

Saberes e fazeres do povo de axé na universidade¹

Isabel Santana de Rose (professora visitante no PPGAS/UFAL).

Resumo: Minha proposta neste texto é abordar a experiência da Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG partindo principalmente de uma das disciplinas oferecida neste programa: “Catar folhas, saberes e fazeres do povo de axé”. Esta disciplina contou com duas edições, em 2016 e 2017, e foi ministrada por três e mestras e um mestre, todos negros, ligados a diferentes vertentes de religiões afrobrasileiras no estado de Minas Gerais: *Mametu Muiandê* ou Mãe Efigênia Maria da Conceição, do quilombo *Manzo Ngunzo Kaiango* (Belo Horizonte); Pedrina Lourdes dos Santos, capitã da Guarda de Massambique de Nossa Senhora das Mercês (Oliveira); *Iyanifá Ifadara* ou Nylsia Lourdes dos Santos, do *Ilê Asé Asegún Itèsiwajú Aterosún* (São José da Lapa); e Pai Ricardo de Moura, da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente (Belo Horizonte). A disciplina foi aberta para alunos e alunas de todos os cursos de graduação da UFMG; em sua segunda edição também foi aberta para alunos(as) de pós-graduação e para professores(as) da rede pública de Belo Horizonte. Procuo abordar aspectos como os espaços onde as aulas acontecem e seus desdobramentos; as relações e tensões entre os mestres dos saberes tradicionais e as burocracias acadêmicas; como presença de mestres(as) negros em sala de aula evidencia o caráter excludente, branco e eurocêntrico da universidade, ao mesmo tempo que aponta para possíveis linhas de fuga; a questão dos atores não humanos e seu papel central nas cosmovisões afro-brasileiras; e algumas questões preliminares sobre as relações entre antropologias e negritudes. Em um contexto de ataques à educação e à universidade pública, o texto pretende refletir sobre a importância das políticas de ações afirmativas; da presença dos mestres e mestras dos saberes tradicionais; e dos conhecimentos e epistemologias afro e indígenas nas universidades brasileiras.

Palavras chave: Encontro de Saberes; ações afirmativas; religiões afrobrasileiras; saberes tradicionais.

¹ Trabalho apresentado na 32a. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020 (GT 78 Saberes ciências e tecnologias insubmissas: o conhecimento que se produz nas margens). Uma primeira versão desse texto foi apresentada no *Seminário Antropologias e Negritudes*, organizado pelo Mandacaru, Núcleo de Pesquisa em Gênero, Saúde e Direitos Humanos (PPGAS/UFAL) e realizado em novembro de 2019. Agradeço a todos os(as) colegas que participaram deste evento, principalmente à Nadia Meinerz, pelo convite que me possibilitou fazer uma sistematização preliminar dessas ideias. Agradeço também a todos os(as) colegas da equipe da Formação Transversal da UFMG, em especial ao Edgar Barbosa Neto, com quem tenho conversado longamente sobre esta experiência nos últimos anos, e a todos os mestres e mestras que participam deste programa, com os quais tanto aprendi e aprendo. Este trabalho contou com o apoio do CNPq e da CAPES, via bolsa PDJ e PNPd, respectivamente. Contou ainda com recursos da Formação Transversal em Saberes Tradicionais e da PROGRAD/UFMG.

Introdução: lugar de fala e desafios dessa reflexão

Minha proposta neste trabalho é abordar a experiência da Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG (FT Saberes Tradicionais) partindo principalmente de uma das disciplinas oferecida neste programa: “Catar folhas, saberes e fazeres do povo de axé”, embora o texto inclua também episódios que aconteceram em outras disciplinas desta formação. “Catar folhas” contou com duas edições, em 2016 e 2017, e foi ministrada por três mestras e um mestre, todos negros(as), ligados a diferentes vertentes de religiões afrobrasileiras no estado de Minas Gerais. Em um contexto de ataques à educação e à universidade pública, o texto pretende refletir sobre a importância das políticas de ações afirmativas; da presença dos mestres e mestras dos saberes tradicionais; e dos conhecimentos e epistemologias afro e indígenas nas universidades brasileiras.

Para iniciar esta reflexão, acho importante pontuar alguns aspectos a respeito do meu lugar de fala. Nesse sentido, ressalto que, apesar de propor neste trabalho algumas reflexões preliminares a respeito das relações entre antropologia e negritudes, esta é uma discussão feita a partir da perspectiva de uma pessoa não-negra e que, portanto, não experiêcia o racismo diretamente. Entretanto, considero que o debate sobre o racismo e a questão racial no Brasil diz respeito a todos e todas, e não apenas às pessoas negras. Como aponta a filósofa Djamila Ribeiro (2017), o lugar de fala está ligado à localização social. Assim, todos possuem um lugar de fala, a partir do qual é possível construir uma reflexão crítica sobre os mais diversos temas. No meu caso, pensar sobre meu lugar de fala implica numa reflexão crítica sobre aspectos como branquitude e privilégio, que fizeram e fazem parte da minha experiência social. Também é importante apontar que este texto não está baseado numa pesquisa sistemática sobre questões raciais, mas sim na reflexão a respeito de uma experiência da qual participei durante alguns anos, ligada a políticas de ações afirmativas e seus desdobramentos.

Como sugere a própria Djamila Ribeiro (2017), a discussão sobre lugar de fala se relaciona diretamente ao debate sobre a inclusão e o reconhecimento de outros saberes, não-hegemônicos, bem como com a proposta de ruptura com uma postura acadêmica mono-epistemológica. Nesse sentido, cabe destacar a importância da inclusão de saberes e discursos não-hegemônicos nas universidades brasileiras, especialmente aqueles produzidos a partir das matrizes afro e indígenas, que foram historicamente invisibilizadas e marginalizadas (ver, entre outros, Carvalho 2006, 2010, 2014; Carvalho et al., 2020; Carvalho e Vianna, no prelo). No que diz respeito à antropologia, de maneira geral, principalmente nas abordagens clássicas, esses saberes e fazeres foram relegados à posição de “objetos” de pesquisa, sendo que os praticantes dos saberes tradicionais tiveram sua agência e protagonismo invisibilizados. Assim, não causa surpresa que, embora valorizados nos textos das etnografias, os saberes tradicionais e seus praticantes encontraram pouco espaço e

abertura dentro das universidades, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de diálogos simétricos e respeitosos.

Este quadro de exclusão epistemológica presente nas universidades brasileiras, ou epistemicídio para usarmos um termo proposto por Sueli Carneiro (2005),² começou a mudar ao longo dos últimos anos, com a implementação e a consolidação das políticas de ação afirmativa. Estas resultaram no ingresso de um número significativo de alunos e alunas negros e indígenas, bem como de estudantes egressos de escolas públicas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, contribuindo para romper com o *continuum* da exclusão étnico-racial característico das universidades no país (Carvalho e Vianna, no prelo: 04). Entretanto, como sugere o antropólogo José Jorge de Carvalho (2010), as políticas de ação afirmativa no ensino superior e na educação de modo geral devem ir além da inclusão de alunos e alunas negros e indígenas, abrangendo também os *saberes afro e indígenas*.

“Um encontro feito de muitos encontros”: Encontro de Saberes e Formação Transversal em Saberes Tradicionais

Desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB) a partir de 2010, o Encontro de Saberes constitui um desdobramento da luta por uma política de inclusão e de ações afirmativas, principalmente para negros e indígenas, nas universidades brasileiras. Este programa encontra-se vinculado às atividades do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT Inclusão) e pode ser considerado como um marco inaugural no que diz respeito às iniciativas direcionadas para a inclusão dos mestres e mestras dos saberes tradicionais nas universidades. José Jorge de Carvalho, o idealizador dessa proposta, tem sido um importante ativista na luta pelas políticas de ação afirmativa desde o final dos anos 1990, trazendo em muitos de seus trabalhos uma denúncia à desigualdade étnico-racial dramática que caracteriza as universidades brasileiras (ver, entre outros, Carvalho, 2010 e 2011). Ele argumenta que, para além de políticas de ações afirmativas para estudantes indígenas e afro, é importante uma ampliação do universo dos saberes presentes nas universidades, possibilitando abranger uma “multiepistemia”; e “uma ampliação radical do corpo docente universitário, englobando os mestres e sábios indígenas e afro como professores de cursos regulares em diferentes áreas” (Carvalho, 2010: 241).

Pensadas em termos amplos, as experiências de Encontro de Saberes remetem diretamente a debates anteriores ligados à crescente afirmação e reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero,

² De acordo com a filósofa Sueli Carneiro (2005), a expressão máxima do racismo epistêmico é o epistemicídio. Carneiro considera que o epistemicídio não é apenas um processo de negação e exclusão, mas sim a produção ativa de mecanismos de deslegitimação. Desse modo, nesta perspectiva, a carência material, a privação de recursos e a discriminação tornam-se tecnologias de dominação (Carneiro 2005, citada em Teixeira César no prelo).

orientação sexual, religiosa, entre outras, tanto na América Latina quanto no âmbito internacional. Reflexos desse processo incluem o reconhecimento do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue dos países latino-americanos, que se encontra presente nas constituições de muitos desses países, redigidas entre os anos 1980 e 1990. Abrangem também a proliferação de políticas públicas que passaram a valorizar as diferenças culturais, especialmente em áreas-chave como território, educação, saúde e patrimônio. Um exemplo particularmente relevante para a presente discussão está nos debates sobre interculturalidade, termo que emergiu na América Latina no contexto educacional, mais precisamente com referência à educação escolar indígena, paralelamente ao fortalecimento dos movimentos indígenas a partir da década de 1980 (ver, entre outros, Candau e Russo, 2010; Candau, 2010).³

A inclusão do conhecimento dos mestres e mestras de comunidades tradicionais nas universidades é importante, entre outros aspectos, porque possibilita romper com a monoepistemologia que em geral caracteriza os meios acadêmicos no país. Ao mesmo tempo, esta inclusão propicia um questionamento do caráter eurocêntrico das universidades brasileiras, bem como o diálogo com as lógicas, racionalidades e cosmovisões indígenas e africanas, que, como vimos, costumam ser confinadas à condição de objetos de estudos antropológicos (Carvalho, 2010). Mais um objetivo importante do Encontro de Saberes, que ressoa com discussões contemporâneas da antropologia e outros campos da ciência, é buscar uma aproximação simétrica entre os saberes acadêmicos e aqueles provenientes de outros modos de experimentar e conhecer o mundo, em especial os das matrizes indígenas e afro-descendentes, colocando a ciência em intenso diálogo com um manancial de conhecimentos historicamente invisibilizados (Brasil et al., 2014; Guimarães et al., 2017).

A partir de 2014 a proposta do Encontro de Saberes começou a crescer e hoje já abrange pelo menos 13 universidades públicas no país,⁴ além de duas instituições internacionais,⁵ o que sugere uma tendência consolidada de expansão dessa proposta (Carvalho e Vianna, no prelo).

³ Não é meu objetivo aqui aprofundar esta questão. Em suma, é possível dizer que tanto a categoria de interculturalidade quanto o debate sobre este tema foram constituídos na América Latina a partir principalmente dos movimentos indígenas e afro-descendentes, e de lutas, práticas e processos que questionam os legados eurocêntricos e os processos de homogeneização cultural (ver, entre outros, Candau e Russo, 2010; Candau, 2010; Walsh, 2010).

⁴ Estas são: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Federal do Pará (UFPA, campus de Belém e Bragança); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (Carvalho e Vianna, no prelo).

⁵ Estas são a Universidade de Música de Viena, Áustria, e a Pontifícia Universidade Javeriana de Bogotá, na Colômbia (Carvalho e Vianna, no prelo).

Segundo dados sistematizados recentemente, até o ano de 2020 estas iniciativas contaram com a participação de 155 mestres e mestras das mais diversas culturas e regiões do país; 120 professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento acadêmico; e abrangeram mais de 3.000 alunos e alunas (incluindo graduação, pós-graduação e extensão), totalizando cerca de quatro mil horas de carga horária (Carvalho e Vianna, no prelo). É importante mencionar que em cada uma dessas universidades as experiências foram realizadas em diferentes formatos e arranjos, abrangendo diversas áreas de conhecimento e, em muitos casos, buscando conexão com os contextos e as comunidades locais e regionais (Barbosa Neto, 2020). Nesse sentido, existe uma grande variação dentro dessas iniciativas, inclusive dentro de uma mesma universidade, sendo que cada disciplina, e mesmo cada aula, constituem um “encontro exclusivo em forma e conteúdo”, trazendo resultados únicos de aprendizagem (Carvalho e Vianna, no prelo: 07).

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) esta iniciativa teve início em 2014 por meio de um projeto piloto e foi oficializada em 2015 através da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), tornando-se a Formação Transversal em Saberes Tradicionais. Desde então, este programa conta com uma oferta semestral regular de disciplinas, que são abertas para alunos e alunas de todos os cursos de graduação.⁶ Como aponta Edgar Barbosa Neto, “nas disciplinas que compõem essa formação são ensinados os conhecimentos acerca das plantas, das raízes, dos modos de curar, do desenho, dos cantos, das rezas, do cinema, dos espíritos, da capoeira, das divindades, dos saberes orgânicos, da arquitetura, da história, do território, etc.” (Barbosa Neto, 2020: 04). Para este autor, o caráter transversal da formação está ligado ao fato de ser aberta para todos os cursos da UFMG, “não se limitando, portanto, a circunscrição das grandes áreas do conhecimento” (idem).⁷

“Catar folhas”: saberes e fazeres do povo de axé

O curso *‘Catar Folhas’: Saberes e Fazeres do Povo de axé* aborda as artes rituais, os estilos de pensamento e os modos de existência das comunidades afro-brasileiras, em seus lados de Ketu, de Angola, do Reinado e da Umbanda. A disciplina traduz também o compromisso do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais com o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, tornado obrigatório pela lei 10.639/03.

(Ementa da disciplina “Catar folhas”: saberes e fazeres do povo de axé,
Formação Transversal em Saberes Tradicionais, 2016)

⁶ Entre 2014 e 2019 esta formação ofereceu 23 disciplinas, contando com a colaboração de mais de 40 mestres e mestras das mais diferentes culturas e regiões do Brasil. Para maiores informações, ver <http://www.saberestradicionais.org/>.

⁷ Eu participei entre 2014 e 2017 como colaboradora do Comitê Gestor da Formação Transversal em Saberes Tradicionais, tendo acompanhado diversas disciplinas como professora parceira, inclusive as duas edições da disciplina “Catar folhas” abordadas neste trabalho. Para mais reflexões a respeito da minha experiência dentro deste programa, ver Rose e Okenda, no prelo.

Como vimos, a disciplina “*Catar folhas*”: *saberes e fazeres do povo de axé* teve duas edições, em 2016 e 2017, e foi ministrada por três mestras e um mestre ligados a diferentes expressões da religiosidade afro-brasileira em Minas Gerais, todos negros. Contou ainda com a participação de quatro assistentes,⁸ um acompanhando cada mestre(a), e de professores(as) parceiros,⁹ vinculados a diferentes cursos e programas de pós-graduação da UFMG.

Maria Efigênia da Conceição ou *Mametu Muiandê* é a matriarca do quilombo *Manzo Ngunzo Kaiango*, comunidade tradicional de matriz africana de nação bantu localizada no bairro Santa Efigênia, na região metropolitana de Belo Horizonte.¹⁰ Fundada por ela há cerca de quarenta anos, esta comunidade constitui uma referência importante na região para o conhecimento da filosofia afro-brasileira, tendo obtido o certificado de auto-reconhecimento como remanescente de quilombo em 2007. Muiandê nasceu em 1946, em Ouro Preto (MG) e é uma sacerdotisa do Candomblé e da Umbanda, com aproximadamente cinquenta anos de santo na Umbanda, e trinta anos de “despertamento” de sua *Inquice Matamba* no Candomblé. Segundo a própria Mãe Efigênia, sua formação, iniciada aos 11 anos de idade, exige grande dedicação e um aprendizado contínuo. É um “catar folhas” cotidiano. Como gosta de dizer a mestra, “só recebemos, os nossos títulos, como os seus doutorados, com vinte um anos de total dedicação aos conhecimentos, saberes e fazeres” – e complementa: isso não significa “o fim do processo de aprendizado”, pois o “processo de formação” é permanente. *Mametu Muiandê* também tem amplo conhecimento nos saberes e fazeres ligados às práticas medicinais e de ervas, raízes, banhos. Ela atende a comunidade local e presta serviços sociais. Em suas aulas, foi acompanhada por sua filha carnal Cássia Cristina da Silva ou *Makota Kidoiale*, que teve uma participação fundamental nas duas edições da disciplina. Como militante, mulher negra, liderança quilombola e de terreiro de axé, Kidoiale tem experiência na articulação e mobilização de diferentes seguimentos representativos da população afro-descendente de Belo

⁸ Dentro do formato da Formação Transversal em Saberes Tradicionais, todos os mestres e mestras que participam do programa costumam ser acompanhados por um assistente, que acompanha as aulas e outras atividades. Geralmente o(a) assistente costuma ser da mesma comunidade ou grupo que o(a) mestre, e sua presença visa, entre outros aspectos, potencializar o processo de transmissão de conhecimento mestre/assistente.

⁹ Na FT Saberes Tradicionais (e também em outras iniciativas ligadas ao Encontro de Saberes) de maneira geral cada mestre(a) ou dupla de mestres(as) costuma ser acompanhada por pelo menos um professor(a) parceiro(a), que tem o papel de contribuir para a organização dos encontros. Idealmente, este(a) costuma ser alguém que trabalha em uma área confluyente àquela do mestre(a) (Barbosa Neto, 2020).

¹⁰ As biografias de todos os mestres e mestras que participam da Formação Transversal em Saberes Tradicionais estão disponíveis no site do programa, <http://www.saberestradicionais.org/>, bem como outros materiais, incluindo vídeo-aulas e retratos dos mestres(as) em vídeo. Durante um pós-doutorado realizado junto ao PPGCOM/UFMG no ano de 2017 eu colaborei com a elaboração de parte das biografias (Rose, 2017).

Horizonte - capoeira, Umbanda, Reinado, Candomblé, quilombos - em torno das lutas por igualdade racial, contra a intolerância religiosa e todas as formas de discriminação.

A mestra Nilsia Lourdes dos Santos, ou *Iyanifá Ifadara*, é a sacerdotisa do *Ile Asé Itesiwajú Aterosun*, localizado no município de São José da Lapa, na região metropolitana de Belo Horizonte. Nilsia, foi iniciada há mais de trinta anos nos conhecimentos, na vida e nos mistérios do ketu, cujos fundamentos remontam à milenar cultura yorubá da África ocidental. No ano de 2011 foi iniciada na Nigéria nos segredos do Ifá, um conhecimento predominantemente masculino. Isso contribuiu para estreitar as relações entre o seu *ilê* e a cultura yorubá da Nigéria, constituindo um espaço de trocas. Graduada em Serviço Social e mestre em Antropologia Social pelo PPGAN/UFMG, Nilsia é fluente em italiano, inglês e yorubá. Acrescente-se ainda que ela participou em diversos comitês e conselhos ligados a temas como combate ao tráfico de pessoas e direitos humanos.

Pedrina Lourdes dos Santos é a capitã da Guarda de Massambique de Nossa Senhora das Mercês de Oliveira, cidade localizada a 150 quilômetros de Belo Horizonte e onde a Mestra nasceu. Pedrina é reconhecida como pesquisadora com grande conhecimento em cantos e oralidade em línguas africanas de matriz banto, em história e cultura afro-brasileiras, sobretudo no que se refere às artes rituais do Reinado de Nossa Senhora do Rosário,¹¹ e como pensadora negra sobre relações étnico-raciais. Ela começou a dançar e tocar na Guarda de Massambique de Nossa Senhora das Mercês (fundada em 1964) aos 11 anos de idade, quando seu pai não conseguiu reunir número suficiente de homens para compor a guarda e permitiu que ela e outras jovens saíssem no grupo que tradicionalmente restringia a participação de mulheres. Com a morte do pai em 1980 assumiu com um irmão a capitania do grupo, sendo considerada uma das primeiras mulheres capitãs de uma guarda de massambique, de que faz parte há 42 anos. Apesar das dificuldades que encontrou por ser mulher numa manifestação que tradicionalmente privilegia a liderança masculina, Mestra Pedrina é reconhecida dentro e fora de Minas Gerais. Ministra cursos e palestras, e coordena ações culturais e grupos de trabalho relacionados com os saberes de matriz africana e afro-brasileira cujo ensino foi tornado obrigatório pela Lei 10.639/03.

Finalmente, o Pai Ricardo de Moura é sacerdote da Associação de Resistência Cultural Afro-Brasileira Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente (CCPJO), centro de Umbanda que atua desde 1966 no complexo da Pedreira Prado Lopes, em Belo Horizonte. A Casa foi erigida pelos seus pais, ambos iniciados nas tradições afrobrasileiras de raiz banto. Pai Ricardo herdou dos pais os conhecimentos sobre as ervas, os toques e cuidados com os tambores, as cantigas, as benzeções, rezas e consulta ao oráculo de búzios com fundamento na matriz Angola, saberes que ele busca

¹¹ O Reinado de Nossa Senhora do Rosário, também conhecido como Congado, é um complexo sistema de artes e saberes negros ligados especialmente à devoção à Nossa Senhora do Rosário, que envolve grupos de músicos e dançantes, especializados em uma performance ritual singular.

preservar e difundir na cidade de Belo Horizonte. Seguindo a tradição iniciada pela sua família, ele organiza anualmente dois grandes eventos em espaços públicos de Belo Horizonte, ligados às tradições afro-brasileiras.¹² O objetivo destas atividades é estimular o reconhecimento dessas tradições pela população da cidade, buscando contribuir para modificar a situação de racismo religioso vivido pelo povo negro de axé. Ricardo de Moura atua ainda na diretoria do CENARAB (Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira), instituição parceira da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) que visa fortalecer as comunidades tradicionais e combater o racismo e a intolerância religiosa.

A edição de 2016 da disciplina “Catar folhas” contou com a participação de cerca de 40 alunos e alunas da graduação, de diferentes cursos da UFMG. Já na edição de 2017, fizemos uma parceria com a Secretaria de Educação de Belo Horizonte e abrimos 30 vagas, como curso de extensão, para profissionais da educação e da cultura da rede pública do município. Esta constituiu, portanto, uma experiência de inclusão inovadora, contando com a presença, no mesmo espaço, das mestres e mestres, muitas vezes acompanhados por convidados de suas comunidades; de alunos e alunas de graduação de diferentes cursos (50 vagas); de alunos e alunas de pós graduação; e dos profissionais da educação e da cultura (30 vagas).¹³ Trata-se, assim, de um exemplo de como o Encontro de Saberes pode criar “possibilidades interessantes de conexão entre diferentes experiências de inclusão, além de permitir que se inventem arranjos singulares entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (Barbosa Neto, 2020: 06). Como argumenta Barbosa Neto, uma das principais potencialidades do Encontro de Saberes é que este atue “como uma espécie de intercessor para a criação de várias possibilidades de encontro”, criando “condições para que outras conexões, autônomas a ele, possam acontecer” (Barbosa Neto, 2020: 10-12; Barbosa Neto e Goldman, 2017).

As aulas do “Catar folhas” foram realizadas em diferentes espaços dentro da universidade, incluindo salas de aula convencionais, a Estação Ecológica da UFMG e o Jardim Mandala, dois lugares abertos, amplos e que contêm área verde, possibilitando diferentes tipos de vivências e atividades.¹⁴ Somado a isso, tentamos também ocupar os espaços dos terreiros, participando de diferentes atividades desenvolvidas nessas comunidades. Os alunos(as) se envolveram ainda na

¹² Estes eventos são a Festa de Iemanjá, que ocorre em agosto na Lagoa da Pampulha; e a Noite da Libertação, evento realizado em maio que celebra a abolição da escravidão, privilegiando a agência da ancestralidade afrobrasileira, especialmente dos Pretos Velhos, na luta histórica pela liberdade e dignidade do povo negro.

¹³ Neste ano também foi realizada uma edição noturna condensada da disciplina, com uma carga horária menor, sendo que a disciplina diurna teve carga horária de 120 horas/aula e a noturna de 60 horas/aula.

¹⁴ A Estação Ecológica da UFMG é uma unidade de conservação, pesquisa e educação ambiental situada dentro do campus, que atua como parque e escola e que conta com muito espaço verde. Já o Jardim Mandala está localizado na área da Faculdade de Educação (FAE/UFMG) e é formado por um jardim com muitas plantas medicinais e ornamentais. Ele inclui ainda uma casa que foi construída coletivamente durante uma das disciplinas da FT Saberes Tradicionais, seguindo padrões tradicionais de arquitetura xakriabá, feita de barro e coberta com pinturas de toá.

organização de duas festas realizadas pela casa do Pai Ricardo em espaços públicos de Belo Horizonte, a Festa de Iemanjá e a Noite da Libertação, dedicadas, respectivamente, para Iemanjá e para os pretos velhos. Como mencionei acima, esses eventos são organizados anualmente pelo CCPJO com o objetivo de estimular o reconhecimento das tradições afrobrasileiras pela população da cidade e de combater o racismo religioso.

Reflexões a partir dessa experiência: territorialidades, procedimentos acadêmicos, representatividade e ancestralidade

A seguir, desenvolvo algumas reflexões baseadas nas experiências da disciplina “Catar folhas”, incluindo ainda episódios que aconteceram em outros cursos da FT Saberes Tradicionais que também foram ministradas por mestras negras. Essas ideias foram sistematizadas nos seguintes eixos: espaços onde as aulas acontecem e seus desdobramentos; relações e tensões entre saberes tradicionais e procedimentos e burocracias acadêmicas; importância da presença das mestras e mestres negros na universidade. Partindo desses temas, levanto algumas perguntas, especificamente pensando o papel da antropologia nesse contexto, e as relações entre esta disciplina e a negritude. Por fim, aponto para a centralidade dos atores e da agência não-humana nas cosmovisões afroindígenas, sugerindo que proposta de inclusão epistêmica prevista no Encontro de Saberes envolve também levar a sério essas dimensões, considerando-as como modos válidos e legítimos de conhecimento sobre o mundo.

No que diz respeito aos lugares onde as aulas acontecem, por um lado considero que é politicamente importante as mestras e mestres ocuparem as salas de aula convencionais, trazendo saberes e formas de conhecimento que comumente costumam ser excluídas desses lugares. Nesse sentido, é possível afirmar que esses saberes e formas de conhecimento *contribuem para transformar o espaço e as práticas lá realizadas*. Como sugere Emílio Nolasco, devemos dar menos importância para a arquitetura dos ambientes acadêmicos, e mais destaque para a *potência dos mundos que a ocupam* (Carvalho et al., 2020: 151). Por outro lado, as aulas mostraram que o espaço das salas de aula muitas vezes pode constranger as práticas, e foi importante ocupar outros lugares da universidade, mais abertos e verdes, para possibilitar outros tipos de experiência.

Um exemplo interessante no que diz respeito à possibilidade de modificação dos espaços acadêmicos envolveu a participação do Pai Ricardo na primeira edição da disciplina “Catar folhas”, em 2016. Nesta ocasião, ele propôs transformar a sala de aula num terreiro. Deste modo, para além de levar para este ambiente elementos característicos de uma casa de axé - atabaques, cantos, vestimentas, danças, comidas, entre outros - este Mestre procurou ensinar para os alunos e alunas como se conduzir dentro de um terreiro. Trata-se de um conhecimento complexo e heterogêneo, que

varia de casa para casa (ver, entre outros, Barbosa Neto, 2012), mas que inclui uma corporalidade específica, entre muitos outros aspectos.

Somado a isto, o Pai Ricardo, bem como todas as mestras que participaram do curso, enfatizaram a transmissão oral do conhecimento, em um contraste muitas vezes explícito com a valorização da escrita que costuma caracterizar os ambientes acadêmicos. Embora muito heterogêneos, os métodos de transmissão do conhecimento utilizados pelos povos e conhecimentos tradicionais são quase sempre “baseados na oralidade, na escuta e na prática contínua e cotidiana” (Carvalho e Vianna, no prelo: 06). Como afirma Makota Kidoiale, os conhecimentos dos povos africanos “eram transmitidos através da oralidade e da vivência diária na comunidade (terreiro/casa/tradição)”, mesmo na diáspora (Carvalho et al., 2020: 139). Ainda de acordo com ela, “para as culturas africanas, não há conhecimento adquirido que não provenha da vivência prática diária” (idem). Como sugeri acima, este enfoque contrasta com as práticas comuns no contexto da universidade, que tendem a afastar e suspender a vida cotidiana, bem como a intuição, a sensação e a emoção, enfatizando aspectos como a leitura, a escrita e a racionalidade (Carvalho e Vianna, no prelo).

A presença das mestras e mestras dos saberes tradicionais e de seus conhecimentos na universidade tem contribuído para levantar uma reflexão crítica e continuada sobre as práticas acadêmicas convencionais, incluindo as burocracias que tantas vezes ocupam o nosso cotidiano. Carvalho e Letícia Vianna sugerem que o Encontro de Saberes constitui uma “intervenção no mundo acadêmico em várias dimensões”: de inclusão étnico-racial, política, pedagógica, institucional/administrativa e propriamente epistemológica (Carvalho e Vianna, no prelo: 04). Nesse sentido, um dos desdobramentos desta proposta inclui uma *reflexão sobre o próprio espaço acadêmico*, que deixa de ser considerado como neutro, ou deixa de ser “retirado do universo a ser estudado” (Carvalho et. al, 2020: 138-39). Desse modo, a universidade é pensada como um espaço de produção do conhecimento, mas também, potencialmente, como um “espaço de produção de encontros, de vida, de cura. Um espaço de produção de um futuro e de uma sociedade mais plural e menos adoecida” (idem).

Em conexão com essas discussões, é possível afirmar que, de maneira geral, a experiência do Encontro de Saberes nos incentiva a constantemente contornar, questionar e buscar expandir os procedimentos acadêmicos convencionais. Um exemplo nesta direção está na lista de materiais fornecidos pela Mestra Pedrina para as aulas práticas que ela ministrou na Estação Ecológica, durante a edição de 2016 do “Catar folhas”, transcrita abaixo.

1. 10 ervas medicinais (de diferentes tipos);
2. 10 bacias de ágata (tamanho grande);
3. 1 litro de óleo;

4. 1 pacote de sal;
5. 3 cabeças de alho;
6. 5kg de fubá;
7. 6 molhos de maria nica ou maria gandu;
8. 2 pacotes de canjica branca;
9. 2 pacotes de pipoca;
10. 1 lata de azeite de oliva;
11. 10 agulhas e linha branca;
12. pano branco (10 pedaços);
13. 2kg de açúcar.

(Lista de materiais didáticos, Mestra Pedrina, disciplina “Catar folhas”, 2016)

Nesta ocasião, nós, como professores parceiros da disciplina, precisamos convencer a universidade (especificamente a PROGRAD) que este era um material didático importante e conseguir verba para comprar esses itens. Felizmente, em 2016 estávamos ainda num contexto político muito melhor que o atual e foi possível adquirir o material usando verba institucional. As aulas ministradas pela Mestra Pedrina empregando estes itens incluíram, entre outros aspectos, práticas de benzeção e ensinamentos sobre banhos de ervas e seus usos e finalidades.

A agenda de produção e reflexão teórica, metodológica, pedagógica e política por parte da rede de pesquisadores(as), docentes, mestres e mestradas e estudantes envolvidos na experiência do Encontro de Saberes engloba, portanto, uma reflexão contínua sobre diferentes procedimentos acadêmicos, entre eles os *modos de avaliação*. Ao mesmo tempo que as aulas desafiam as concepções convencionais e hegemônicas presentes na universidade, nós enquanto professores(as) parceiros precisamos responder questões formais, como frequência e avaliação, e inclusive atribuir notas para os alunos(as). Entre muitas outras interrogações, isto levanta a pergunta de *como avaliar esta experiência*. Evidentemente, não existe uma única resposta para esta questão. Uma das propostas construídas coletivamente na FT Saberes Tradicionais foi a elaboração de uma espécie de “diário de bordo”, que contemplava diferentes formas de expressão a respeito do percurso e das reflexões realizadas ao longo das disciplinas. As formas de avaliação construídas em conjunto com os mestres e mestradas e alunos(as), em diferentes disciplinas dessa formação, incluíram a organização de exposições, a elaboração de livros coletivos, performances, cantos, danças, pinturas, poesias, textos escritos, e muitas outras.

Somado a isso, especialmente a disciplina “Catar folhas” me levou a pensar mais profundamente sobre o caráter excludente, branco e eurocêntrico da universidade, ao mesmo tempo

que a presença desses mestres e mestras negros(as) apontava para linhas de fuga e possibilidades de ruptura dessa tendência.

“Eu nunca imaginei que fosse entrar nessa ‘casa grande’ nem para fazer faxina, muito menos para dar aula”.

(Mametu Muiandê, 2016)

Esta fala foi feita por Mametu Muiandê em uma das nossas primeiras reuniões de planejamento do curso “Catar folhas”, realizada em conjunto com os mestres e mestras participantes em 2016. Esta afirmação impactante evidencia a compreensão da universidade como um espaço excludente, especialmente com relação a determinados tipos de corpos (em particular os corpos negros), pessoas e saberes. Como aponta Carvalho (2014), a questão étnico-racial nas universidades brasileiras é dramática. Este autor argumenta que nossas universidades são racistas e segregacionistas desde sua criação no início do século XIX. Ainda de acordo com ele, a porcentagem dos professores e professoras brancos chega a 99%, sendo a maioria oriundo das classes médias. Carvalho considera, portanto, que as universidades brasileiras são muito mais racistas e segregacionistas que as europeias e de outros países da América Latina. Somado a isso, segundo este autor, as universidades brasileiras seguem um modelo de organização e de produtivismo científico tipicamente neo-liberal, vigente nas universidades europeias e estadunidenses. Esse formato, inclusive as formas de transmissão do conhecimento, remete ao século XIX e foi pensado para estudantes de origem e formação intelectual europeia, falantes de idiomas europeus e pertencentes ao fenótipo europeu branco dominante (Carvalho, 2014).

Em um texto mais recente, escrito a quatro vozes, Carvalho, Makota Kidoiale, Emilio Nolasco e Samira Lima argumentam que o modelo de organização do saber acadêmico, consolidado na Europa no século XIX e reproduzido no Brasil até o início do século XX, é caracterizado por “três dualismos ou parcialidades colonizantes” (Carvalho et. al, 2020: 138). Estes são: o “*monologismo epistêmico*”, que exclui e trata como não-científicas as epistemológicas indígenas, afro-brasileiras, das culturas populares e dos demais povos tradicionais; o “*dualismo da organização do saber*”, que separa as ciências sociais e as humanidades das ciências exatas; e o “*dualismo da objetificação*”, que separa radicalmente o sujeito conhecedor do sujeito a ser conhecido (chamado de objeto das ciências sociais)” (idem). Nas palavras de Makota Kidoiale, nesse mesmo texto, no espaço da universidade “se privilegiam conhecimentos de outras culturas em detrimento de todas as nossas [dos povos africanos] formas de conhecimento historicamente mantido em confluência com nossas origens e respeito pela terra e os demais seres vivos [...]. A população negra teve de criar formas de resistência e sobrevivência nesse sistema que buscou e busca incessantemente seu desaparecimento”, por meio do racismo e da intolerância (Carvalho et al., 2020: 141).

Nesse contexto, uma das questões que sem dúvida a presença das mestras e mestres negros nas disciplinas da FT Saberes Tradicionais levantou está ligada à *importância da representatividade*, especialmente com relação aos alunos e alunas negros e negras e aqueles(as) que ingressaram por políticas de ações afirmativas. Muitos dos relatos desses alunos e alunas durante as disciplinas chamavam atenção para o tema da representatividade ao ressaltarem a importância de ver uma pessoa negra e mestre(a) dos saberes tradicionais na posição de professor(a) dentro do espaço da universidade. Esses relatos e experiências frequentemente enfatizavam também a valorização da ancestralidade, bem como das próprias trajetórias e experiências de vida dos alunos e alunas, ou ainda a valorização dos conhecimentos ensinados pelos avós e/ou outros familiares ou conhecidos.

Como sugere Barbosa Neto, o Encontro de Saberes “constitui um lugar em que não é possível separar as práticas de conhecimento de todas essas outras experiências de raça, de classe, de gênero, de religião, de cura, etc.” (Barbosa Neto, 2020: 06). Este autor aponta que, para muitos alunos e alunas, o Encontro de Saberes “pode funcionar como um reencontro ou como retomada de uma relação diferente consigo mesmo e, por meio dela, da capacidade de encontrar, em suas histórias, nas histórias de suas famílias, formas de regenerar a sua conexão com o meio acadêmico, um meio que, como mostram os próprios relatos, pode ser racialmente muito envenenado” (Barbosa Neto, 2020: 06-07). Barbosa Neto (2020) também enfatiza essa frequente conexão que as experiências do Encontro de Saberes estabelecem com a ancestralidade. Ele afirma que no Encontro de Saberes cada “cada aula é virtualmente um encontro”, que não pode ser esgotado pelo tempo cronológico e que, em muitos casos, “existe numa vizinhança profunda com a ancestralidade” (Barbosa Neto, 2020: 11; Barbosa Neto e Goldman, 2017). Deste modo, “*a aula como acontecimento é a aula em confluência com a ancestralidade*” (idem).

Para comentar este ponto, descrevo um episódio que aconteceu numa outra disciplina, “Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados”, que na sua edição de 2017 contou com a participação da Mestre Luceli Moraes Pio. Luceli é mulher negra, moradora do Quilombo do Cedro em Mineiros (GO). Ela é mestra tradicional no preparo artesanal de medicamentos e tem conhecimentos sobre as técnicas de tratamento através das argilas medicinais. É conhecedora do cerrado e do uso medicinal das plantas, saber tradicional herdado de sua avó materna. É sócia fundadora da Associação Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado e membro-suplente dessa associação na Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais.¹⁵ Já participou como professora em diferentes disciplinas do Encontro de Saberes, na UnB e na UFMG. Na sua primeira aula no curso “Curas e cuidados” em 2017, Luceli dispôs todos

¹⁵ Ver www.saberestradicionais.org, acesso em outubro de 2020.

os participantes numa grande roda, num gramado ao ar livre. Ela orientou cada um dos presentes na roda a pronunciar em voz alta os nomes completos da mãe, do pai, e dos avós maternos e paternos. Esta atividade, que aparenta ser um exercício simples, motivou profundas reações e reflexões entre seus participantes, gerando diferentes tipos de afecções. A própria Mestra chamou atenção para a conexão entre este exercício e a ancestralidade, aspecto que não costuma encontrar espaço ou acolhida dentro do ambiente da universidade.

Em suma, muitas das experiências vividas pelos alunos e alunas que participam das disciplinas da FT Saberes Tradicionais, em especial aquelas ministradas pelas mestras e mestras negros, levantam reflexões sobre temas que incluem reconhecimento, representatividade, ancestralidade, negritude, afetos e espiritualidade, como veremos a seguir. Como já mencionei, todos esses aspectos costumam ser negados, excluídos e inviabilizados no contexto da academia.

Considerações finais: “eu não ando sozinha” - agências não-humanas e seu papel nas cosmovisões afroindígenas

Partindo daí, levanto algumas questões, que não tenho a pretensão de responder aqui, mas que acho importante pontuar: *qual o lugar e o papel da antropologia nesse contexto? Como a antropologia enquanto disciplina se relaciona com este debate, e especificamente com a questão da negritude?*

Como argumenta Carvalho (2006), a antropologia tem uma dificuldade histórica em abrir mão da relação hierárquica com o “outro”. Como vimos, de maneira geral os mestres e mestras dos saberes tradicionais, suas comunidades e conhecimentos, sempre estiveram na posição de “objeto” de estudos desta disciplina, em particular nas etnografias clássicas. Carvalho (2006) afirma que a antropologia tem dificuldades em buscar um diálogo simétrico com outros saberes, especialmente aqueles provenientes das matrizes afro e indígenas. Para este autor, esta negação encontra-se relacionada ao confinamento racial, social e simbólico que caracteriza as universidades brasileiras, e a antropologia em particular. Ele considera que a inclusão acadêmica e a interculturalidade constituem pressupostos incondicionais para a superação da censura acadêmica imposta aos conhecimentos universitários, incluindo os antropológicos (Carvalho, 2006). Este autor sugere que esta negação com relação aos saberes afro e indígenas presente na antropologia brasileira encontra-se ainda mais marcada no que diz respeito à espiritualidade africana (idem).

Em um texto a quatro mãos, já citado neste trabalho, Emílio Nolasco afirma que “se as dificuldades e violências já são inúmeras para os estudantes negros e cotistas, são ainda mais hostis para aqueles ou aquelas que vem do terreiro [...]. Em muitas áreas de conhecimento, a universidade não está apenas despreparada para pensar o mundo de modo heterogêneo, e menos ainda para dialogar com as formas de encantamento, de magia, de resistência e de afirmação que constituem o

terreiro. Pelo contrário, ela foi sistematicamente preparada para o combate e a desqualificação radical dessas formas e desses territórios, que servem frequentemente como objeto de estudo, mas só muito raramente como contra-referência legítima para o diálogo” (Carvalho et al., 2020: 149-50). As afirmações de Nolasco vão na direção do que sustenta Carvalho, sugerindo uma dificuldade acentuada da universidade e da antropologia em dialogarem com os saberes provenientes das matrizes afro e indígenas, e especialmente com a espiritualidade africana e as formas de conhecimento presentes nos terreiros.

Para encerrar esta reflexão, descrevo um episódio que aconteceu na disciplina, “Confluências quilombolas contra-colonização”, que aconteceu em 2017, e que contou com a participação da Mestre Maria Luíza Marcelino, entre outras mestras e mestres. Maria Luíza é uma mulher negra, liderança no Quilombo Namastê, localizado em Ubá, no interior de Minas Gerais, e autora do livro *Quilombola: lamento de um povo negro* (Marcelino, 2015). Quando essa Mestre chegou em Belo Horizonte, ainda antes do início das suas aulas, eu e alguns outros colegas da FT Saberes Tradicionais tivemos uma conversa com ela sobre a organização da disciplina. Estávamos um pouco preocupados pois ainda não a conhecíamos e queríamos discutir quais conteúdos ela pretendia abordar, planejamento das aulas e outras questões do gênero. “Vocês podem ficar muito tranquilos, porque quando eu dou aula quem fala não sou eu”, foi a resposta precisa para nossas perguntas equivocadas (Marquez, no prelo), chamando a atenção para os atores não-humanos e sua importância naquele contexto.

Esse episódio, portanto, contribuiu para direcionar nossa atenção para a questão da agência não humana. Como afirmou Barbosa Neto, comentando esse mesmo acontecimento, “tivemos aula não apenas com uma pessoa, mas também com esse ajuntamento de forças, de mulheres, de divindades e de histórias que compõem sua existência” (Barbosa Neto, 2020: 13; Barbosa Neto e Goldman, 2017). Entretanto, em muitas outras ocasiões, a presença dos mestres e mestras na sala de aula evidenciava, de diferentes formas, que eles estavam acompanhados por outros atores, invisíveis para os nossos olhares, brancos, acadêmicos e ocidentais. Não será possível desenvolver essa reflexão aqui com a profundidade que ela mereceria. Entretanto, com base nas palavras de Maria Luíza Marcelino, bem como em outras experiências vividas na FT Saberes Tradicionais, sugiro que a inclusão dos saberes afro e indígenas nas universidades implica também em levar a sério atores e agências não humanas, bem como a espiritualidade, o sagrado, a ancestralidade e os afetos, dimensões que desafiam os parâmetros da racionalidade ocidental, mas que têm um papel fundamental nas cosmovisões afroindígenas.

Bibliografia:

BARBOSA NETO, Edgar R. 2012. *A máquina do mundo: variações sobre o politeísmo em coletivos afro-brasileiros*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BARBOSA NETO, Edgar R. 2020. *A arte do respeito em comunidades de terreiro e no Encontro de Saberes*. Projeto de pesquisa de pós-doutorado, FAE/UFMG.

BARBOSA NETO, Edgar R. e Marcio Goldman 2017. *A maldição da tolerância e a arte do respeito. Por uma gramática afroindígena dos afetos*. Manuscrito, NAnSI.

BRASIL, André G., César Guimarães, Luciana de Oliveira e Rosângela de Tugny 2014. *Proposta do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais, enviada à PROGRAD/UFMG*.

CANDAU, Vera Maria F. 2010. Educacion intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2): 333-342.

CANDAU, Vera Maria F. e Kelly Russo 2010. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista diálogo educacional*, 10(29): 151-169.

CARNEIRO, Aparecida Sueli 2005. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, José J. 2006. Uma visão antropológica do esoterismo e uma visão esotérica da antropologia. *Série Antropologia UnB*, no. 406.

CARVALHO, José J. 2010. Los estudios culturales en America Latina: interculturalidade, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa*, 12: 229-251.

CARVALHO, José J. 2011. *Inclusão étnica e racial no Brasil. A questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial.

CARVALHO, José J., Makota Kidoiale, Emílio Nolasco de Carvalho e Samira Lima da Costa 2020. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de Saberes. *Revista Sociedade e Estado*, 35(1): 135-162.

CARVALHO, José J. e Letícia C. R. Vianna, no prelo. O Encontro de Saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos.

GUIMARÃES, César, Luciana de Oliveira, André G. Brasil, Rosângela P. de Tugny, Ricardo Takahashi, Augustin de Tugny, Maria Aparecida Moura, Fernanda de Oliveira, Barbara R. Altivo, Terezinha Furiati 2017. Por uma universidade pluriépistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. *Tessituras*, 4(2): 179-201.

MARCELINO, Maria Luíza 2015. *Quilombola. Lamento de um povo negro*. Edição da autora.

MARQUEZ, Renata Moreira, no prelo. Quase-etnógrafa-etc.

RIBEIRO, Djamilá 2017. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.

ROSE, Isabel Santana 2017. *Fazeres e saberes tradicionais na universidade*. Projeto de pós doutorado, PPGCOM/UFMG.

ROSE, Isabel Santana e Geraldo Karáí Okenda, no prelo. Xamanismos guarani e tradução no Encontro de Saberes.

TEIXEIRA CESAR, Layla J. Teixeira, no prelo. Barreiras epistêmicas ao exercício da interculturalidade na pós-graduação.

WALSH, Catherine 2010. Estudos (inter)culturais na chave descolonial. *Tabula Rasa*, 12(1): 209-227.

Sites consultados:

www.saberestradicionais.org