



Anuário Antropológico

v.49 n.3 | 2024
2024/v.49 n.3

Saberes e fazeres do povo de axé na universidade

Knowledge and practices from the people of axé in the University

Isabel Santana de Rose



Edição electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/aa/13383>

DOI: 10.4000/12yww

ISSN: 2357-738X

Editora

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB)

Refêrencia electrónica

Isabel Santana de Rose, «Saberes e fazeres do povo de axé na universidade», *Anuário Antropológico* [Online], v.49 n.3 | 2024, posto online no dia 18 dezembro 2024, consultado o 07 janeiro 2025. URL: <http://journals.openedition.org/aa/13383> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/12yww>



Apenas o texto pode ser utilizado sob licença CC BY 4.0. Outros elementos (ilustrações, anexos importados) são "Todos os direitos reservados", à exceção de indicação em contrário.



Saberes e fazeres do povo de axé na universidade

Knowledge and practices from the people of axé in the University

DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.12ywy>

Isabel Santana de Rose

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,

Departamento de Antropologia, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

ORCID: 0000-0001-5629-8203

Este trabalho tem como ponto de partida a disciplina “Catar folhas, saberes e fazeres do povo de axé”, ministrada por quatro mestras(es) negras(os) e ligadas a diferentes vertentes de religiões afro-brasileiras de Minas Gerais. O texto inclui também alguns episódios de outras disciplinas protagonizadas por mestras dos saberes tradicionais negras dentro do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG. Com base nesses exemplos empíricos, abordo algumas possíveis contribuições dos encontros de saberes para repensar, de uma forma ampla, as práticas de ensino, pesquisa e extensão dentro das universidades, bem como para discutir temas mais amplos incluindo racismo, epistemicídio e reparação histórica. Em um contexto político marcado pelos crescentes ataques à educação e às universidades públicas, resalto a importância das políticas de ações afirmativas e da presença tanto das mestras dos saberes tradicionais quanto dos conhecimentos e epistemologias afro e indígenas no ambiente acadêmico.

Saberes tradicionais; Religiões afro-brasileiras; Encontro de saberes; Políticas de ações afirmativas

This text is grounded in the experience of the course “*Catar folhas: knowledge and practices from the people of axé*” taught by four black experts in traditional knowledge connected to different Afro-Brazilian religious lineages in Minas Gerais. I also discuss some episodes from other courses taught by black experts in traditional knowledge in the context of the Transversal Formation Program in Traditional Knowledge (*Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais*) from the Federal University of Minas Gerais (UFMG, Belo Horizonte, Brazil). Based on these empirical examples, I reflect on some of the contributions from the knowledge encounters project toward broad transformations in teaching, research, and extension practices within Brazilian universities. I also reflect on the potential contributions of these initiatives to address broader topics such as racism, epistemicide, and historical reparations. In a political context characterized by growing attacks on education and public universities, I intend to highlight the relevance of affirmative action policies and the importance of the experts in traditional knowledge and the Afro and Indigenous epistemologies in academic settings.

Traditional knowledge; Afro-Brazilian religions; Knowledge encounters; Affirmative action policies.



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

Entre 2015 e 2017 participei como professora colaboradora no Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais (FT Saberes Tradicionais) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹. Durante esse período, acompanhei várias disciplinas como professora parceira e também colaborei na articulação, organização e divulgação das atividades do programa. Este texto tem como base esta experiência, buscando, a partir de uma reflexão posterior, retomar alguns de seus elementos centrais e sistematizar aspectos que me parecem fundamentais dentro destas iniciativas, bem como pensar a respeito de alguns de seus múltiplos desdobramentos². Tomo como ponto de partida aqui principalmente uma das disciplinas oferecidas na FT Saberes tradicionais “Catar folhas, saberes e fazeres do povo de axé”, que contou com duas edições, em 2016 e 2017, e foi ministrada por três e mestras e um mestre, todas negras(os) e ligadas a diferentes vertentes de religiões afro-brasileiras no estado de Minas Gerais. O texto inclui ainda alguns episódios que aconteceram em outras disciplinas desta formação e que também foram protagonizadas por mestras dos saberes tradicionais negras.

Em um contexto de crescentes ataques à educação e à universidade pública³, este trabalho discute a importância das políticas de ações afirmativas; da presença dos mestras e mestres dos saberes tradicionais; e dos conhecimentos e epistemologias afro e indígenas nas universidades brasileiras. Trago aqui também algumas reflexões preliminares a respeito das relações entre antropologia e negritudes, partindo da premissa de o debate sobre o racismo e a questão racial no Brasil diz respeito a todas e todos, e não apenas às pessoas negras (Ribeiro 2017)⁴. Finalmente, com base em experiências e exemplos empíricos, abordo algumas possíveis contribuições dos encontros de saberes para repensar, de uma forma ampla, as práticas de ensino, pesquisa e extensão dentro das universidades, bem como para discutir temas mais amplos incluindo racismo, epistemicídio, reparação histórica e políticas de ações afirmativas.

Como sugere a filósofa Djamilia Ribeiro (2017), a discussão sobre lugar de fala se relaciona diretamente ao debate a respeito da inclusão e do 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 2006a, 2006b, 2010; Carvalho *et al.* 2020; Carvalho e Vianna 2020; Barbosa Neto, Rose e Goldman 2020; Rose, Barbosa Neto e Goldman 2021). 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 as 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 suas praticantes, e em especial

1 Nessa época eu era bolsista de pós-doutorado, inicialmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAN/UFMG), e posteriormente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (PPGCOM/UFMG). Especificamente durante o ano de 2017, desenvolvi junto ao PPGCOM um projeto direcionado para sistematizar parte das experiências da FT Saberes Tradicionais. Esse texto é um resultado de experiências vivenciadas durante esse período, e das reflexões sobre elas que continuam reverberando (ver também Rose e Okenda 2021).

2 Apresentei uma primeira versão deste trabalho no encontro Antropologias e Negritudes, realizado pelo Mandacaru, Grupo de Estudos em Gênero, Saúde e Direitos Humanos (PPGAS/UFAL) como parte da programação da 9ª Bienal do Livro de Alagoas (Maceió, outubro de 2019). Agradeço à colega e amiga Nadia Elisa Meinerz, pelo convite que me motivou a fazer uma sistematização inicial dessas ideias.

3 A primeira versão deste texto foi originalmente redigida durante o (des)governo de Jair Bolsonaro. Por mais que o cenário atual esteja indiscutivelmente melhor, considero que não superamos muitos dos desafios e ameaças políticos e sociais vividos durante aquele período.

4 É importante apontar que este texto parte da perspectiva de uma pessoa socialmente lida como branca e que, portanto, não experiencia o racismo diretamente. Somado a isto, este trabalho não está baseado numa pesquisa sistemática sobre relações 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.



as cosmologias afro-indígenas, em geral são mantidos cuidadosamente afastados das universidades (Barbosa Neto e Goldman 2022).

A filósofa Sueli Carneiro (2023) retoma o conceito de epistemicídio para caracterizar o “processo permanente de produção da inferioridade intelectual” que incide sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente (Carneiro 2023, 51), e que está diretamente relacionado às relações assimétricas que costumam ser estabelecidas entre os saberes eurocêntricos hegemônicos e outros modos de saber e conhecer sobre o mundo. Esta autora dialoga com o trabalho de Michael Foucault para argumentar que há um “dispositivo da racialidade” operando na sociedade brasileira, configurando a “racialidade como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades” (Carneiro 2023, 7). Para Carneiro, o epistemicídio constitui um dos elementos centrais no dispositivo da racialidade. Ela chama atenção ainda para o papel da educação na reprodução de poderes, saberes e subjetividades hegemônicos e ressalta a relação estreita entre o epistemicídio e a negação do acesso à educação, bem como a permanência e a persistência das desigualdades raciais no campo da educação no Brasil (Carneiro 2023).

Deste modo, o conceito de epistemicídio proposto por Carneiro (2023) é pertinente para caracterizar o quadro de exclusão epistemológica predominante nas universidades brasileiras até bem recentemente. Este quadro começou a mudar ao longo das últimas duas décadas, com a implementação e a consolidação das políticas de ações afirmativas. Estas resultaram no ingresso de um número significativo de alunas e alunos negras e indígenas, bem como de estudantes egressas 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 2020). Cabe apontar que as ações afirmativas no ensino superior têm como uma de suas consequências uma série de processos de transformação heterogêneos e abrangentes nas universidades, em termos institucionais, pedagógicos e epistemológicos (Rose, Barbosa Neto e Goldman 2021), contribuindo para povoar os ambientes acadêmicos por afetos, percepções e desejos que antes eram raramente encontrados nestes espaços (Barbosa Neto e Goldman 2022). Neste cenário, especificamente no âmbito do ensino, uma recorrência tem sido a exigência de ementas e currículos mais ligados a pautas étnico-raciais, de gênero e sexuais (Assis e Gomes 2021; Vieira, Lôbo e Maxakali 2021; Castro 2022). Estas demandas envolvem o questionamento de uma metodologia de ensino “tradicional brancocêntrica” (Vieira, Lôbo e Maxakali 2021, 81) e a proposta de “redimensionar a educação brasileira através da experiência racial” (Assis e Gomes 2021, 101), bem como da dimensão de gênero.

Desenvolvido na Universidade de Brasília (UnB) a partir de 2010, o encontro de saberes constitui um desdobramento da luta por políticas de inclusão e de ações afirmativas, principalmente para negras(os) 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 considerada como um marco inaugural no que diz respeito às iniciati-



vas direcionadas para a inclusão das mestras e mestres dos saberes tradicionais como professoras(es) nas universidades. Esta proposta parte da premissa de que as políticas de ação afirmativa no ensino superior e na educação de modo geral devem ir além da inclusão de alunas e alunos negros e indígenas, abrangendo também os *saberes afro e indígenas* (Carvalho, 2010). Para que esta premissa se concretize, é necessária “uma ampliação radical do corpo docente universitário, englobando os mestres e sábios indígenas e afro como professores de cursos regulares em diferentes áreas”, e uma ampliação do universo dos saberes presentes nas universidades, possibilitando abranger uma “multiepistemia” (Carvalho 2010, 241, tradução minha).

Em termos mais práticos e concretos, um dos princípios fundamentais do encontro de saberes é o de que as mestras(es) devem receber uma remuneração equivalente àquela das professoras efetivas do corpo docente. Mais recentemente, vem se consolidando também discussões e iniciativas a respeito do título de notório saber, titulação equivalente ao doutorado conferida às mestras(es) dos saberes tradicionais. Na UFMG, por exemplo, a concessão do título de notório saber foi regulamentada em 2020 por meio de uma Resolução Complementar do Conselho Universitário, e até o momento 16 mestras e mestres receberam esta titulação nesta universidade⁵. Os arranjos institucionais para viabilizar, seja a participação e a remuneração das mestras(es), seja a titulação por notório saber, variam de acordo com a universidade e os contextos locais.

Pensadas em termos amplos, as experiências de encontro de saberes remetem diretamente a debates prévios ligados à crescente afirmação e reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, 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)⁶.

Nesta perspectiva mais abrangente, a ideia de encontro de saberes engloba, somado à inclusão remunerada de mestras e mestres dos saberes tradicionais como professoras nas universidades, outras políticas de ações afirmativas, tais como reservas de vagas ou vestibular diferenciado para estudantes negras e indígenas, na graduação e na pós-graduação, e cursos de licenciatura intercultural (Barbosa Neto, Rose e Goldman 2020; Rose, Barbosa Neto e Goldman 2021). Pode-se afirmar que todas essas iniciativas “seguramente têm como um de seus aspectos comuns a construção de um meio acadêmico mais diverso, plural e inclusivo” (Rose, Barbosa Neto e Goldman 2021, 13), e se situam dentro de um processo mais amplo de

5 O Conselho Universitário da UFMG regulamentou, por meio da Resolução Complementar nº 01/2020, a concessão do título de doutorado por notório saber a pessoas com alta qualificação, cuja contribuição seja reconhecidamente significativa e socialmente relevante. Para maiores informações, ver <https://www.saberestradicoinais.org/category/notorio-saber/>, acesso em junho de 2024. Para uma análise sobre o tema da titulação por notório saber, ver Goulart 2021.

6 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 afrodescendentes, 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).



transformação das universidades.

Neste cenário, a inclusão do conhecimento das mestras e mestres 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 afrodescendentes, 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 se expandir e atualmente já abrange pelo menos 18 universidades públicas no país (Vianna 2023)⁷, além de duas instituições internacionais⁸, o que sugere uma tendência consolidada de expansão dessa proposta (Carvalho e Vianna 2020, 26). Até o ano de 2020, essas iniciativas contaram com a participação de 243 mestras e mestres das mais diversas culturas e regiões do país; 120 professoras e professores de diferentes áreas do conhecimento acadêmico; e abrangeram mais de 3.000 alunas e alunos (incluindo graduação, pós-graduação e extensão), totalizando cerca de quatro mil horas de carga horária (Carvalho e Vianna 2020, 26). 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 e Goldman 2022). 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 2020, 30).

Na UFMG essa 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, esse programa conta com uma oferta semestral regular de disciplinas, que são abertas para alunas e alunos de todos os cursos de graduação⁹. 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, 4). Para esse 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 Estas incluem, entre outras: 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 2020).

8 Estas são a Universidade de Música de Viena, Áustria, e a Pontifícia Universidade Javeriana de Bogotá, na Colômbia (Carvalho e Vianna 2020).

9 Para maiores informações, ver <http://www.saberestradicional.org/>



“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)

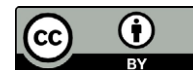
Como vimos, a disciplina “Catar folhas”: saberes e fazeres do povo de axé teve duas edições, em 2016 e 2017, e foi ministrada por três mestras e um mestre ligadas a diferentes expressões da religiosidade afro-brasileira em Minas Gerais, todas elas e ele negros. Deste modo, a disciplina teve como um dos seus temas principais as relações entre a universidade e os terreiros (Barbosa Neto e Goldman 2022). Ela contou ainda com a participação de quatro assistentes¹⁰, uma acompanhando cada mestra, e de professoras(es) parceiras¹¹, vinculadas a diferentes cursos e programas de pós-graduação da UFMG. Como mencionei anteriormente, eu acompanhei a disciplina como professora parceira nas duas edições, tendo participado de todas as aulas e outras atividades, bem como colaborado com a organização, articulação e divulgação do curso. Neste texto procuro retomar e sistematizar alguns aspectos que considero importantes dessa experiência, bem como alguns de seus múltiplos desdobramentos e implicações.

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 Horizonte¹². Fundada por ela há cerca de quarenta anos, essa comunidade constitui uma referência importante na região para o conhecimento da filosofia afro-brasileira, tendo obtido o certificado de autorreconhecimento 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 se-

10 Dentro do formato da FT Saberes Tradicionais, todas as mestras e mestres que participam do programa costumam ser acompanhadas por uma assistente, que participa das aulas e outras de atividades. Geralmente, a assistente costuma ser da mesma comunidade ou grupo que a mestra, e sua presença visa, entre outros aspectos, potencializar o processo de transmissão de conhecimento mestra/assistente.

11 Na FT Saberes Tradicionais (e também em outras iniciativas ligadas ao encontro de saberes), de maneira geral, cada mestra ou dupla de mestras costuma ser acompanhada por, pelo menos, uma professora parceira, que tem o papel de contribuir para a organização dos encontros. Idealmente, esta costuma ser alguém que trabalha em uma área confluyente àquela da mestra (Barbosa Neto 2020).

12 As biografias de todas as mestras e mestres que participam da Formação Transversal em Saberes Tradicionais estão disponíveis no site do programa, <http://www.saberestradicoinais.org/>, bem como outros materiais, incluindo videoaulas e retratos das mestras em vídeo.



guimentos representativos da população afrodescendente de Belo 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/UFGM, 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 Rosário¹³, 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 afro-brasileiras 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 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-brasileiras¹⁴. O objetivo de tais atividades é estimular o reconhecimento dessas tradições pela população da cidade, buscando contribuir para modificar a situação de racismo religioso vivido

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

14 Estes 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 afro-brasileira, especialmente dos Pretos Velhos, na luta histórica pela liberdade e dignidade do povo negro.



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 SEPIIR (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 alunas e alunos 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 mestras e mestres, muitas vezes acompanhadas por convidadas de suas comunidades; de alunas e alunos de graduação de diferentes cursos (50 vagas); de alunas e alunos de pós-graduação; e das profissionais da educação e da cultura (30 vagas)¹⁵. 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, 6). 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 2022).

As aulas do curso “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 diversos tipos de vivências e atividades¹⁶. Somado a isso, tentamos também ocupar os espaços dos terreiros, participando de diferentes atividades desenvolvidas nessas comunidades. As(os) alunas(os) envolveram-se ainda na 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 afro-brasileiras pela população da cidade de Belo Horizonte e de combater a intolerância e o racismo religioso.

Saberes contornando burocracias: territorialidades, representatividade, performance 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 ministrados 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 acadêmicos e institucionais; importância da presença das mestras e mes-

15 Nesse 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.

16 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.



tres 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 afro-indígenas, 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 costumam ser excluídas desses espaços. 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 ou limitar as práticas propostas pelas mestras, bem como a própria dinâmica da transmissão dos conhecimentos, e foi importante ocupar outros lugares da universidade, mais abertos e verdes, para possibilitar diferentes tipos de experiência¹⁷.

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. Nessa ocasião, durante as quatro aulas que ministrou, ele propôs transformar a sala de aula num terreiro. Esta iniciativa de modificação do espaço envolveu trazer para este ambiente, um coletivo de participantes do Centro de Caridade Pai Jacob do Oriente (CCPJO), bem como vários elementos característicos de uma casa de axé: atabaques, cantos, vestimentas, danças, comidas, entre outros, produzindo uma experiência multisensorial e sinestésica. Somado a isto, este processo também envolveu ensinar para as alunas como se conduzir dentro de um terreiro, um conhecimento complexo e heterogêneo, que varia de casa para casa (ver, entre outros, Barbosa Neto 2012), mas que inclui um aprendizado profundo, pautado na corporalidade, na oralidade e no respeito. Nesse sentido, Pai Ricardo contribuiu para deslocar e ampliar nossas concepções a respeito do que é – ou do que pode ser – uma aula, realizando algo que poderia ser descrito como “aula-acontecimento”, “aula-ritual” ou “aula performance”.

O termo *performance cultural* foi introduzido por Milton Singer (1972, citado em Hartman e Langdon 2020) na década de 1970 para pensar “eventos culturais e artísticos marcados por um limite temporal, uma sequência de atividades, um programa de atividades organizado, um conjunto de atores ou *performers*, plateia, local específico e motivação” para acontecer (Hartman e Langdon 2020, 5-6). Outro aspecto importante da definição proposta por Singer é que as performances são compostas por múltiplos meios de comunicação “que incluem não só a linguagem falada, mas meios não linguísticos, tais como cantos, dança, interpretações performativas, artes gráficas e plásticas” (Hartman e Langdon 2020, 6). Já Dell Hymes

17 Para outra reflexão interessante a respeito dos diferentes espaços nos quais acontecem as aulas no contexto do encontro de saberes e seus desdobramentos, ver Poglia, Salom e Mestre Churrasco 2020.



(1975, citado em Hartman e Langdon 2020), enfatizou a performance como prática e realização criativa, chamou atenção para sua dimensão emergente e ressaltou que a performance não é apenas um meio de comunicação, mas também modifica o conhecimento. Richard Bauman (Bauman 1977, citado em Hartman e Langdon 2020) partiu dessas abordagens e enfocou “especificamente a interação entre os atores na construção dos eventos e suas implicações poéticas e políticas” (Hartman e Langdon 2020, 6). Nesta definição, os elementos centrais que compõem uma performance incluem o *keying* ou enquadramento, *display* ou demonstração, competência e avaliação (idem). Somado a isto, a abordagem proposta por Bauman “prioriza os aspectos estéticos, poéticos e políticos (relacionados ao poder) das performances e ressalta a experiência em relevo e a qualidade emergente destas” (Hartman e Langdon 2020, 6).

Se pensarmos em um diálogo com o campo da antropologia da performance¹⁸, vemos que vários elementos centrais nas definições de performance cultural mencionados acima estão presentes nas aulas do Pai Ricardo e na sua proposta de transformar a sala de aula em um terreiro. Como apontado por Bauman (1977), nessas aulas o enfoque muitas vezes esteve mais nos meios de transmitir a mensagem do que no próprio conteúdo. A ênfase nos aspectos poéticos, estéticos e sensoriais, bem como na corporalidade, a presença de múltiplos meios comunicativos simultâneos, a sinestesia e o enquadramento contribuíram para suspender o fluxo dos acontecimentos da vida cotidiana e gerar um deslocamento do olhar. Deste modo, essas “aulas rituais” ou “aulas performances” produziram o que Bauman chamou de “experiência em relevo”, potencializando a criatividade e a reflexividade.

Somado a isto, Pai Ricardo, bem como todas as mestras que participaram do curso, enfatizaram a transmissão oral do conhecimento, bem como suas dimensões práticas e suas relações com territórios existenciais e cosmológicos específicos, 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 2020, 30). 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).

Em uma linha que se aproxima das discussões propostas por Makota Kidoiale mencionadas acima, alguns pesquisadores negros¹⁹ contemporâneos que estudam o campo das religiões afro-brasileiras também chamam atenção para o papel e a importância da oralidade nesses contextos, tanto no que diz respeito ao registro quanto às formas de transmissão do conhecimento. Ari Lima Alves (2021) e Humberto Santana Junior (2018) refletem a respeito de seus lugares enquanto pesquisadores negros que estudam relações étnico-raciais e religiões afro-brasileiras, trazendo perspectivas críticas a respeito das abordagens antropológicas

18 De acordo com Luciana Hartman e Esther Jean Langdon (2020), o conceito de *performance* surgiu na década de 1970 nas interfaces entre os estudos sobre ritual, teatro e linguagem como comunicação e as pesquisas sobre as sociedades ocidentais urbanas contemporâneas (Hartman e Langdon 2020). Os estudos sobre performance constituem um campo interdisciplinar e diverso que parte de preocupações com a produção da ação simbólica e da prática expressiva e dialoga com reflexões críticas mais amplas a respeito da pesquisa e da escrita antropológicas, seus limites e suas potencialidades (Hartman e Langdon 2020). Existem diferentes abordagens teóricas e linhas dentro da antropologia da performance de modo geral, e também no Brasil. Por motivos de recorte e enfoque, não é meu objetivo aprofundar essa discussão aqui, para maiores informações ver, entre outros, Hartman e Langdon 2020; Langdon 2006; Langdon e Pereira 2012; Cardoso 2009; Raposo, Cardoso, Dawsey e Fradique (orgs.) 2013.

19 Para enfatizar uma perspectiva feminista sobre ciência e uma reflexão crítica sobre hierarquias e assimetrias de gênero nos contextos acadêmicos e na produção do conhecimento de modo geral, empreguei predominantemente, ao longo do texto, a flexão de substantivos e adjetivos no feminino. Como exceção, nos parágrafos a seguir, como estou tratando da produção de dois antropólogos negros homens, optei por usar a flexão no masculino.



clássicas. Alves (2021) conta como inicialmente tinha resistências em fazer pesquisa ou escrever sobre as religiões afro-brasileiras, mas foi orientado a fazer isto pelo seu sacerdote, bem como pelo caboclo que o acompanha, desde que adotasse uma abordagem distinta daquela presente nos estudos antropológicos clássicos a respeito do tema.

De acordo com o autor, a nova abordagem que ele procurou desenvolver envolvia, entre outras questões, não revelar os mistérios ou segredos do candomblé, ponto que se relaciona diretamente com a reflexão a respeito do lugar e do papel tanto da palavra quanto da escrita nesses contextos. Alves (2021) aponta como muitas vezes os pesquisadores têm acesso privilegiado às lideranças, aos segredos e aos fundamentos dos terreiros, colocando em questão as hierarquias e as lógicas locais de transmissão do conhecimento. Nesses contextos, a palavra representa poder, e o acesso a certas informações e conhecimentos implica diretamente em autoridade, legitimidade e respeito (Alves 2021). Desse modo, para Alves, ao expor o saber religioso para o olhar público, as etnografias sobre o candomblé muitas vezes desestabilizam os controles hierárquicos internos sobre o saber (Castillo 2008, citado em Alves 2021). O autor, portanto, ressalta o papel da oralidade como forma de registro e de transmissão dos conhecimentos no candomblé, e relaciona a oralidade às dimensões do segredo e do mistério (Alves 2021).

Santana Junior (2018) afirma que as religiões de matriz africana geralmente são estudadas com base em conhecimentos e premissas eurocêntricas e discute os desafios de pensar essas religiões a partir das epistemologias oriundas dos terreiros. Ele retoma as discussões sobre as relações entre antropologia e colonialismo, e reflete como estas incidem especificamente nos estudos clássicos a respeito das religiões afro-brasileiras. Ao mesmo tempo, o autor indica que a entrada de pessoas negras na universidade, e na antropologia em particular, coloca novos problemas e questões para a abordagem antropológica (Santana Junior 2018). Santana Junior traz a noção de “encruzilhadas epistemológicas” (2018, 253) e ressalta que nas religiões afro – e no candomblé em particular – existe um aprendizado diferenciado, caracterizado pela tradição oral enquanto forma de registro e de transmissão do conhecimento (2018, 255), sendo os terreiros um “lugar de constante aprendizado com poéticas e estéticas próprias” (idem). Assim como Alves (2021), Santana Junior (2018) chama atenção para a tradição oral, a fala e a palavra como instrumentos de poder tanto nas civilizações que vieram do continente africano quanto nas religiões de matriz africana.

De maneiras diferentes, tanto Alves quanto Santana Junior indicam que existem diferenças na compreensão da pedagogia das religiões afro – e especificamente do candomblé – “sobre o segredo e o trânsito da informação e do conhecimento” e a concepção a respeito de informação e conhecimento presente na pesquisa antropológica e na etnografia (Alves 2021, 427). Desta maneira, ambos os autores levantam questões que dizem respeito aos mistérios, aos segredos e à delicada relação entre transmissão oral de conhecimentos em religiões iniciáticas, pesquisa, escrita e etnografia. Em um texto já clássico, Goldman (2005) também traz esse debate a respeito dos processos de aprendizado e transmissão do conhecimento



nos terreiros, chamando atenção ainda para a dimensão da temporalidade envolvida nesses processos. Ele afirma que, no candomblé,

o que se deve aprender não é conceptualizado como um corpo perfeitamente coerente e unificado de regras e conhecimentos, como algum tipo de doutrina sobrecodificada e imposta de cima. Aquele que deseja aprender alguma coisa no candomblé sabe muito bem, e desde o início, que é inútil esperar ensinamentos prontos e acabados de algum mestre, e que deve tratar de ir reunindo pacientemente, ao longo dos anos, os detalhes que recolhe aqui e ali, com a esperança de que, em algum momento, esse conjunto de saberes adquira uma densidade suficiente para que com ele se possa fazer alguma coisa (Goldman 2005, 7).

Nesse sentido, quando pensamos nas relações entre terreiros e universidade, é importante levar em conta, entre outros aspectos, concepções distintas a respeito da temporalidade, sendo que os processos de aprendizado e os tempos de transmissão do conhecimento nos terreiros dificilmente coincidem com os tempos e os prazos acadêmicos.

A discussão a respeito das relações entre oralidade e escrita está estreitamente ligada a um debate mais amplo sobre “as possíveis conexões e confluências, mas também os impasses, equívocos e riscos presentes nos encontros e relações entre distintos modos de transmissão de conhecimento, muitas vezes classificados como ‘acadêmicos’ e ‘tradicionais’” (Rose, Goldman e Barbosa Neto 2021, 15). É importante ressaltar que não se trata aqui de opor oralidade e escrita de uma forma estática e essencialista, mas apontar para as “possibilidades e limites nas traduções, passagens e deslocamentos entre saberes tradicionais e escrita” (idem), bem como para as múltiplas possibilidades de articulação e co-habitação dessas distintas práticas de produção, registro e transmissão de conhecimentos.

Tendo em vista as questões levantadas até aqui, é possível dizer que a presença de mestras e mestres dos saberes tradicionais e de seus conhecimentos na universidade tem contribuído para levantar uma reflexão crítica e continuada que possibilita, por um lado, transformações propriamente institucionais e, por outro, a recriação dos meios pedagógicos, possibilitando a abertura de novos caminhos para as práticas de ensino, pesquisa e extensão (Rose, Barbosa Neto e Goldman 2021). Nessa mesma direção, Carvalho e Leticia 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 2020, 27). 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 questionar, contornar e buscar expandir os procedimentos acadêmicos e institucionais convencionais, incluindo seus aspectos administrativos e burocráticos cotidianos. 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 curso “Catar folhas”, transcrita abaixo.

10 ervas medicinais (de diferentes tipos);

10 bacias de ágata (tamanho grande);

1 litro de óleo;

1 pacote de sal;

3 cabeças de alho;

5 kg de fubá;

6 molhos de maria nica ou maria gandu;

2 pacotes de canjica branca;

2 pacotes de pipoca;

1 lata de azeite de oliva;

10 agulhas e linha branca;

pano branco (10 pedaços);

2 kg de açúcar.

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

Nessa ocasião, nós, como professoras(es) parceiras da disciplina, buscamos convencer a gestão da UFMG (especificamente as gestoras da Pró-Reitoria de Graduação) que este era um material didático importante e legítimo e obter verba para comprar esses itens. Embora em 2016 a universidade já estivesse sendo afetada por sucessivos cortes, estávamos ainda num contexto político muito mais favorável do que o que veio nos governos e nos anos seguintes, e, depois de várias negociações, foi possível adquirir o material usando verba institucional. As aulas ministradas pela Mestra Pedrina empregando estes itens aconteceram ao ar livre na Estação Ecológica e 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 pesquisadoras(es), docentes, mestras e mestres 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 professoras(es) parceiras



precisamos responder questões formais, como frequência e avaliação, e inclusive atribuir notas para as(os) alunas(os). 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 pensadas em conjunto com as mestras e mestres e alunas(os), 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 dessas mestras e mestres negras(os) apontava para linhas de fuga e possibilidades de ruptura dessa tendência hegemônica.

“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 as mestras participantes em 2016. Esta afirmação impactante se conecta diretamente com as reflexões a respeito do epistemicídio propostas por Carneiro (2023) e evidencia uma compreensão da universidade como um espaço excludente, especialmente com relação a determinados tipos de corpos (em particular os corpos negros), pessoas e saberes.

Em um texto 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 a presença das mestras e mestres negros nas disciplinas da FT Saberes Tradicionais levantou está ligada à importância da representatividade, especialmente com relação às alunas e alunos negras e negros e aquelas que ingressaram por meio de políticas de ações afirmativas. Muitos dos relatos dessas alunas durante as disciplinas chamavam atenção para o tema da representatividade ao ressaltarem a importância de ver uma pessoa negra e mestra dos saberes tradicionais na posição de professora 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 das alunas e alunos, 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, 6). Esse autor aponta que, para muitas alunas e alunos, 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, 6-7). Barbosa Neto e Goldman (2022) também enfatizam essa frequente conexão que as experiências do encontro de saberes estabelecem com a ancestralidade. Eles afirmam que no encontro de saberes cada “cada aula é virtualmente um encontro, e se o tempo, no seu sentido cronológico, não pode esgotá-la é porque, em muitos casos, ela existe numa vizinhança profunda com a ancestralidade. A aula como acontecimento é uma aula em confluência com a ancestralidade” (Barbosa Neto e Goldman 2022, 16-17).

Para comentar este ponto, que considero fundamental, descrevo dois episódios que aconteceram em diferentes disciplinas da FT Saberes Tradicionais. O primeiro episódio ocorreu no curso, “Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados” que, na sua edição de 2017, contou com a participação da Mestra 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 sócio-fundadora da Associação Pacari de Plantas Medicinais do Cerrado e membra-suplente dessa associação na Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais²⁰. 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 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. Essa atividade, que aparenta ser um exercício simples, motivou profundas reações e reflexões entre seus participantes, gerando

20 Ver em: <http://www.saberestradicionalis.org>



diferentes tipos de afecções. Por meio desse exercício, as pessoas entraram em contato com suas trajetórias, lugares de origem, histórias familiares e mesmo traumas, dores e questões em aberto. A própria mestra chamou atenção para a conexão entre este exercício e a ancestralidade, aspecto que, de maneira geral, não costuma encontrar espaço ou acolhida dentro do ambiente da universidade.

Já o segundo episódio teve lugar numa das aulas ministradas pelo Pai Ricardo de Moura na segunda edição da disciplina “Catar folhas”, em 2017. Nessa ocasião, ele tinha proposto um exercício para a classe, que consistia em pensar sobre imagens que remetiam à ancestralidade. As alunas e alunos trouxeram para compartilhar diferentes imagens, que refletiam vivências e imaginários bastante distintos, mas, em geral, ligados ao passado. Comentando esse exercício, Pai Ricardo disse: “quando eu penso sobre a ancestralidade, eu imagino meu tataraneto. O tempo da ancestralidade não é uma linha reta, mas um círculo. Tudo, para nós, é em círculo, é em roda. O tempo caminha comigo e eu caminho com o tempo” (Barbosa Neto e Goldman 2022, 17). Com esse comentário, ele chamou atenção não apenas para a ancestralidade e sua relevância, mas também para uma concepção circular e/ou não linear do tempo, bastante presente nas cosmologias afro-indígenas (ver, entre outros, Bispo dos Santos 2015), e que desafia os critérios e parâmetros do pensamento ocidental hegemônico. Luceli Pio e Pai Ricardo também apontam para uma concepção dinâmica, emergente e não essencialista da ancestralidade, indicando que “a ancestralidade, ao contrário do que se costuma imaginar, tem menos a ver com origens e identidades fixas do que com um certo modo de tratamento dessas variáveis” (Barbosa Neto e Goldman 2022, 17).

Como tentei recontar aqui, muitas das experiências vividas pelas alunas e alunos que participam das disciplinas da FT Saberes Tradicionais, em especial aquelas ministradas pelas mestras negras, levantaram reflexões sobre temas que incluem reconhecimento, representatividade, ancestralidade, temporalidade, negritude, afetos e espiritualidade, como veremos a seguir.

“Eu não ando sozinha” – agências mais-que-humanas e seu papel nas cosmovisões afro-indígenas

Partindo daí, levanto algumas questões para reflexão: 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 vimos, de maneira geral, as mestras e os mestres dos saberes tradicionais, suas comunidades e conhecimentos, sempre estiveram na posição de “objeto” de estudos dessa disciplina, em particular nas etnografias clássicas. Somado a isto, pensando em termos mais amplos, mesmo nas iniciativas que visam a inclusão, “muitas vezes os saberes tradicionais são vistos como complementares aos conhecimentos científicos e levados em consideração apenas na medida em que se apresentam, de alguma forma, como compatíveis com uma certa lógica ocidental ou com princípios epistemológicos nos quais a universidade se reconhece com mais facilidade” (Barbosa Neto, Rose e Goldman 2020, 21). No que



diz respeito mais especificamente à antropologia, muitas vezes essa disciplina tem uma relutância histórica em abrir mão da relação hierárquica com o “outro” (Carvalho 2006b). Esta relutância se reflete nas dificuldades em buscar um diálogo simétrico com outros saberes, especialmente aqueles provenientes das matrizes afro e indígenas (Carvalho 2006b).

Para Carvalho (2006a, 2010), 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 2006a, 2010). Carvalho (2006b) sugere ainda que esta negação com relação aos saberes afro e indígenas presentes na antropologia brasileira se encontra ainda mais marcada no que diz respeito à espiritualidade africana.

Em um texto a quatro mãos, já citado neste trabalho, 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 (2006b), 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.

Em um texto que tem como ponto de partida situações de racismo genderificado²¹ vividas durante o trabalho de campo, Rosana Castro (2022) reflete sobre a biomedicina e também a antropologia como espaços marcados pela branquidade. Ela sugere que as reflexões éticas a respeito da pesquisa de campo devem levar em conta as hierarquizações raciais e de gênero que compõem as interações com as interlocuturas de pesquisa. Castro chama atenção para a “branquidade compartilhada entre a medicina e a antropologia” e aponta para os “problemas da desracialização das reflexões sobre o trabalho etnográfico” e suas implicações para os dilemas éticos que podem emergir envolvendo pesquisa de campo, especialmente nas experiências de etnógrafas negras (2022, 4). A autora insiste na “urgência de incorporação de referências e experiências de pesquisa de campo nas quais a corporalidade seja enunciada a partir das marcações diferenciais de pertencimento e identificação racial, em especial, aquelas registradas por antropólogas negras

21 De acordo com Castro, “Grada Kilomba aciona o conceito de racismo genderificado para acentuar que nas experiências discriminatórias e desumanizadoras vivenciadas por mulheres negras é impossível explicar tais situações como atualizações do racismo ou do sexismo” (Castro 2022, 13). Desse modo, nesse cenário “gênero e raça se constituem mutuamente na operacionalização de processos múltiplos de desumanização” (idem).



em contextos de pesquisa marcados pela branquidade” (idem). Castro também ressalta a importância de discutir a “branquidade que marca o campo antropológico, questionando os modos como se mantém pretensa uma ‘neutralidade racial’ no interior da academia” (2022, 20).

Partindo dessas questões, para encerrar esta reflexão, descrevo um episódio que teve lugar na disciplina “Confluências quilombolas contra-colonização”, que foi ministrada em 2017, e que contou com a participação da Mestre Maria Luíza Marcelino, entre outras mestras e mestres, incluindo o saudoso Nego Bispo. 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 Maria Luíza chegou a Belo Horizonte, ainda antes do início das suas aulas, eu e algumas outras colegas da FT Saberes Tradicionais tivemos uma conversa com ela sobre a organização da disciplina. Estávamos um pouco preocupadas pois ainda não a conhecíamos e queríamos discutir quais conteúdos ela pretendia abordar, planejamento das aulas e outras questões burocráticas. “Vocês podem ficar muito tranquilos, porque quando eu dou aula quem fala não sou eu”, foi sua resposta precisa para nossas perguntas equivocadas (Marquez 2020), chamando a atenção para os atores mais-que-humanos e sua importância naquele contexto.

Esse episódio, portanto, contribuiu para direcionar nossa atenção para a questão da agência mais-que-humana, bem como para a importância da ancestralidade. Como afirmaram Barbosa Neto e Goldman, comentando esse mesmo acontecimento, “a aula foi dada não apenas por uma pessoa, mas também por esse ajuntamento de forças, de mulheres, de divindades e de histórias que compõem sua existência” (2022, 18). Em muitas outras ocasiões, a presença das mestras e mestres dos saberes tradicionais na sala de aula evidenciava, de diferentes formas, que elas estavam acompanhadas por outros atores, invisíveis para os nossos olhares, brancos, acadêmicos e ocidentais. Como afirmamos num outro trabalho, “uma aula, em muitos desses casos, se vê povoada por forças não exclusivamente humanas, vinculadas a esses saberes, corpos e coletivos” (Barbosa Neto, Rose e Goldman 2020, 13). Desse modo, com base nas palavras de Maria Luíza Marcelino, bem como em outras experiências na FT Saberes Tradicionais protagonizadas por mestras negras, sugiro que a inclusão dos saberes afro-indígenas nas universidades implica também em levar a sério atores e agências mais-que-humanas, bem como a espiritualidade, o sagrado, a ancestralidade e os afetos, dimensões que têm um papel fundamental nas cosmovisões afro-indígenas e que contribuem para desafiar, questionar e expandir os parâmetros e critérios da (muitas vezes limitada) racionalidade ocidental. Finalmente, a inclusão das mestras e dos saberes afro-indígenas na universidade, e as políticas de ações afirmativas de modo mais amplo, também implicam fundamentalmente em uma reflexão crítica e continuada sobre racismo, epistemicídio e reparação histórica, nos contextos acadêmicos e em outros espaços.



Agradecimentos

Agradeço a todas e todos as mestras e mestres com os quais eu tive a oportunidade de conviver e aprender durante o período em que colaborei com a Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG, em especial Mametu Muiandê, Pedrina Lourdes dos Santos, Iyanifá Ifadará, Pai Ricardo de Moura, Makota Cássia Kidoiale, Luceli Pio, Maria Luíza Marcelino e Antônio Bispo dos Santos (em memória). Agradeço também a todas e todos os colegas da equipe deste programa, principalmente ao Edgar Rodrigues Barbosa Neto, com quem tenho conversado longamente sobre esta experiência ao longo dos últimos (vários) anos. Agradeço às pareceristas e ao Comitê Editorial da revista *Anuário Antropológico* pelas suas valiosas sugestões, e a Emilia Sanabria, Pietro Benedito, Piera Talin e Silvia Mesurini pelos seus comentários e apoio durante o processo de redação deste texto. 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, bem como com o apoio do ERC Starting Grant no. 757589 “Healing Encounters: reinventing an indigenous medicine in the clinic and beyond”, sediado no CERMES3 (CNRS, Paris, França).



Sobre a autora

Isabel Santana de Rose atua nas interfaces entre antropologia da saúde, antropologia da religião, xamanismos e saberes tradicionais. Tem doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pós-doutorado pela UFSC e pela UFMG. Atualmente é Professora Adjunta no Departamento de Antropologia e no programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC.

Email: belderose@gmail.com

Contribuição da autora

Isabel Santana de Rose foi responsável por sistematizar e organizar as informações e reflexões presentes no texto, que tem como base sua participação em algumas disciplinas oferecidas dentro da Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG entre 2016 e 2017. Neste sentido, embora formalmente o texto seja de autoria individual, muitas das questões e reflexões trazidas aqui são de natureza coletiva, sendo compartilhadas com as mestras e mestres que participaram das disciplinas e com colegas professoras e professores que compõem a equipe da formação.

Declaração de disponibilidade de dados

A maior parte das informações que sustentam esta análise são baseadas em observação participante realizada pela autora durante disciplinas da Formação Transversal em Saberes Tradicionais da Universidade Federal de Minas Gerais que aconteceram entre 2016 e 2017. Deste modo, devido ao caráter desses dados e à natureza da sua coleta, eles não se encontram disponíveis em nenhum repositório aberto. As biografias das mestras e mestres citadas no texto estão disponíveis no site <https://www.saberestradicionais.org>. Este mesmo site também traz retratos em vídeo das mestras e mestres, videoaulas e outras informações relevantes sobre esta formação.

Recebido em 15/08/2023

Aprovado para publicação em 07/11/2024 pela editora Sara Santos Morais (<https://orcid.org/0000-0003-1490-1232>)



Referências

- Alves, Ari de Lima. 2021. Saber tradicional e conhecimento científico: A perspectiva de um pesquisador iniciado. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe* 51, nº 2: 413–33. <https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/view/16575>
- Assis, Yérsia Souza, e Larisse L. Pontes Gomes. 2021. “Negras antropologias: Escrivivências de antropólogas na pós-graduação”. *Revista Mundaú*, número especial: 96–123. <https://doi.org/10.28998/rm.2021.n.especial.11012>
- Barbosa Neto, Edgar R. 2012. “A máquina do mundo: Variações sobre o politeísmo em coletivos afro-brasileiros”. Tese de Doutorado, Universidade Federal do 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, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Barbosa Neto, Edgar R., Isabel S. Rose, e Marcio Goldman 2020. “Encontros com o ‘Encontro de Saberes’”. *Revista Mundaú* 9, nº 1: 12–22. <https://doi.org/10.28998/rm.2020.n.9.12402>
- Barbosa Neto, Edgar R., e Marcio Goldman. 2022. A maldição da tolerância e a arte do respeito nos encontros de saberes (1ª parte). *Revista de Antropologia* 65, nº 1: 1–23. <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.192790>
- Bispo dos Santos, Antônio. 2015. *Colonização, quilombos. Modos e significados*. Brasília: INCTI Inclusão.
- 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/UFGM. Manuscrito, UFGM.
- Candau, Vera Maria F. 2010. “Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales”. *Estudios Pedagógicos* 36, nº 2: 333–42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Candau, Vera Maria F. e Kelly Russo. 2010. “Interculturalidade e educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa”. *Revista Diálogo Educacional* 10, nº 29: 151–69. <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf>
- Cardoso, Vânia Zikán. 2009. Antropologias em performance. *Ilha* 11, nº 1-2: 9–16. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/19287>
- Carneiro, Aparecida Sueli. 2023. *Dispositivo de racialidade. A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. São Paulo: Zahar.
- Carvalho, José J. 2006a. “O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro”. *Revista USP* 68, nº 1: 88–103. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p88-103>
- Carvalho, José J. 2006b. “Uma visão antropológica do esoterismo e uma visão esotérica da antropologia”. *Série Antropologia UnB*, nº 406. <https://www.dan2.unb.br/imagens/doc/Serie406empdf.pdf>
- Carvalho, José J. 2010. “Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes”. *Tabula Rasa* 12: 229–51. <https://doi.org/10.25058/20112742.394>
- 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, nº 1: 135–62. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010007>
- Carvalho, José J., e Letícia C. R. Vianna. 2020. “O Encontro de Saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos”. *Revista Mundaú* 9, nº 1: 23–49. <https://doi.org/10.28998/rm.2020.n.9.11128>
- Castro, Rosana. 2022. Pele negra, jalecos brancos: Racismo, cor(po) e (est)ética no trabalho de campo antropológico. *Revista de Antropologia* 65, nº 1: e192796. <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.192796>
- Goulart, Bruno. 2021. Notório Saber para os(as) mestres(as): Caminhos para o reconhecimento institucional dos saberes tradicionais. *Revista Mundaú*, número especial: 144–67. <https://doi.org/10.28998/rm.2021.n.especial.11002>
- Goldman, Marcio. 2005. Formas do saber e modos de ser. Observações sobre multiplicidade e ontologia no Candomblé. *Religião e Sociedade* 25, nº 2: 102–20. <https://religioesociedade.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Religiao-e-Sociedade-N25.02-2005.pdf>
- 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, e Terezinha Furiati. 2017. “Por uma universidade pluriepistêmica: A inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG”. *Tessituras* 4, nº 2: 179–201. <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/494/451>
- Langdon, E. Jean. 2006. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: A contribuição da abordagem de Baumam e Briggs. *Ilha* 8, nº 1-2: 163–83. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18229>
- Langdon, E. Jean, e Everton Luis Pereira, orgs. 2012. *Rituais e performances: Iniciações em pesquisa de campo*. Florianópolis: UFSC/Departamento de Antropologia.
- Hartman, Luciana, e E. Jean Langdon. 2020. Tem um corpo nessa alma: Encruzilhadas da performance no Brasil. *BIB* 91: 1–31. <http://dx.doi.org/10.17666/bib9104/2020>
- Marcelino, Maria Luíza. 2015. *Quilombola. Lamento de um povo negro*. Edição da autora.
- Marcelino, Maria Luíza. 2017. Aulas ministradas na disciplina “Confluências quilombolas contra-colonização”, Formação Transversal em Saberes Tradicionais, UFMG.
- Marquez, Renata Moreira. 2020. “Quase-etnógrafa-etc.”. *Revista Mundaú* 9, nº 1: 209–33. <https://doi.org/10.28998/rm.2020.n.9.10455>
- Muiandê, Mametu, Iyanifá Ifadará, Pedrina Lourdes dos Santos, Pai Ricardo de Moura, e Makota Cassia Kidoiale. 2016 e 2017. Aulas ministradas na disciplina “Catar folhas: Saberes e fazeres do povo de axé na universidade”, Formação Transversal em Saberes Tradicionais, UFMG.
- Pio, Luceli. 2017. Aulas ministradas na disciplina “Artes e ofícios dos saberes tradicionais: Curas e cuidados”, Formação Transversal em Saberes Tradicionais, UFMG.
- Poglia, Marco Antônio Saretta, Julio Souto Salom, e Mestre Churrasco. 2020. “Jogo de dentro, jogo de fora: O Encontro de Saberes na UFRGS e a capoeira de Mestre Churrasco”. *Revista Mundaú* 9, nº 1: 146–67. <https://doi.org/10.28998/rm.2020.n.9.11015>
- Raposo, Paulo, Vânia Zikán Cardoso, John Dawsey, e Tereza Fradique, orgs. 2013. *A terra do não lugar: Diálogos entre antropologia e performance*. Florianópolis: Editora da UFSC; Instituto Brasil Plural.
- Ribeiro, Djamila. 2017. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.



Rose, Isabel S., Edgar R. Barbosa Neto e Marcio Goldman. 2021. “Encontro de saberes: Territórios, raça e gênero”. *Revista Mundaú*, número especial: 12–22. <https://doi.org/10.28998/rm.2021.n.especial.13160>

Rose, Isabel S., e Geraldo Karaí Okenda. 2021. “Xamanismos guarani e tradução no Encontro de Saberes”. *Revista Ilha*, 23(3): 21-40. <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2021.e71416>

Vieira, Marina Guimarães, Jade Alcântara Lôbo, e Sueli Maxakali. 2021. “Começo, meio e começo: Maternidades e trajetórias nas encruzilhadas de saberes”. *Revista Mundaú*, número especial: 78–95. <https://doi.org/10.28998/rm.2021.n.especial.10502>

Santana Junior, Humberto M. 2018. Encruzilhadas epistemológicas: “Acertando o conhecimento europeu ontem com uma pedra que atirei somente hoje”. *Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB* 3, nº 6: 251–68. <https://doi.org/10.22481/odeere.v3i6.4423>

Walsh, Catherine. 2010. “Estudios (inter)culturales en clave de-colonial”. *Tabula Rasa* 1, nº 1: 209–27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617422012>

Site consultado:

www.saberestradicionais.org