

Universidade brasileira e epistemologias descolonizadas: uma experiência de ensino com uma comunidade no estado de Goiás, Brasil

Brazilian universities and decolonized epistemologies: a community education experience in the state of Goiás, Brazil

Sônia Bessa¹
Cristiano Guedes²

RESUMO

A Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás, um local de difícil acesso com serras, morros e encostas íngremes, foi abrigo para escravos que fugiam. Esses escravos e seus descendentes foram se estabelecendo pelas serras em volta dos rios, das encostas e dos vales, que chamavam de “vãos”. Assim foi se formando a comunidade Kalunga. Este artigo relata a experiência de um Encontro de Saberes entre 33 estudantes universitários de Pedagogia e a comunidade quilombola Kalunga do Vão do Moleque, em Goiás, em 2018. Com base em relatos e registros desse evento acadêmico, que combinou ensino, pesquisa e extensão, verificou-se um proveitoso diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes quilombolas, abordando-se as dimensões étnico-racial, política, historiográfica, pedagógica e epistemológica. Saberes quilombolas, com suas ciências e cosmologias, são fundamentais para o ensino com diversidade epistemológica. O Encontro de Saberes pode promover a descolonização do modelo de conhecimento segmentado, fragmentado e eurocêntrico ainda predominante nas universidades brasileiras.

Palavras-chave: Descolonização. Epistemologia. Quilombo. Estudante.

ABSTRACT

Located in the Brazilian state of Goiás, the Chapada dos Veadeiros, a hard-to-reach place with hills and steep slopes, was a shelter for fugitive slaves. Slaves and their descendants settled in the mountains around the rivers, slopes and valleys, which they called “vãos”. This is how the Kalunga Community was formed. This paper reports an experience called Meeting of Knowledges, in which 33 undergraduate students met the quilombola Kalunga Community of Vão do Moleque, in the state of Goiás, in 2018. Based on reports and records of this academic event, which combined teaching, research, and extension, a fruitful dialogue between academic knowledge and quilombola knowledge took place, addressing ethnic-racial, political, historiographical, pedagogical and epistemological dimensions. The quilombola knowledge, with its sciences and cosmologies, is fundamental for epistemologically diverse teaching. The Meeting of Knowledges can promote the decolonization of the segmented, fragmented and Eurocentric knowledge model still predominant in Brazilian universities.

Keywords: Decolonization. Quilombos. Epistemologies.

1 Introdução

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Formosa. Membro do LIMA (Laboratório de Inovação em Metodologias Ativas) – LIMA/UEG/CNPq. E-mail: soniabessa@gmail.com.

² Doutor em Ciências da Saúde e professor associado na Universidade de Brasília (UnB)

A adoção de políticas de ações afirmativas para o ingresso em universidades públicas brasileiras contribuiu para mudanças no perfil de estudantes universitários nos últimos quinze anos. Os indicadores oficiais revelam maior diversidade racial e econômica. Entretanto, além de ações afirmativas para democratizar o ingresso, um desafio contemporâneo é diversificar epistemologicamente o ensino superior por meio do conhecimento de metodologias e teorias produzidas por povos tradicionais do território brasileiro, como é o caso das comunidades quilombolas. O objetivo deste artigo é analisar a experiência pedagógica da participação de uma comunidade quilombola no processo de formação de profissionais de Pedagogia por meio da disciplina Encontro de Saberes, da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

O diálogo intercultural e teórico entre estudantes universitários, comunidades quilombolas e outros povos originários brasileiros é ainda reduzido no contexto brasileiro. Segundo levantamento, existiam no país, até 2015, pelo menos cinco universidades com disciplinas e metodologias nas quais os saberes tradicionais e seus mestres são protagonistas no processo de formação e não somente objetos de estudo. Entretanto, a mesma pesquisa revelou que, no estado de Goiás, não existiam registros catalogados desse tipo de ensino apesar do rico patrimônio material e imaterial dos povos tradicionais e originários desse estado e de seus 21 mestres e mestras de saberes tradicionais identificados no mesmo levantamento (CARVALHO; VIANNA; SALGADO, 2017).

Atualmente, a universidade busca a adequação ao modelo societário capitalista neoliberal, implementado pela elite financeira brasileira, o que gera um dilema entre uma educação baseada na teoria do capital humano e uma educação inspirada na teoria da emancipação humana (SEVERINO, 2008). Prevalece, nesse cenário, a teoria do capital humano com ênfase na preparação de mão de obra. Para Carvalho e Águas (2015), a ordem institucional de nossas universidades foi constituída em um momento do passado copiado integralmente da organização das disciplinas científicas criada na Europa na segunda metade do século XIX. “Esse foi um modelo pensado exclusivamente para uma sala de aula composta por estudantes de origem e formação intelectual europeia, falantes de idiomas europeus e pertencentes ao fenótipo europeu branco dominante” (CARVALHO; ÁGUAS, 2015, p. 2021).

Com vista a romper com esse paradigma e resistir ao eurocentrismo, Carvalho e Águas (2015) propõem uma reestruturação dos conhecimentos acadêmicos não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Os autores verificam a necessidade de enfrentar desafios como a interdisciplinaridade, a pedagogia intercultural, a luta antirracista e a inclusão dos saberes indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades tradicionais como parte do cânone dos

saberes válidos a ser ensinados e desenvolvidos. Tal proposição viabilizaria aprendizados mútuos numa perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer, rompendo com o modo de pensar simplificador, linear e fragmentado.

“O atual quadro acadêmico brasileiro é de uma esmagadora fragmentação das disciplinas”, criticam Carvalho e Águas (2015, p. 1018). O conhecimento é tratado de modo segmentado e dualístico, o que abre espaço para acentuar a distinção entre ciências humanas e exatas, conforme a distinção descrita por Snow (2015). Para Japiassu (1976), esse modelo de ensino causa frustração nos alunos e impotência dos mestres e desperta pouco interesse pela ciência. Segundo Morin (2005, p. 39),

[...] a ciência ocidental baseou-se sobre a eliminação positivista do sujeito a partir da ideia que os objetos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais. [...] O sujeito é dispensado, como perturbação ou ruído, precisamente porque ele é indescrevível, segundo os critérios do objetivismo.

Nicolescu (2018) explica que houve uma euforia cientificista do século XIX, propondo o isomorfismo entre as leis econômicas, sociais e históricas e até as leis da natureza; essas são ideias e conceitos provenientes da física clássica, como continuidade, causalidade local, determinismo e objetividade. A realidade objetiva propunha que todo conhecimento, além do científico, fosse afastado para a subjetividade. “A objetividade, instituída como critério supremo de verdade, teve uma consequência inevitável: a transformação do sujeito em objeto. Essa ideologia cientificista, que surgiu como uma ideologia de vanguarda, experimentou uma extraordinária disseminação no século XIX” (NICOLESCU, 2018, p. 22-23).

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).

As universidades latino-americanas estão estruturadas no modelo de transmissão do conhecimento científico, tecnológico e humanístico das universidades ocidentais característico das instituições europeias desde o Renascimento (CARVALHO; FLÓREZ, 2014). Amin (1989) corrobora essa perspectiva e afirma que o eurocentrismo é um fenômeno especificamente moderno que foi bastante difundido no século XIX. Nesse sentido, constitui-se uma dimensão da cultura e da ideologia do mundo capitalista moderno. Para Amin (1989, p. 53), o eurocentrismo carrega em si “a destruição dos povos e das civilizações que resistem a sua expansão”; além disso, “numa perspectiva pessimista o eurocentrismo aprisiona a

humanidade contemporânea num caminho sem saída e conduz à estagnação” (AMIN, 1989, p. 107). Já Quijano (2000) refere-se ao eurocentrismo como um paradigma. “Isso porque sua característica singular seria a de se reproduzir como uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo” (BARBOSA, 2008, p. 47).

O eurocentrismo rechaça a ideia de que poderia haver trocas de valores de uma formação social para outra. Nessa perspectiva, não existe nada a ser trocado; prevalece a ideia de um conhecimento superior.

Amin (1994, p. 8) destaca, como evidência do eurocentrismo, “um universalismo, que propõe a todos a imitação do modelo ocidental como a única saída aos desafios do nosso tempo”. Para Mata (2014), o eurocentrismo redonda em estudos pós-coloniais que pressupõem a necessidade de descolonização teórica. Merecem destaque, nesse sentido, os trabalhos de Said (1990), Shohat e Stam (1997), Young (1990), Mignolo (1996), Dussel (1993), Almeida (2000), Quijano (2000), Amin (1994, 1988) e Mata (2014).

Cunha (2016) propõe uma ruptura paradigmática nesse modelo fragmentado por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Carvalho e Águas (2015) ampliam essa abordagem ao propor uma inovação nas áreas de humanidades e ciências sociais na América Latina. Para esses autores, 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 nas milhares de comunidades e grupos étnicos do continente.

Santos (2019) prioriza as lutas contra o que ele chama de “epistemicídio” causado pelas ciências modernas eurocêntricas com a conversão da apropriação e da violência coloniais na forma colonial de regulação social. Esse autor acrescenta que a sociologia das ausências, compreendida como um recurso para as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, tem que ir bem além do pensamento crítico eurocêntrico, porque essas três formas produziram exclusões abissais, tornando grupos de pessoas e formas de vida social não existentes, invisíveis, inferiores, perigosos, descartáveis ou ameaçadores. Além disso, geraram a monocultura da produtividade e monoculturas do conhecimento válido, do tempo linear, da classificação social, da superioridade do universal e do global, que “[...] 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). Torna-se, portanto, imprescindível questionar os alicerces epistemológicos do pensamento crítico eurocêntrico (CARVALHO e ÀGUAS, 2015; SANTOS, 2019).

Este artigo está dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais: “Projeto Encontro dos Saberes: a busca de novas epistemologias”, onde é apresentada a proposta de uma perspectiva de ensino pluriepistêmica por meio de um projeto nacional surgido em 2010; e “Encontro de Saberes na Universidade Estadual de Goiás: relato de experiência”, em que se descreve e analisa a experiência desse encontro na UEG, tendo como referência a participação de uma comunidade quilombola nas aulas da disciplina.

1.1 Projeto Encontro dos Saberes: a busca de novas epistemologias

Diante dos desafios epistemológicos das universidades brasileiras, fortemente inspiradas em um modelo de ensino que pouco dialoga com o contexto latino-americano e suas especificidades, surgiu um projeto nacional voltado ao reconhecimento de novas epistemologias no ensino superior: o Encontro de Saberes. Esta foi uma iniciativa de Carvalho (2010) a fim de promover a descolonização do modelo de conhecimento ensinado nas universidades brasileiras. O Encontro de Saberes é um projeto estruturante do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). O projeto atende à meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, criada em 2006, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino. Esse projeto, conforme descrição de Carvalho e Águas (2015), pode ser entendido como uma proposta de formação intercultural para o ensino formal, capaz de promover uma dupla inclusão: das artes e dos saberes tradicionais na matriz curricular e dos mestres e mestras tradicionais na docência. É um projeto de descolonização porque é uma intervenção teórico-política de tipo transdisciplinar.

O Encontro de Saberes apresenta a indissociabilidade entre teoria e metodologia, reflexão e intervenção; é um movimento dialético amplo, por sua natureza interdisciplinar e, ao mesmo tempo, transdisciplinar. Abrange quatro dimensões: étnico-racial, política, pedagógica e epistemológica. Para Carvalho e Flórez (2014), é o estabelecimento de uma relação sujeito-sujeito entre os vários intervenientes. Na dimensão pedagógica, o Encontro de Saberes reintroduz as artes e os ofícios nas universidades – ou seja, as ciências tradicionais, tecnologias, artes, humanidades e práticas espirituais dos mestres. As cosmovisões indígenas, de matriz africana e popular passam a ser fontes de saber através de um intercâmbio que potencializa a criatividade e a alegria de aprender. “A partir de uma base pluriepistêmica, o Encontro de Saberes propõe a criação de protocolos de diálogo entre representantes de epistemes diversas” (INCTI, 2015, p. 7).

Uma característica importante do Encontro de Saberes é romper com o modelo fragmentado e segmentado ora praticado nas universidades. Os conhecimentos advindos dos mestres dos saberes tradicionais não passam pela fragmentação disciplinar. O Encontro de Saberes rejeita esse modelo e rompe com a dicotomia sujeito-objeto, propondo o protagonismo dos indivíduos e das coletividades até então excluídas do “saber científico”.

Mestres de saberes tradicionais indígenas e afrodescendentes são convidados a ministrar aulas regulares nas universidades, estabelecendo um diálogo intercultural sistemático (CARVALHO; VIANNA; SALGADO, 2017).

Desde uma perspectiva plurispistêmica, somos desafiados a estabelecer um encontro fronteiriço entre diferentes paradigmas civilizatórios, cada qual com seus sistemas de conhecimento, de maneira a contrariar a invisibilização e exclusão ao qual as inúmeras civilizações que compõem o nosso continente foram condenadas (INCTI, 2015, p. 3).

Carvalho, Vianna e Salgado (2017) realizaram um mapeamento dos mestres e mestras dos saberes tradicionais no Brasil. Levantaram um conjunto de informações que identificou, quantificou e localizou indivíduos, grupos e comunidades de praticantes das culturas populares de todo o país. A categoria “mestre” foi formulada como relativa à pessoa que é referência nos processos de transmissão e atualização das tradições, sobretudo quando não é escrita a forma de expressão primordial. Esse mapeamento permitiu a observação de uma grande diversidade de expressões culturais e as muitas possibilidades de nominação e classificação de expressões e saberes que caracterizam as maestrias. Outro aspecto destacado foi “[...] a complexidade dos saberes populares, que remetem à complexidade da transdisciplinaridade, na medida em que um detentor de saberes 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).

Os autores sistematizaram informações de várias fontes e classificaram as maestrias encontradas nas seguintes áreas: espiritualidade, saúde e cura, manejo do ambiente/biodiversidade, artes de performance e celebrações, artesanato/tecnologias e liderança. Foram mapeados 1.127 mestres e mestras dos saberes populares tradicionais, oferecendo-se assim informação sobre quem são, o que sabem e onde estão os potenciais mestres a ser incluídos como referências no ensino superior e na pesquisa.

Carvalho e Águas (2015) esclarecem que o Encontro de Saberes propõe uma pedagogia intercultural vinculada a pressupostos metodológicos centrais – por exemplo, a superação das barreiras disciplinares, por meio da interdisciplinaridade, ao cruzar as fronteiras

de segmentação, recombinao linguagens, conhecimentos e metodologias; e a transdisciplinaridade, pela perspectiva de conciliar as ciências exatas e as humanidades, bem como incluir saberes externos ao paradigma moderno e ao cânone acadêmico. Para Nicolescu, Morin e Freitas (2001, p. 2), a transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: “faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa”. Já Sommerman (1999) defende a transdisciplinaridade por cinco motivos: contrapor-se às sucessivas rupturas epistemológicas pelas quais o Ocidente passou desde o século XIII; opor-se à redução do real e do sujeito; resistir à fragmentação do saber; considerar os dados da ciência contemporânea; e reencontrar a unidade do conhecimento.

No Encontro de Saberes, o processo de ensino-aprendizagem não privilegia o campo intelectual, mas convoca o corpo e os sentidos a participar no trabalho formativo. A transmissão de conteúdos ocorre através da oralidade, das práticas de observação, da manipulação e confecção de objetos, dos trabalhos de campo, dos ritmos e performances, entre outros. Como afirma Guimarães et al. (2016), ainda há muito a fazer para que as universidades brasileiras incluam os saberes tradicionais; mais difícil ainda é transformar nossas próprias práticas e paradigmas.

Com início em 2010, em 2017 o Encontro de Saberes já estava em sua nona edição na UnB. No Brasil, expandiu-se para Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal do Sul da Bahia (INCTI, 2015). Em 2012, foi implementado na Pontificia Universidad Javeriana, na Colômbia, e em 2018 teve seu primeiro evento na UEG.

O projeto tem obtido sucesso em propor à universidade a inserção de outras lógicas cognitivas, baseadas em conhecimentos não escolares e não eurocêntricos. Guimarães et al. (2016) destacam aspectos importantes do Encontro de Saberes: incluir como docentes mestres e mestradas com representatividade na diversidade epistemológica do país; promover uma outra perspectiva pedagógica, integrando o pensar, o sentir e o fazer, tanto em termos teóricos quanto metodológicos; romper com a dicotomia sujeito-objeto ao colocar a ciência em diálogo com um manancial de conhecimentos historicamente invisibilizados; e, por fim, estabelecer uma rede, congregando pesquisadores, mestres, instituições públicas e demais intervenientes envolvidos nas ações e no debate.

1.2 Encontro de Saberes na Universidade Estadual de Goiás: relato de experiência

Na UEG, a disciplina Encontro de Saberes surgiu pela necessidade de promover a descolonização no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem com estudantes do ensino superior, com uma pedagogia intercultural organizada de modo a apresentar metodologias e estratégias capazes de romper com a fragmentação disciplinar e alcançar a interdisciplinaridade. A inspiração veio da iniciativa do antropólogo José Jorge de Carvalho, à frente do Encontro de Saberes promovido pelo INCTI/UnB.

1.2.1 Goiás e o povo Kalunga

Em quase todo o território goiano, predomina a vegetação do cerrado: arbustos altos de galhos retorcidos de folha e casca grossas, com raízes profundas. Segundo Almeida (2016), o bioma cerrado existe em todo o território goiano, mas já esteve praticamente em todo o estado, cobrindo 98% de seu território. Atualmente, está concentrado em unidades de conservação, como o Parque Nacional das Emas, no sul do estado, e o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, ao norte, nos municípios de Alto Paraíso e Cavalcante. O grande responsável por tal desmatamento é o agronegócio, pilar central da economia goiana, atraído pelo preço competitivo das terras, pelo clima satisfatório e pelos incentivos fiscais.

Entre os habitantes da Chapada dos Veadeiros, destaca-se a maior comunidade quilombola do Brasil. Para Almeida (2016), as comunidades quilombolas ou Kalunga (povos remanescentes) estão no nordeste do Goiás, e a presença do território Kalunga é um fator importante para a manutenção do cerrado. Os Kalungas são povos tradicionais que, a despeito de construção de barragens, desmatamento, redução da área do cerrado e ameaças do agronegócio, persistem na utilização dos recursos naturais. São populações tradicionais, detentoras do principal território e bioma que é o cerrado. Almeida (2016, p. 5), ao descrever o povo Kalunga, afirma que “o conhecimento é rico principalmente de plantas medicinais e de alimentos. A presença de raizeiros produzindo garrafadas para mais diversos usos ainda é comum”. Frutos como caju-do-mato, araticum, cagaita, pequi, baru, jatobá e buriti são importantes para o consumo familiar. Ainda do cerrado, esse povo simples retira a madeira para construções diversas e lenha para os fogões. O cerrado não é rico somente em diversidade biológica, mas também de populações com identidade territorial ligadas diretamente a ele.

O sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga contempla uma população de 4 mil habitantes aproximadamente, que ocupam uma área de 262 hectares, com 62 comunidades

espalhadas pelos territórios, conhecidos como Vão de Alma, Vão do Moleque, Vão da Contenda, Riachão, Engenho, Sucuri, Corriola, Taboca, Areia, Maiadinha e Capela. O nome dessas regiões remonta a animais, rios, frutos do cerrado, eventos históricos e/ou religiosos, de certa forma desvelando “[...] territorialidades consubstanciadas na vivência e relação intrínseca dos Kalunga com seu ambiente” (ALMEIDA, 2016, p. 5).

O povo Kalunga é formado por descendentes dos primeiros quilombolas e de pessoas que se fixaram na região ao longo dos séculos. Estes passaram a viver em relativo isolamento, construindo para si uma identidade e uma cultura própria, com elementos africanos de sua origem e europeus resultantes do processo de colonização. Os Kalunga são marcados pela forte presença do catolicismo tradicional do meio rural. Para Almeida (2016), as comunidades quilombolas contribuem para a manutenção do cerrado, uma vez que, pela cultura, essas populações interagem com a natureza, fazem sua mediação com o mundo e constroem um modo de vida particular.

Fugindo dos garimpos de ouro, os escravos iam cada vez mais longe, para o lugar mais distante onde não pudessem ser alcançados. A Chapada dos Veadeiros é um local de difícil acesso, com muitas serras, morros, encostas íngremes cheias de pedras. São caminhos estreitos, com muitas curvas e paredões de pedra. Como viviam em propriedades mais ou menos isoladas, as famílias se distribuíram por aquelas terras, que os moradores chamavam de vãos. Hoje, eles ocupam o território que abrange os municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, com quatro núcleos principais de população: região da Contenda e do Vão do Kalunga, Vão das Almas, Vão do Moleque e Ribeirão dos Bois.

Assim foi se formando o povo Kalunga, que se uniu timidamente com os índios que também se embrenhavam na chapada fugindo de ser escravizados, dizimados pelas doenças ou mesmo massacrados pelo homem branco. Como relata Moura (2018), pouco a pouco crescia a confiança entre negros e índios – como estavam isolados naquele mundo de serras e rios, devagarzinho foram se aproximando.

Para Marinho (2013), desde 1982, quando foram reconhecidos como remanescentes dos escravos africanos, os Kalunga têm se engajado numa luta por reconhecimento identitário, visando à regulamentação do secular território e do modo de vida próprio, ameaçado pela invasão de fazendeiros, grileiros, centrais hidroelétricas e agronegócio. Tem sido uma constante batalha pela sobrevivência, pela permanência em suas terras e pela preservação cultural. Embora mantenham vínculos com seu passado africano, são um grupo afro-brasileiro marcado pelo preconceito, pela discriminação e pela falta de oportunidades.

1.2.2 Percurso metodológico da disciplina

A cultura goiana está presente na literatura, nas artes e na cultura popular. É um rico universo de danças, festas, cultos, artesanato, cantigas, culinária etc. Essas muitas festas, que misturam fé e folclore, são heranças da colonização portuguesa e da fé católica. O Goiás tem ampla riqueza e diversidade cultural, mas a UEG, com seus 41 *campi*, não possui protagonismo em ações de reconhecimento e inclusão dos mestres de saberes tradicionais em suas instâncias de produção e compartilhamento de saber. A produção do conhecimento está fundamentada numa perspectiva eurocêntrica. Para Carvalho e Flórez (2014), as seguintes características podem ser destacadas no ensino superior de inspiração eurocêntrica, tal como o implementado no Brasil: o conhecimento é considerado um saber impessoal, independente do sujeito que ensina e que aprende, apregoando uma suposta neutralidade científica e a segmentação dos conhecimentos em disciplinas, e estimulando a especialização crescente entre docentes.

Na perspectiva de romper com a fragmentação do ensino e aproximar os saberes acadêmicos e aqueles provenientes de matrizes afrodescendentes, o curso de Pedagogia ofereceu aos alunos o contato com comunidades quilombolas, seus mestres, *habitat*, tecnologias, cultivo, manejo florestal, práticas de saúde e medicina, crenças e cultura. Foi uma proposta de descolonização do saber eurocêntrico hegemônico característico das universidades brasileiras, ao proporcionar o intercâmbio entre alunos e mestres de diferentes tradições culturais. Foi também uma ação afirmativa de prática de ensino e aprendizagem, em que os estudantes tiveram a oportunidade de interagir com os saberes de sociedades tradicionalmente excluídas ou esquecidas na construção da sociedade brasileira.

A proposta de trabalho da disciplina apresentou duas dimensões: a pedagógica, ao introduzir outras formas de transmissão do conhecimento, e a epistêmica, ao incorporar matrizes de saberes diferentes daqueles produzidos e consolidados pela academia. Participaram 33 estudantes entre agosto e novembro, 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 UnB. Foram planejados três módulos ao longo do semestre.

No primeiro módulo, foi feita sensibilização ao tema da descolonização e a inserção dos saberes tradicionais no contexto universitário. Os temas abordados foram: o povo Kalunga – geopoiesia, literatura de campo e oralidade Kalunga –, bem como a ideia de vocalidade e as festas e seus significados na manutenção da cultura desse povo, num viés

humanístico, antropológico e sociológico. Para a conclusão desse módulo, foi convidada uma estudante de doutorado da Universidade Federal de Goiás, quilombola da região de Vão do Moleque. Os temas discutidos nesse encontro foram as identidades territoriais Kalunga, por meio das práticas sociais, culturais e simbólicas, sobretudo as festas religiosas populares. A estudante quilombola falou de sua vida e experiência numa universidade pública: a visão acadêmica x a visão cultural, e os desafios do povo Kalunga para a manutenção da cultura.

O segundo módulo foi uma imersão na realidade. Os professores fizeram uma viagem com os estudantes ao Vão do Moleque, para participar da festa de São Gonçalo. Os preparativos da festa começam na segunda sexta-feira de setembro e culminam no domingo. Esse é o período da seca, quando diminui a água dos rios, facilitando o acesso à região do Vão do Moleque. Na sexta-feira de madrugada, por volta das 4 horas, o ônibus partiu de Formosa com 35 pessoas, entre professores e estudantes. O caminho de Formosa ao Vão do Moleque foi de 409 km. Em estrada asfaltada, foram 269 km até a cidade de Cavalcante. Até o Vão do Moleque, foram outros 140 km de estrada sem asfalto, passando por riachos, pinguelas, pontes de madeira, montanhas íngremes e outros desafios. Em Cavalcante, foi necessário encontrar um guia habilitado para chegar ao Vão do Moleque, pois as muitas reentrâncias e rotas tornariam impossível a chegada do ônibus na região sem um guia. Esse percurso foi semelhante ao que os negros fizeram quando fugiram da escravidão. Após dez horas de uma extenuante viagem, sob forte sol e muita poeira, o grupo chegou ao Vão do Moleque.

No local da festa, que fica entre morros e um ribeirão, há três construções em alvenaria: a escola, com um banheiro comunitário, a capela e um galpão grande, também chamado de casa ou barracão do imperador, onde ocorrem as danças. O terreno tem forma retangular – na parte levemente mais alta, está a capela e a escola, ladeadas por cabanas feitas de adobe e madeira roliça cobertas de palha. São 217 cabanas onde as pessoas se hospedam por ocasião da festa. Não existem moradores nesse local, embora ele seja ocupado no período das festas. As famílias moram na região adjacente.

As cabanas que ficam no local de realização da festa são simples e estão há muitos anos nesse lugar. Pertencentes às famílias quilombolas do sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga, essas cabanas são utilizadas somente por ocasião dos festejos. É um período de confraternização e comunhão com o outro, um momento e espaço para rituais simbólicos. As pessoas saem de suas casas, dos sítios e roças e das cidades e se acomodam no local da capela. A identidade Kalunga é coletiva: todos são, em última instância, parentes, pois há um enorme laço de parentesco entre os grupos. Para Sena, Jesus e Silva (2018), participar da romaria do Vão do Moleque tem significado especial para cada membro, representando um

momento de descontração e reencontro de amigos, parentes e conhecidos. Trata-se de uma tradição cultivada pelos antepassados e mantida atualmente por seus descendentes.

No momento da chegada dos estudantes da UEG, um caminhão estava fixando o mastro em frente à capela. No dia seguinte, sábado, deu-se o levantamento do mastro de São Sebastião e, no domingo, o império de São Gonçalo, também conhecida como romaria de São Gonçalo. É um evento que pertence a um complexo calendário de festejos, rezas e folias realizadas pelas comunidades Kalunga das cinco regiões do Sítio Histórico Patrimônio Cultural Kalunga. O imperador compõe a família escolhida ou sorteada no ano anterior, que fica responsável pelos preparativos da festa. Existe um grupo de pessoas que colaboram para a festa, os que organizam as novenas, os rezadores, o sanfoneiro, os tocadores, o zelador da capela, os alferes da bandeira e da espada, e as enfeitadeiras, que são mulheres responsáveis por enfeitar a Igreja e o Salão do Imperador. Os Imperadores dos Mastros são os responsáveis pelo levantamento dos mastros de São Gonçalo, São Sebastião e Nossa Senhora do Livramento. Sempre quando da descida e subida do mastro, as pessoas dançam a “sussa”, que se assemelha aos batuques. As cantigas versam sobre diversos temas: exaltam o imperador, temas rurais e a bandeira do mastro.

O espírito comunitário e o encontro entre os familiares é um forte elemento motivador para a permanência das famílias nesse local. As pessoas chegam em caminhões, carros, a cavalo ou a pé, trazendo mantimentos para os três dias de festejo. O local não tem fornecimento de energia elétrica, o que requer geradores de energia, e é mal servido de água. Não existe acesso a celular, internet ou televisão. Os moradores utilizam técnicas centenárias, passadas através das gerações, para conservar os alimentos. Os estudantes identificaram, ali, alguns artefatos tecnológicos típicos da comunidade Kalunga, como o fogão a lenha, o pilão, moringas e cabaças.

A ausência de saneamento, água tratada e luz, as cabanas de adobe, a simplicidade da capela causaram forte impacto inicial nos estudantes, muitos dos quais nunca haviam presenciado um contexto assim. As cabanas eram simples e rústicas, com paredes de pau a pique e piso de chão batido, e não havia banheiros nas cabanas, apenas o banheiro coletivo próximo à capela e à escola.

Na região do Vão do Moleque e nas proximidades, 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 não é possível, porque os rios enchem, impedindo a passagem. Na comunidade há uma escola do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola do 6º ao 9º 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.

Conversando com os quilombolas, os estudantes queriam saber sobre as festas, como e quando ocorriam, e o que representavam. Também observaram condições de infraestrutura, como a oferta de transporte, escolas, postos de saúde, postos policiais, coleta de lixo e serviço de correios, bem como trabalho, formas de cultivo das roças, quem participava do trabalho etc. Queriam descobrir sobre as crianças, a escola, as atividades propostas, o que a comunidade oferecia em termos de lazer e divertimento para crianças e idosos, quais grupos tinham mais oferta de opções culturais e atividades desejáveis de que eles não dispunham, e indagavam o que poderia ser feito para melhorar as condições da comunidade.

Por fim, o terceiro módulo visou ressignificar a visita à comunidade quilombola do Vão do Moleque. Os estudantes deveriam fazer um registro com observações, impressões e percepções a respeito de tudo que viram, sentiram e ouviram; deveriam avaliar sua aprendizagem e mencionar que contribuições a visita de campo havia trazido para sua percepção de mundo. Deveriam, ainda, considerar as implicações daquela experiência na prática pedagógica na educação básica e a relevância para seu aprendizado. Para o encerramento do módulo, os estudantes deveriam estudar com profundidade os Kalunga, desde a chegada dos africanos ao Brasil. Como referência, foi recomendado *História do povo Kalunga*, livro do Ministério da Educação elaborado por Glória Moura e distribuído em todas as comunidades Kalungas. Ao final do módulo, foi solicitada uma autoavaliação, considerando a contribuição dos conteúdos ofertados para a formação profissional e pessoal, e mencionando as atividades que foram marcantes tanto no processo de ensino-aprendizagem como na sua vida pessoal.

No discurso dos estudantes, verificou-se que somente a partir dessa visita de campo eles obtiveram um conhecimento mais aprofundado, que fugia do senso comum, sobre os povos tradicionais. Até então, sua visão era superficial, muitas vezes com traços de discriminação étnica e sociocultural, atribuindo características de negatividade ou mesmo de atraso à comunidade. Alguns mencionaram que associavam o termo “quilombola” ao passado histórico do Brasil Colônia: seriam povos que existiram isoladamente e que deixaram de existir com a libertação dos escravos. Neto (2016) ressalta que ainda vigora, em larga medida, um modelo de formação escolar baseado numa tradição livresca, cuja matriz epistemológica foi herdada de países europeus. Esse modelo, “ao não valorizar os saberes populares locais, subalterniza-os, contribuindo para a perpetuação de uma hierarquia entre conhecimento e sabedoria” (NETO, 2016, p. 1).

Embora moradores do Goiás desde que nasceram, somente sete estudantes sabiam falar algo sobre os quilombolas. Os demais desconheciam a existência dos quilombolas do Vão do Moleque – dos 30 estudantes que foram à Chapada dos Veadeiros, somente três haviam ido anteriormente lá. Esse tipo de desconhecimento não é exclusividade desses estudantes, mas está enraizado no passado histórico do Brasil. Resulta de concepções sociais elitistas, com o interesse de manter a invisibilidade das comunidades tradicionais. 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 próprias de organização social, ocupam e usam o território e recursos naturais para sua reprodução social e econômica, utilizando inovações e práticas transmitidas pela tradição, mas continuam invisibilizados.

Para a análise do discurso dos estudantes, utilizou-se o procedimento proposto por Ludke e André (2013). As respostas da autoavaliação foram transcritas, constituindo material descritivo que serviu de base para a análise e compreensão do objeto de estudo. Os dados provenientes foram agrupados e inter-relacionados, de modo a captar as regularidades e os aspectos relevantes, dando origem à elaboração de categorias e subcategorias. As respostas foram catalogadas por meio de designações alfanuméricas, como E1, E2... até E29, a fim de preservar a identidade dos participantes. Na sequência, serão analisadas as questões propostas e apresentadas as categorias emergentes nas respostas dos estudantes.

2 Contribuições dos conteúdos ofertados para a formação profissional e pessoal

Das respostas dos estudantes, emergiram as categorias: valorização de outras culturas (9); reflexão sobre racismo, preconceito e diversidade (8); novo olhar sobre os temas discutidos (11); novos conhecimentos (6); e troca de experiências com outras culturas (2). Verificou-se, ainda, empatia e sensibilidade dos estudantes quanto a valorar o outro, sua cultura, seu modo de vida, suas tradições, sua identidade cultural, sua diversidade, seus costumes e suas contribuições para a cultura brasileira como um todo, sem deixar de questionar o racismo, o preconceito e o eurocentrismo.

Para E3, “os conteúdos trabalhados em sala de aula foram importantes, me fizeram refletir sobre a importância de valorizar as outras culturas e os outros povos. [...] A história dos Kalunga trouxe importantes reflexões e deveria ser trabalhada em todas as escolas”. Essa

estudante menciona o processo reflexivo por que passou e conta que, a partir de então, começou a valorizar e respeitar outras culturas, com suas tradições e costumes.

O relato de E9 é uma tomada de consciência sobre uma realidade até então não percebida: “desfrutei de saberes que não eram considerados relevantes, mas são primordiais para a minha formação. Informação que até o momento nunca tinha ouvido falar e hoje atribuo grande importância pessoal. Minhas concepções sobre educação ampliaram”.

Outra categoria que se destacou foi o “novo olhar sobre os temas discutidos”, com 11 menções. Essa categoria está imbricada nas anteriores, por isso, pressupõe-se um contato inicial que gerou reflexões e desencadeou um novo olhar valorativo.

A percepção da hegemonia do eurocentrismo e a necessidade de considerar os conhecimentos africanos e indígenas foram mencionadas por E6: “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 a difusão do racismo epistêmico em nossa sociedade”. Para Amin (1989, p. 181), “o eurocentrismo encontra sua expressão em praticamente todos os domínios do pensamento social”. E o enfrentamento disso requer um processo de tomada de consciência. Nesse sentido, é possível que essa experiência acadêmica tenha suscitado entre os estudantes participantes um sentimento de orgulho de seus antepassados negros e indígenas.

2.1 Atividades marcantes no processo de ensino-aprendizagem

Ao analisar o discurso dos estudantes quanto às atividades mais marcantes em seu processo de ensino-aprendizagem, verifica-se que a visita à comunidade quilombola instigou o pensamento quanto à identificação cultural e étnica, ao contato com a diversidade, ao conhecimento da história do estado e do país etc. As atividades marcantes foram classificadas em três categorias: visita à comunidade quilombola do Vão do Moleque (20); metodologia de ensino utilizada ao longo do semestre (5); e contato com os saberes tradicionais (4).

Dos 29 estudantes que responderam, 20 fizeram referência à “visita a comunidade”. A visita, portanto, mostrou-se um recurso pedagógico que impactou positivamente os estudantes. Estes justificaram a impressão após a visita enfatizando o contato com a diversidade, a identidade étnica e cultural, o conhecimento da história do estado e do país, o resgate da cultura local diante do eurocentrismo, os saberes tradicionais e outros.

Esse modelo apresentado pelo Encontro de Saberes supera a fragmentação estrutural do sistema de ensino e pesquisa. É uma inovação na produção do conhecimento capaz de

articular a disciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Trata-se de uma abrangência extracientífica e extra-acadêmica, conforme já apontado por Nicolescu (2018) e Paul e Pineau (2005).

A estudante E5 fez menção à cultura eurocêntrica predominante, aos povos tradicionais e à cultura brasileira, aludindo ao processo de tomada de consciência de uma perspectiva até então desconhecida para ela: “foi marcante a visita à comunidade Kalunga. Aprender de forma crítica a cultura brasileira e os valores dos povos tradicionais. Eu não tinha noção do quanto a cultura eurocêntrica está presente em nossa sociedade”.

A segunda categoria que emergiu dessa questão está relacionada com a metodologia de ensino utilizada na disciplina. Para E11, “a disciplina promoveu formas e estratégias para se trabalhar as questões culturais, regionais, por meio de trabalhos articulados. Até a disciplina, eu não sabia nada sobre os Kalunga, sua história, ritos, tradições e costumes”. Verificou-se, no discurso dessa estudante, que ela foi capaz de perceber as interfaces da disciplina. Para Gerhard e Rocha (2012), o resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as áreas do conhecimento. O que se verifica, na prática, é que poucos estudantes são capazes de integrar os conteúdos das disciplinas.

2.2 Atividades que impactaram a vida pessoal

Quanto ao impacto na vida pessoal, emergiram cinco categorias: metodologia de ensino da disciplina (12); visita aos quilombolas (12); conhecimento proporcionado ao longo do semestre (5); a história do povo Kalunga (6); e o contato com a diversidade (2). Alguns estudantes fizeram menção a mais de uma categoria, razão por que o número de categorias excedeu ao número de estudantes.

E8 referiu-se a três categorias simultaneamente, a visita, o conhecimento proporcionado e a metodologia utilizada pelos professores: “a visita ao povo Kalunga marcou muito minha vida pessoal e profissional, fiquei imensamente encantada com aquela cultura, que é pouco conhecida por várias pessoas”. O intercâmbio com a cosmovisão africana e a possibilidade de diálogo com representantes de epistemes diversas tornou-se, para essa estudante, uma fonte de saber e alegria de aprender.

A metodologia de ensino impactou a dimensão pessoal dos estudantes na mesma proporção que a visita à comunidade. Nas palavras de E23,

muito mais que conteúdos, essa disciplina me ensinou a ver o outro, a realidade de tantas comunidades que ainda são reféns do preconceito. O passado das comunidades indígenas que tanto sofreram e sofrem com abusos em pesquisas. A forma de trabalhar com meus futuros alunos sobre os indígenas, matriz africana, quilombolas não será a mesma após essa disciplina. Agora posso ensinar e mostrar suas riquezas, tradições, e tentar diminuir o preconceito tão arraigado.

Para o estudante, essa foi uma oportunidade de aprimoramento profissional e tomada de consciência, bem como de decisão pessoal mediante atitudes diferenciadas quanto à diversidade cultural e aos povos tradicionais.

A categoria “história do povo Kalunga” teve seis menções. Nessa categoria, o estudante E10 fez referência aos Kalunga, à história desse povo e à metodologia de ensino:

conhecer sobre os Kalungas e os Yanomamis, ter contato na prática com a realidade dos Kalungas, conhecer outros docentes ampliaram meus conhecimentos. Compreendi que existem outros locais onde a pedagogia pode atuar e fazer a diferença, transmitindo saberes culturais, sociais, e contribuir para a representatividade desses povos, que são tão pouco valorizados.

A visão do estudante se ampliou em muitas direções como resultado da disciplina. Para Carvalho e Águas (2015, p. 1018),

o encontro de saberes é uma iniciativa que avança na promoção de diálogos sistemáticos entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas, quilombolas e de outras comunidades, viabilizando aprendizados mútuos. [...] Coloca a ciência em intenso diálogo com conhecimentos das comunidades negras, indígenas, quilombolas, e dos demais povos tradicionais historicamente invisibilizados.

A disciplina, portanto, propôs um diálogo entre saberes, uma vez que a própria ideia de “saberes” pressupõe integração: “quase todos os saberes tradicionais são multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, e não são transmitidos de modo neutro e impessoal” (CARVALHO; FLÓREZ, 2014, p. 5).

3 Considerações finais

Essa visita ao Vão do Moleque proporcionou uma vivência e aprendizagem significativas 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, aos desafios para a sobrevivência por que passaram aqueles povos. Tiveram oportunidade de conhecer tecnologias criadas localmente que viabilizaram a vida longe das cidades e garantiram a autossustentabilidade.

Os estudantes manifestaram atitudes e desejos 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 eurocentrismo, identidade cultural, conhecimentos africanos e indígenas, saberes dos povos tradicionais, bem como respeito à diferença, valorização e empatia em relação a outras culturas, pessoas e comunidades.

A possibilidade de ouvir, conversar e conviver com as pessoas foi um evento importante no processo de aprendizagem. O encontro mediou o contato com a diversidade, o enfrentamento ao eurocentrismo que invisibiliza esses povos e o reconhecimento do valor dos saberes dos povos tradicionais.

Os estudantes destacaram algumas atividades que impactaram sua vida pessoal: a metodologia de ensino utilizada ao longo da disciplina, que os fez refletir sobre a realidade; a visita ao quilombo do Vão do Moleque, que agregou conhecimentos sobre cultura, saberes, costumes e tradições do povo visitado; o conhecimento proporcionado pela disciplina quanto aos saberes tradicionais e às minorias; e o contato com a diversidade de outras culturas, de origem africana e indígena.

A vivência e o contato direto com os Kalunga contribuíram para a valorização de diversas formas de ver, sentir e pensar o mundo entre etnias e grupos socioculturais, e da maneira como estes elaboram e produzem conhecimentos. Para além do currículo impregnado de legados epistemológicos do colonialismo, os estudantes ampliaram seus saberes sobre outras culturas, o que lhes possibilitou ainda o reconhecimento e a reconstrução de sua própria identidade cultural. É possível que uma das contribuições dessa disciplina tenha sido a de desmistificar os estereótipos, e colocar os povos e seus saberes tradicionais como parte do conhecimento humano. Os futuros professores dos anos iniciais estão postos, como dizem Santos e Sommerman (2014, p. 17), “[...] diante do grande desafio de construir uma visão de mundo mais abrangente, acolhendo as diferentes culturas e multiplicidade de saberes”.

Esse relato é muito elementar, considerando o muito ainda a ser feito a fim de romper com o paradigma eurocêntrico e propor epistemologias descolonizadas. Contudo, é uma iniciativa importante para a UEG numa perspectiva pedagógica de integrar aspectos teóricos e metodológicos, para assim romper com a dicotomia que separa e desarticula os saberes e enfatizar o protagonismo dos saberes invisibilizados por tanto tempo.

Referências

ALMEIDA, M. G. Comunidades tradicionais quilombolas do nordeste de Goiás: quintais como expressões territoriais. *Revista Franco-Brasileira de Geografia*, n. 29, p. 1-17, 2016. Disponível em: [HTTPS://journals.openedition.org/confins/11392](https://journals.openedition.org/confins/11392). Acesso em: 7 jan. 2019.

ALMEIDA, M. V. *Um mar da cor da terra: raça, cultura e política da identidade*. Oeiras: Celta, 2000.

AMIN, Samir. *El eurocentrismo: crítica de una ideología*. México-DF: Siglo Veintiuno, 1989.

_____. *Eurocentrismo: crítica de uma ideologia*. Lisboa: Dinossauro, 1994.

_____. *L' eurocentrisme: critique d'une idéologie*. Paris: AnthroposEconomica, 1988.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, história e história da África. *Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, v. 1, n. 1, p. 47-63, jun. 2008.

CARVALHO, J. J. Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, n. 12, p. 229-251, 2010.

CARVALHO, J. J.; ÁGUAS, C. Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: SANTOS, B. de S.; CUNHA, T. (Orgs). *Coloquio Internacional de Epistemologias do Sul*. Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais, 2015. v. 1: Democratizar a democracia, p. 1017-1027.

CARVALHO, J.; FLÓREZ, J. F. Encontro de Saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, n. 41, p. 131-147, 2014.

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*, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DUSSEL, E. *1492: o encobrimento do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GERHARD, A. C.; ROCHA FILHO, J. B. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 17, n. 1, p. 125-145, 2012.

GUIMARÃES, C. et al. Por uma universidade pluriépistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. *Tessituras*, v. 4, n. 2, p. 179-201, jul/dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR (INCTI). *Encontro de Saberes: bases para um diálogo interepistêmico*. Brasília: INCTI/UnB/CNPq, 2015. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_view/7248-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT. Acesso em: 25 fev. 2019.

- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.
- MATA, I. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas*, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014.
- MARINHO, T. A. A economia criativa e o campo étnico-kilombola – o caso Kalunga. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 49, n. 3, p. 237-252, set./dez. 2013.
- MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, B. *Cultura y tercer mundo: 1*. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. p. 99-136.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MOURA, G. *Uma história do povo Kalunga*. Brasília: MEC, 2018.
- NETO, F. A. N. Descolonizar a educação: os mestres dos saberes populares e tradicionais no contexto da formação cultural. *Interfaces Científicas*, v. 4, n. 3, p. 31-42, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1946/1817>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.
- NICOLESCU, B.; MORIN, E.; FREITAS, L. Carta da transdisciplinaridade. In: Nicolescu B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2001. p. 1-17.
- PAUL, P.; PINEAU, G. *Transdisciplinarité et formation*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In: LANDER, E. (Coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.
- SAID, E. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. *Ensino disciplinar e transdisciplinar*. São Paulo: Wak, 2014.
- SENA, R. B.; JESUS, A.; SILVA, E. M. Romaria do Vão do Moleque como tradição identitária na comunidade kalunga em Cavalcante-GO. *Revista Nós / Cultura, Estética e Linguagens*, v. 3, n. 2, p. 87-102, ago. 2018. Disponível em: www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/article/view/8140/5681. Acesso em: 28 jan. 2019.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, n. 31, p. 73-89, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SHOHAT, E.; STAM, R. *Unthinking eurocentrism: multiculturalism and the media*. London: Routledge, 1997.

SILVA, M. Saindo da invisibilidade – a política nacional de povos e comunidades tradicionais. *Inclusão Social*, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/viewFile/1596/1802>. Acesso em: 27 jan. 2019.

SOMERMANN, A. Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, I. *Anais...* Salvador, 1999.

SNOW, C. P. *As duas culturas e uma segunda leitura*. São Paulo: Edusp, 2015

YOUNG, R. *White mythologies: writing history and the West*. London; New York: Routledge, 1990.

Agradecimentos

Os autores agradecem à UEG, à UnB e ao INCTI, que apoiaram a realização da disciplina e excursão etnográfica à Comunidade Quilombola localizada na Chapada dos Veadeiros. Em especial, agradecemos aos docentes e pesquisadores Augusto Rodrigues da Silva Junior, Elton Anderson Santos de Castro, Jadir Gonçalves Rodrigues e José Jorge de Carvalho, cuja participação foi fundamental desde o planejamento da disciplina até os resultados alcançados.