes daqueles produzidos e consolidados pela academia. Participaram 33 estudantes, entre agosto e dezembro, com um encontro semanal de quatro horas. Três professores da UEG estiveram envolvidos diretamente nas discussões, aulas e visitas, e outros três professores convidados da Universidade de Brasília (UnB), incluindo o professor José Jorge de Carvalho, protagonista do Encontro de Saberes no Brasil.

O planejamento dos trabalhos foi estruturado em três módulos ao longo do semestre, totalizando 72 horas, com um encontro semanal de quatro horas. Fez-se necessária uma reestruturação pedagógica da disciplina, com diversidade de formatos de aula, espaços de ensino, horários e períodos, bem como sistemas de avaliação de rendimentos. Foram convidados alguns mestres afrodescendentes e professores de outra instituição.

O primeiro módulo teve como foco a descolonização e a inserção dos saberes tradicionais. No segundo, foi proposto um exercício de imersão na realidade, com visita ao território Kalunga na Chapada dos Veadeiros, para a participação na festa de São Gonçalo. O terceiro módulo foi dedicado a atividades de discussão, interpretação e análise conceituais em um esforço de ressignificar as atividades desenvolvidas no primeiro e segundo módulo.

Foi definido que os estudantes deveriam elaborar um “diário de bordo” sobre cada aula dos professores e mestres convidados, assim como da visita à comunidade dos Festejos no Vão do Moleque. Foram propostas questões abrangendo as dimensões profissional e pessoal acerca das percepções dos estudantes sobre a disciplina, as atividades e os conteúdos que consideraram mais significativos. De posse desses diários, foram selecionadas para este artigo duas dimensões com o objetivo de verificar a percepção dos estudantes tanto no que diz respeito às contribuições da disciplina para a sua futura atuação no exercício da docência quanto no que se refere às contribuições dos conteúdos para sua formação humana em geral.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, serão descritos os módulos e a percepção dos estudantes quanto à contribuição da disciplina para a atuação docente e à relevância de seus conteúdos para a formação profissional.

5.1 Módulo I

No primeiro módulo, foi feita uma sensibilização ao tema da descolonização a partir do estudo dos trabalhos do professor José Jorge de Carvalho. Foi convidada uma estudante de doutorado da Universidade Federal de Goiás (UFG), quilombola da região de Vão do Moleque, que falou de sua vida e suas experiências numa universidade pública: a visão acadêmica *versus* a visão cultural e os desafios do povo Kalunga para a manutenção da cultura. Também foram objeto de estudo nesse primeiro módulo outros temas, como identidades territoriais Kalunga, por meio das práticas sociais, culturais e simbólicas, sobretudo festas religiosas e populares: a Folia de Santo Reis e a Folia de Santo Antônio, a romaria de São Gonçalo e as narrativas orais.

5.2 Módulo II

Este módulo foi uma proposta de imersão na realidade, em uma viagem com os estudantes até o Vão do Moleque, para participar da festa de São Gonçalo.¹

¹ Vão do Moleque é uma região situada entre morros na Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás, com vãos entre montanhas

O caminho de Formosa ao Vão do Moleque foi de 409 km. No asfalto, foram 269 km até a cidade de Cavalcante e, até ao Vão do Moleque, mais 140 km de estrada de terra, passando por riachos, pinguelas, pontes de madeira, montanhas íngremes e outros desafios.

O trajeto percorrido possibilitou aos estudantes perceberem parcialmente as possíveis dificuldades enfrentadas pelos escravos. Os estudantes puderam vivenciar o mesmo tipo de desafio que os fugitivos enfrentaram, especialmente em função das condições precárias para o tráfego, uma vez que o caminho é cortado por cursos d'água, e atravessar de ônibus essas passagens causou apreensão e medo. Esse primeiro impacto provocou desconforto aos estudantes. Só posteriormente, em discussões, eles puderam compreender que estavam infinitamente em melhores condições que os negros fugitivos no passado. Após 10 horas de uma extenuante viagem sob forte sol, o grupo chegou ao Vão do Moleque. O local onde fica a capela é uma área escolhida e demarcada pela comunidade. Ali não existem moradores; o local é ocupado apenas no período das festas. As famílias moram na região adjacente.

No local da festa, encontram-se três construções em alvenaria: a escola, a capela e um galpão grande onde ocorrem as danças, também chamado de casa ou barracão do imperador. O terreno tem forma retangular. Na parte levemente mais alta, está a capela e a escola, ladeadas pelas cabanas feitas de adobe e madeira roliça cobertas de palha. São 217 cabanas (segundo informação local) onde as pessoas se hospedam por ocasião da festa; próximo à capela, um gerador de energia estava sendo montado.

As cabanas que ficam no local de realização da festa são simples e estão há muitos anos nesse lugar. Pertencem às famílias quilombolas do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga e são utilizadas somente por ocasião dos festejos. A festa religiosa do Império de São Gonçalo ocorre durante três dias e tem o objetivo de agradecer o bom ano agrícola. A festa representa um período de confraternização e comunhão com o "outro" entre os Kalungas. É também um momento e espaço para rituais simbólicos. A identidade Kalunga é coletiva: todos são, em última instância, parentes. As representações ganham diferentes dimensões, como momentos de descontração e reencontro de amigos, parentes e conhecidos. Trata-se de uma tradição cultivada pelos antepassados e mantida atualmente por seus descendentes.

Em conversa informal com as famílias que se hospedaram nas cabanas, verificou-se que o espírito comunitário e o encontro entre os familiares é um forte elemento motivador e agregador para a permanência das famílias nesse local. É um encontro familiar que reúne parentes e amigos que se deslocam das circunvizinhanças, de suas roças e afazeres para o local da capela do moleque. As pessoas chegam em caminhões, carros, a cavalo ou a pé, e as famílias trazem mantimentos para ficar os três dias de festejos.

A precariedade sanitária, com a falta de água tratada e luz, as cabanas de adobe e a simplicidade da capela causaram forte impacto inicial nos estudantes.

e rios, grotões, nascentes, cachoeiras, corredeiras e cânions. O Vão das Almas e o Vão do Moleque, entre outras regiões quase inacessíveis, serviram de abrigo para índios e escravos fugitivos do garimpo. A área de 250 mil hectares entre Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre abriga, hoje, o maior território quilombola do Brasil, habitado pelos Kalunga.

Muitos não conheciam nem haviam presenciado ambientes tão singelos. As cabanas são simples e rústicas, com paredes de pau a pique e piso de chão batido. Não há banheiros nas cabanas, mas apenas um banheiro coletivo próximo à capela e à escola.

Nas proximidades da região do Vão do Moleque não existe posto de saúde e, em caso de doença grave, os moradores se deslocam 140 km na estrada de chão até Cavalcante. No período das chuvas, essa viagem poderá não ser possível, porque os rios enchem, impossibilitando a passagem pelos vaus, uma vez que quase não existem pontes na estrada que liga o Vão do Moleque a Cavalcante. Na comunidade há uma escola do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental. A escola do sexto ao nono ano fica em outra localidade no território Kalunga, e o ensino médio, somente em Cavalcante. Os professores da escola são moradores locais que saíram em busca de formação e voltaram para a comunidade.

Essa visita ao Vão do Moleque proporcionou uma aprendizagem significativa para os estudantes. Ao percorrer o mesmo caminho que os escravos fizeram para se esconderem no Vão do Moleque, os alunos tornaram-se sensíveis aos valores culturais, às formas de viver e aos desafios de sobrevivência enfrentados pelos pioneiros. Os estudantes tiveram ainda a oportunidade de conhecer tecnologias criadas localmente que viabilizaram a vida longe das cidades: o uso do pilão, a preservação da carne, o fogão a lenha, os remédios, chás e raízes utilizados como remédios etc.

Os quilombolas ainda praticam os costumes de seus antepassados quanto ao uso das plantas medicinais como alternativa para a cura e o tratamento de suas enfermidades.

5.3 Módulo III

Esse módulo consistiu em ressignificar a visita à comunidade quilombola do Vão do Moleque. Os estudantes fizeram um registro de suas observações, impressões e percepções a respeito de tudo que viram e ouviram. Na sequência, deveriam avaliar a sua aprendizagem e as contribuições que a visita de campo trouxe para sua percepção de mundo. Alguns aspectos deveriam ser considerados, como o contexto sociocultural, as relações socioeconômicas, a saúde da comunidade, a dificuldade de acesso à comunidade, as estradas, o isolamento no período chuvoso, a falta de infraestrutura, como luz, água, estradas, escolas, postos de saúde, lazer etc. Deveriam ainda considerar, de acordo com a experiência vivida, as implicações educacionais na prática pedagógica na educação básica e sua relevância para o aprendizado de cada estudante. Para o encerramento do módulo, deveriam estudar com profundidade os Kalungas, desde a chegada dos africanos ao Brasil. Como referência, foi recomendado o livro *História do povo Kalunga*, elaborado por Glória Moura. Ao final do módulo, foi solicitada uma autoavaliação.

Foi a partir da visita de campo à comunidade do Vão do Moleque que os estudantes adquiriram um conhecimento mais aprofundado sobre a vivência concreta dos povos tradicionais. Até então, eles dispunham de uma visão superficial, com traços de discriminação étnica e sociocultural, que atribuía características negativas ou de atraso à comunidade quilombola. Embora a maioria dos estudantes tenha nascido e resida em Goiás, somente sete (21%) estudantes alegaram

ter algum tipo de conhecimento sobre os quilombolas e somente três (9%) haviam ido anteriormente à chapada, embora suas residências se situassem a menos de 300 km da região dos Kalungas. Esse tipo de desconhecimento não ocorreu somente com esses estudantes, mas está enraizado no passado histórico do Brasil. É resultado de concepções sociais elitistas com o interesse de manter a invisibilidade das comunidades tradicionais. Esses povos são culturalmente diferenciados, possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam o território e recursos naturais para sua reprodução social e econômica, utilizando inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição, mas continuam excluídos política, econômica e culturalmente da sociedade formal.

5.4 Percepção dos estudantes

A seguir, será feita uma breve análise das questões propostas aos estudantes: contribuições dos conteúdos e da disciplina para a formação e o futuro exercício da docência, com o objetivo de verificar a percepção dos estudantes quanto à dimensão pessoal e profissional.

Para a análise do discurso dos estudantes, as questões foram transcritas, constituindo material descritivo que serviu de base para a análise e compreensão do objeto de estudo. Os dados provenientes das respostas foram agrupados e inter-relacionados de modo que pudessem ser captadas as regularidades e os aspectos relevantes. As respostas foram catalogadas por meio de designações alfanuméricas, como E1, E2... até E33, a fim de preservar a identidade dos participantes. Na sequência, foram analisadas as questões propostas e apresentados temas centrais emergentes nas respostas dos estudantes.

A partir da análise das respostas dos estudantes, foi organizada e estruturada uma categoria e uma subcategoria referentes às contribuições dos conteúdos para a sua formação: a categoria “refletir e tomar consciência de saberes até então não considerados”; e a subcategoria “olhar valorativo sobre os povos e saberes tradicionais”. Optou-se pela expressão “saberes não considerados” nessa categoria, porque alguns saberes já foram, de alguma forma, ventilados por esses estudantes ao longo de sua carreira estudantil, como, por exemplo, “a história do negro no Brasil”. Contudo, esses conhecimentos são vistos ou descritos em função da oportunidade de convivência efetiva, integrada e interdisciplinar.

Subjacente ao discurso dos estudantes, verificou-se que houve reflexão e tomada de consciência quanto a temas diversos, como construção da cidadania, hegemonia do eurocentrismo nas instituições de ensino, conhecimentos africanos e indígenas, identidade cultural, racismo, preconceito racial e cultural, diversidade, cotas raciais, saberes tradicionais dos povos indígenas e afrodescendentes, respeito às diferenças, empatia com os povos tradicionais, história do Brasil e de Goiás e outros campos do conhecimento.

Vejamos o excerto do discurso do estudante E6 que utilizou a ideia de um “novo olhar” ao se referir ao processo de tomada de consciência: “[...] essa disciplina me abriu os olhos para a necessidade de lutar contra o eurocentrismo acadêmico, que acaba desprezando os conhecimentos africanos e indígenas, e como esse eurocentrismo colabora para difusão do racismo epistêmico em nossa sociedade.”

Alguns estudantes acrescentaram um olhar de empatia, identificação e inclusão sobre as novas comunidades, como pode ser verificado no discurso dos estudantes E18, E23, E20, E26 e E28.

E18: “Conhecer a história dos Kalungas me fez aprender sobre o Estado, mas também a história de meu país. Agregou-se a empatia pelo fato dessa comunidade ter sofrido tanto para conseguir a sua liberdade.” E23: “Contribuiu em relação a ter um olhar diferente em relação ao outro, de se colocar no lugar do outro, e entender que o outro, com tudo o que tem, agrega valores.” E20: “A contribuição da disciplina foi na formação profissional e pessoal, a estimulação do pensamento crítico. A valorização de outras culturas e o rompimento com o eurocentrismo, que é o padrão no meio acadêmico.” Já E26 trouxe o tema da inclusão social: “Contribuiu para perceber que é importante trabalhar as diferenças, e como é importante incluir as diversas culturas.” E28: “Ampliou mais a minha concepção sobre o preconceito em geral, seja ele racial, cultural... o preconceito está em toda parte e muitas vezes passa despercebido”.

O que se verificou através do discurso dos estudantes foi um movimento dialético amplo, por sua natureza interdisciplinar e, ao mesmo tempo, transdisciplinar nas dimensões étnico-racial, política, pedagógica e epistemológica.

Santos (2011, p.75) enfatiza a necessidade de uma revolução epistemológica que consiste “[...] na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade.”

Outro tema presente no discurso dos estudantes foi a percepção do eurocentrismo como perspectiva hegemônica do conhecimento no ambiente acadêmico. Os estudantes o identificaram como uma relação de poder. Verificou-se um início de tomada de consciência dos estudantes quanto à crítica ao eurocentrismo e à valorização de outros saberes, assim como a ampliação de sua percepção da *lógica perversa* das relações de poder instituídas e consolidadas na escola e na sociedade. Para Carvalho (2004, p. 3), “[...] parece uma dissonância inexplicável, crônica e indefensável, o eurocentrismo quase cego que é perpetuado no nosso meio sem ser submetido à menor crítica.”

A subcategoria “olhar valorativo sobre os povos e saberes tradicionais” agregou respostas que denotavam um novo olhar, não mais sobre diversos temas, mas especificamente para os povos e os saberes tradicionais. O olhar valorativo desse grupo de estudantes foi direcionado a temas como tradições, costumes e valores dos diferentes povos, identidade cultural, saberes tradicionais, história afrodescendente, lutas sociais, cotas raciais, discriminação e preconceito e história das comunidades quilombolas e do povo goiano e brasileiro. Os estudantes mencionaram tradições, costumes, saberes e identidade cultural. Fizeram questão de mencionar sua nova perspectiva e olhar intercultural. Para Carvalho e Águas (2015, p. 1018), o encontro de saberes “[...] coloca a ciência em intenso diálogo com conhecimentos das comunidades negras, indígenas, quilombolas.”

O discurso de E3 corrobora essa perspectiva de Carvalho e Águas (2015) ao afirmar que “[...] aprendi muito sobre os povos tradicionais e suas contribuições para a sociedade. A disciplina ‘encontro de saberes’ une conhecimentos tradicionais com os científicos, e eu gostei muito desta nova visão de valorização desses novos saberes.”

O estudante E23 disse que “[...] o encontro de saberes me inspirou a valorizar os saberes tradicionais, que são pouco valorizados, reflexões acerca dos saberes indígenas, afrodescendentes e Kalunga. Mesmo sendo descendente direta dos povos tradicionais, eu pouco sabia sobre sua cultura.”

Para Mato (2016), as desigualdades que afetam os povos indígenas e afrodescendentes são um componente da herança colonial que permanece enraizado nas sociedades latino-americanas contemporâneas. Elas se expressam e se reproduzem de diversas maneiras, em todos os níveis dos sistemas educativos, mas frequentemente passam despercebidas para a maior parte da sociedade. Tal perspectiva pressupõe a importância da interação por meio de vivências e convivências efetivas e concretas com os costumes, os valores, as crenças e as práticas de outros grupos.

5.5 Contribuições da disciplina para a futura atuação docente

Para esse tema, as respostas foram analisadas e organizadas em uma categoria, “aprendizagem e contato com novos conhecimentos”, e em uma subcategoria, “excelência na metodologia de ensino e relação teoria e prática”.

A categoria “aprendizagem e novos conhecimentos” foi assim denominada em decorrência da associação que os estudantes fizeram com aspectos relevantes nos processos de ensino-aprendizagem, como didática, metodologia, relação teoria e prática, produção de novos conhecimentos, etc. Foi organizada pelas respostas que, mesmo de forma subjacente, abordassem o conceito de aprendizagem.

Isso pode ser constatado no discurso de E19: “[...] os conhecimentos práticos aprendidos durante a pesquisa de campo foram inéditos para mim. Fez um paralelo entre a teoria (palestras) e a prática (visita), fez aguçar ainda mais a minha curiosidade sobre outros temas, com o intuito de viver o que se pesquisava.” Essa resposta pressupõe o conceito de aprendizagem, a relação teoria e prática, faz menção à metodologia da disciplina e admite o contato com novos conhecimentos.

O estudante E4, na mesma perspectiva, afirmou que “Esses conteúdos trouxeram para minha formação pessoal a importância de conhecer e valorizar os povos tradicionais e para minha formação acadêmica contribuiu no meu modo de pensar em repassar os conteúdos para crianças, que estas tenham esses conhecimentos, desde cedo valorizando a identidade cultural.”

E30, por sua vez, salientou o seguinte: “A minha aprendizagem foi muito boa no que se refere aos diferentes saberes, culturas, novas percepções referentes ao respeito e conhecimento de novas culturas assim como a inclusão de saberes originais e não científicos na contemporaneidade.”

Destacou-se o processo de interação social promovido ao longo da disciplina com pessoas de outras etnias e contribuições para o aumento do conhecimento cultural numa perspectiva de aprendizagem interdisciplinar.

O conhecimento adquirido mencionado pelos estudantes parece estar bem relacionado com a visita de campo aos quilombolas do Vão do Moleque. Para Mato (2016, p. 44), o reconhecimento da importância de forças históricas nas características das sociedades contemporâneas e nas bases institucionais e epistemológicas das universidades torna necessário propor a sua descolonização, “[...] o que

necessariamente implica na descolonização das disciplinas acadêmicas e, com ela, da nossa própria formação, como também de nossas próprias subjetividades.”

Verificou-se intensa orientação dos estudantes para a aprendizagem significativa mediante a observação, a busca de informação e a realização de pesquisa que permitiu sintetizar, identificar, derivar, retrabalhar conteúdos apresentados ao longo do semestre. Para o estudante E24: “Conhecer a realidade dos Kalunga facilitou a construção do conhecimento com os meus futuros alunos. Terei outra perspectiva ao falar sobre os afrodescendentes. A maior contribuição da disciplina foi o conhecimento que adquiri.”

O encontro de saberes proporcionou aos estudantes a percepção da indissociabilidade entre teoria e metodologia, reflexão e intervenção. Para Soares e Cunha (2017, p. 323), “[...] as práticas pedagógicas inovadoras são dinamizadas e potencializadas pela implementação da relação teoria e prática de natureza dialética, na qual os dois componentes assumem igual importância e se retroalimentam.”

Foram analisadas a dimensão pessoal e profissional das contribuições da disciplina e os conteúdos para a sua formação. Nas duas proposições, os estudantes tiveram um olhar valorativo sobre os povos e saberes tradicionais, reconhecendo o contato com conhecimentos que não faziam parte do cânone acadêmico. Chama a atenção o fato de quase metade dos estudantes terem admitido que refletiram e tomaram consciência desses saberes. De fato houve uma ampliação – o saber eurocêntrico continua, mas os saberes quilombolas foram acrescentados como novos e importantes para a formação humanística dos estudantes. Santos (2011) propõe o diálogo entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à comunidade quilombola do Vão do Moleque, os estudantes depararam-se com um contexto que lhes pareceu muito precário, considerando o tipo de condições de sua vida nos centros urbanos. Causou-lhes certo impacto inicial a condição de pobreza e abandono estatal da comunidade do Vão do Moleque em contraste com o que eles desconheciam *a priori*, como a riqueza cultural dessa comunidade, os artefatos tecnológicos de que dispunham, os remédios utilizados em forma de chás e raízes, etc. Trata-se de um tipo de equívoco muito comum nas circunstâncias de interação etnográfica em que se verifica o primeiro contato com culturas e comunidades “mantidas” em situação de marginalidade social.

Frutos do modelo de formação escolar baseado na perspectiva eurocêntrica – baseada na tradição livresca, cuja matriz epistemológica foi herdada de países europeus e com concepções sociais elitistas decorrentes do interesse de manter a invisibilidade das comunidades tradicionais –, os estudantes demoraram a perceber o valor de coisas, como os artefatos, a autossustentabilidade e o conhecimento oral da comunidade Kalunga. Segundo Santos (2019, p. 91), “[...] pessoas formadas no âmbito do conhecimento escrito são tendenciosamente incapazes de escutar conhecimentos não escritos.” Foi necessário um período considerável, que

incluiu visita, estudos, discussões, debates e ressignificações para que os estudantes compreendessem que o conhecimento oral, por exemplo, não é simples, ingênuo ou não confiável perante o conhecimento escrito. “É um saber com uma lógica de produção e reprodução diferente.” (SANTOS, 2019, p. 91).

Ao percorrer o mesmo caminho que os escravos fizeram para se esconderem no Vão do Moleque, os estudantes tornaram-se sensíveis aos valores culturais, às formas de viver, aos desafios para a sobrevivência por que passou o povo Kalunga. A partir da visita de campo, eles adquiriram um conhecimento mais aprofundado sobre os povos tradicionais. Ao refletirem sobre as contribuições da disciplina para a sua vida pessoal e profissional, os estudantes consideraram a aprendizagem, os novos conhecimentos adquiridos, a excelência da metodologia de ensino e a relação teoria e prática. Este estudo apontou e sinalizou alguns caminhos possíveis. Peirano (2014) faz menção à necessidade em conhecer o mundo em que vivemos e a nunca nos conformarmos com predefinições, estarmos sempre dispostos a nos expor ao imprevisível, a questionar certezas e verdades estabelecidas, contribuindo assim para desvendar novos caminhos que ajudem a entender o mundo em que vivemos.

Os estudantes manifestaram atitudes e desejo de valorizar outras culturas ao refletir sobre temas como diversidade, racismo, preconceito e diversidade de forma prática, a partir da realidade vivenciada. O contato com a comunidade quilombola do Vão do Moleque, o estudo teórico, as discussões e ressignificações ao longo do semestre promoveram reflexões sobre temas como diversidade, eurocentrismo, identidade cultural, conhecimentos africanos e indígenas, saberes relevantes dos povos tradicionais, respeito à diferença, dentre outros, assim como desencadearam, no espírito dos estudantes, um processo de valorização e empatia por outras culturas, pessoas, comunidades, e, conseqüentemente, um novo olhar quanto ao eurocentrismo. O discurso dos estudantes deixa transparecer que houve mudança na forma de pensar sua história pessoal e na sua futura atuação como professor.

A vivência e o contato direto com os Kalungas contribuíram para que os estudantes valorizassem as formas de sentir e pensar o mundo, bem como de elaborar conhecimentos de diferentes etnias e grupos socioculturais. Indo além do currículo impregnado de legados epistemológicos do colonialismo, os estudantes ampliaram seus saberes sobre outras culturas, ao mesmo tempo que reconheceram e reconstruíram sua própria identidade cultural.

É possível que uma das contribuições dessa disciplina tenha sido a desmistificação dos estereótipos, colocando os povos e seus saberes tradicionais como parte integrante do conhecimento humano. Os futuros professores dos anos iniciais se encontram diante do grande desafio de construir uma visão de mundo mais abrangente, acolhendo as diferentes culturas e a multiplicidade de saberes. Talvez esse seja um dos aspectos mais relevantes a serem considerados.

Muito pode fazer o ambiente escolar no sentido de assumir o compromisso de reconhecer os povos e saberes tradicionais. Pode integrar esse conhecimento ao currículo escolar, contrapor-se a uma cultura de exclusão, negação e inferiorização que só contribui para a realimentação de preconceitos, racismos e desigualdade social presentes no cotidiano da sociedade brasileira. As universidades devem proporcionar uma formação adequada ao caráter pluricultural de cada so-

cidade, de forma adequada ao que exigem os diversos perfis profissionais. Macêdo e Macedo (2018) afirmam que os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são reproduzidos na educação. Os negros, indígenas, quilombolas, pobres, entre outros, ainda são postos como seres inferiores, problemas sociais que necessitam de soluções. Nesse sentido, o encontro de saberes pode contribuir para promover a descolonização do modelo de conhecimento eurocêntrico ainda predominante nas universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BAIOCCHI, M. N. *Kalunga: povo da terra*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1999.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 7 mar. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.
- CARVALHO, J. J. *A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade*. Brasília, DF: [s. n.], 2004. Disponível em: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie363empdf.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- CARVALHO, J. J. Los estúdios culturales en America Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 229-251, 2010.
- CARVALHO, J. J.; ÁGUAS, C. Encontro de saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: SANTOS, B. S.; CUNHA, T. (org.). *Colóquio Internacional de Epistemologias do Sul*. Coimbra: Universidade Coimbra, 2015. p. 1017-1027.
- CARVALHO, J.; VIANNA, L.; SALGADO, F. *Mapeando mestres e mestras dos saberes populares tradicionais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2017.
- CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.29i97.%25p. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- CUNHA, M. I. *et al.* Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (org.). *Educação superior: travessias e atravessamentos*. Canoas: ULBRA, 2001. p. 33-90.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, I. C. A.; SOUZA, F. C.. Diálogos interdisciplinares em saúde e educação: a arte do cuidar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 107-124, jan./

abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21799>. Acesso em: 7 mar. 2021.

FERNANDES, C. R. O que queriam os Kalungas? A transformação do olhar acadêmico sobre as demandas Kilombolas do nordeste de Goiás. *Interações*, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 421-431, jul./dez. 2015. DOI: 10.1590/1518-70122015216. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/inter/v16n2/1518-7012-inter-16-02-0421.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 7 mar. 2021.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. (org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FGV, 2009.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre o positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002. DOI: 10.7213/rde.v3i7.4897. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897>. Acesso em: 7 mar. 2021.

LAGE, A. C. Da subversão dos lugares convencionais de produção do conhecimento à epistemologia de fronteira: que metodologias podemos construir com os movimentos sociais? *E-cadernos CES*, [s. l.], n. 2, 2008. DOI: 10.4000/eces.1394. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1394>. Acesso em: 7 mar. 2021.

MACEDO, J. C. C.; MACÊDO, D. J. S. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 201-312, out./dez. 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i27.9387. Disponível em: encurtador.com.br/cetNO. Acesso em: 7 mar. 2021.

MARINHO, T. A. A economia criativa e o campo étnico-quilombola: o caso Kalunga. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 49, n. 3, p. 237-252, set./dez. 2013. DOI: 10.4013/csu.2013.49.3.03. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2013.49.3.03. Acesso em: 7 mar. 2021.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 203-210, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852>. Acesso em: 7 mar. 2021.

MATO, D. *Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios*. Buenos Aires: Eduntref, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305434768_Universidades_e_diversidade_cultural_e_epistemica_na_America_Latina_experiencias_conflitos_e_desafios. Acesso em: 5 jan. 2020.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

- NUNES, G. H. L.; MARQUES, S. M. S. Narrativas quilombolas, a pluralidade na luta das mulheres e o descentramento de estratégias políticas. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 566-594, maio/ago. 2019. DOI: 10.35786/1645-1384.v19.n2.08. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19_iss2/articles/nunes-marques.html. Acesso em: 7 mar. 2021.
- NUNES NETO, F. A. Descolonizar a educação: os mestres dos saberes populares e tradicionais no contexto da formação cultural. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 4, n. 3, p. 31-42, 2016. DOI: 10.17564/2316-3828.2016v4n3p31-42. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1946>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. DOI: 10.1590/S0104-71832014000200015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- PIAGET, J. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005. DOI: 10.18617/liinc.v1i1.186. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100007. Disponível em: encurtador.com.br/mnAZ4. Acesso em: 7 mar. 2021.
- SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SILVA, M. O. Saindo da invisibilidade: a política nacional de povos e comunidades tradicionais. *Inclusão Social*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1596>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 316-331, jul. 2017. DOI: 10.1590/s1414-40772017000200003. Disponível em: encurtador.com.br/kpMSY. Acesso em: 7 mar. 2021.
- SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.
- TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. DOI: 10.1590/S0101-66282013000400008. Disponível em: encurtador.com.br/vWX24. Acesso em: 7 mar. 2021.

UNGARELLI, D. B. *A comunidade quilombola Kalunga do Engenho II: cultura, produção de alimentos e ecologia de saberes*. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Recebido em: 24 ago. 2020

Aceito em: 3 nov. 2020