

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Elisa Sampaio de Faria

**Confluências de axé nas instituições científicas:
acontecimentos para pensar práticas de conhecimento**

Belo Horizonte
2020

Elisa Sampaio de Faria

Confluências de axé nas instituições científicas:
acontecimentos para pensar práticas de conhecimento

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social da
Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura,
Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes

Coorientador: Edgar Rodrigues
Barbosa Neto

Belo Horizonte
2020

F224c
T

Faria, Elisa Sampaio de, 1986-
Confluências de axé nas instituições científicas [manuscrito] :
acontecimentos para pensar práticas de conhecimento / Elisa Sampaio
de Faria. - Belo Horizonte, 2020.
166 f. : enc.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes.

Coorientador: Edgar Rodrigues Barbosa Neto.

Bibliografia: f. 161-166.

1. Educação -- Teses. 2. Candomblé -- Aspectos educacionais --
Teses. 3. Educação -- Etnologia -- Teses. 4. Abordagem interdisciplinar
do conhecimento na educação -- Teses. 5. Cultos afro-brasileiros --
Aspectos educacionais -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Ana Maria Rabelo. III. Barbosa Neto, Edgar
Rodrigues. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 370.19

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



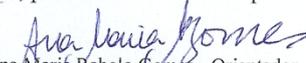
FOLHA DE APROVAÇÃO

**Confluências de axé nas instituições científicas:
acontecimentos para pensar práticas de conhecimento**

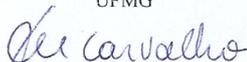
ELISA SAMPAIO DE FARIA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Ana Maria Rabelo Gomes - Orientador
UFMG

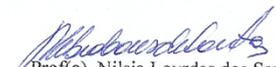

Prof(a). Edgar Rodrigues Barbosa Neto
UFMG


Prof(a). Isabel Cristina Moura Carvalho
UNIFESP


Prof(a). Luciana Resende Allain
UFVJM


Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
UFMG


Prof(a). Yone Maria Gonzaga
UFMG


Prof(a). Nilsia Lourdes dos Santos
UFMG

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2020.

A todas as crianças.

Reconhecimentos

Agradeço à Efigênia da Conceição, Nilsia Santos, Pedrina Santos, ao Ricardo de Moura, Arnaldo Lima, Antônio Santos e às suas comunidades por terem me recebido em suas casas e permitido que eu começasse a aprender um pouco do saber sem medida de vocês.

Amigos de Custaneira Tronco, muito obrigada.

Agradeço a toda aldeia do *Ilé Asé*.

Agradeço à Fernanda Oliveira, estendendo esse agradecimento aos(às) bolsistas produtores(as), aos(às) técnicos(as) e aos(às) docentes que fizeram e fazem o Encontro de Saberes acontecer na UFMG.

O Encontro de Saberes é mesmo a coisa mais interessante que tem na universidade, Edgar. Obrigada por ter me dito isso e tantas outras coisas que compõe essa tese.

Ana Gomes, agradeço por sua generosidade e genialidade em nossas “conexões parciais”. Nossas relações institucionais me proporcionaram experimentar a criatividade nas ciências e aprender algo diferente.

Dani Campolina, Natália, Aline, Ana Paula, Carol, Rebeca, Gabriela, Fernanda, Victor, Lígia, Alessandra, Jéssica, Bianca, Mateus, Fábio e Luciana, pessoas que encontrei — não todas ao mesmo tempo nem pela mesma duração no tempo — no grupo de pesquisa sobre a circulação e a produção do conhecimento, na Faculdade de Educação. Agradeço ao Francisco Coutinho por nos reunir e nos fazer pensar sobre as nossas práticas científicas.

Agradeço a atenção e o cuidado da equipe técnica do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da comissão de acompanhamento discente e da coordenação da linha Educação em Ciências.

Agradeço as orientações da comissão de exame da qualificação, Luciana Allain, Isabel Carvalho e Luiz Alberto, que fortaleceram este texto.

Agradeço à Isabel Carvalho, Luciana Allain, Nilsia dos Santos, Yone Gonzaga e Anna Paula Vencato pelo interesse em participar da comissão avaliadora da tese e pela generosidade de cada uma de vocês, que, de lugares diferentes, nos permitiu confluenciar de maneira surpreendente e autêntica.

Agradeço aos professores e professoras da rede municipal de ensino de Itabira e às técnicas, diretorias e pró-reitoria da graduação do campus Diamantina da UFVJM. As experiências que tive com vocês ainda me ensinam.

Agradeço ao apoio da equipe técnica, docente, de terceirizados, dos(as) jovens da cruz vermelha e dos(as) graduandos(as) bolsistas do Centro Pedagógico.

Agradeço aos amigos e amigas que guardo desde os tempos no colégio Regina Pacis, no Instituto de Ciências Biológicas, em Diamantina e como trabalhadora na UFMG pela compreensão com minhas ausências e incentivo para realização desta tese.

Beatriz, Vanvan e Wil, obrigada por cuidar de mim e agitar a minha vida. Thiago, obrigada por ser fonte de tranquilidade. Isso possibilita as minhas giras sem que eu perca totalmente o meu lugar. Obrigada, famílias Sampaio, Faria, e família Cunha Lage.

Não tem certo e errado.
Tem o que sente o coração.

(Marinheiro, no *kandombe* do festejo do
Rosário na irmandade Os Leonídeos)

Resumo

Em uma abordagem eto-ecológica das práticas de conhecimento, esta tese associa, de maneira transversal, acontecimentos emblemáticos com praticantes das ciências e praticantes de terreiro de axé em Minas Gerais e no Piauí. As experiências que permitiram a configuração deste texto se desdobraram, especialmente, em encontros com praticantes de tradições da matriz africana no âmbito do programa Encontro de Saberes na Universidade Federal de Minas Gerais, institucionalmente denominado de Formação Transversal em Saberes Tradicionais. A pesquisa em campo se configurou como uma nova experiência que, assumida em seu sentido científico, se caracterizou como uma trajetória de forte aprendizagem. O cultivo do desconcerto epistêmico e da arte de prestar atenção nessa trajetória de aprendizagem permitiu algo raro, a saber: a eventualidade de uma produção de conhecimento que articulou mundos divergentes sem perder de vista as suas fronteiras, quebrando o limite sobre o que seria possível para um(a) praticante das ciências sentir, pensar, fazer e criar. Provocados pelos acontecimentos e orientados por uma etnografia cosmopolítica, criamos modos de conhecer científicos e situados que possibilitaram transformar os limites das ciências em fronteiras e pensar sobre a objetividade e a ética como dimensões constituintes da prática das ciências. Enfim, a força das confluências nas fronteiras entre a ciência e o axé subverteu a oposição entre diferentes práticas de conhecimento e reativou vínculos entre nós, praticantes das ciências e praticantes de terreiros de axé, nos inspirando ao grande trabalho a ser feito para criar práticas de conhecimento que respeitem as diferenças, cuidando para que nossos territórios existenciais permaneçam extraordinariamente vivos e heterogêneos.

Palavras-chave: Etnografia cosmopolítica. Práticas de conhecimento. Estudos sobre as ciências. Encontro de Saberes. Candomblé.

Abstract

In an etho-ecological perspective to approach knowledge practices, this thesis associates, in a transversal manner, emblematic events with science practitioners and practitioners of axé in Minas Gerais and Piauí, Brazil. The experiences that allowed the configuration of this text happened, especially, in encounters with practitioners of african traditions within the Knowledge Encounters program at the Federal University of Minas Gerais, institutionally called Transversal Training in Traditional Knowledge. The field research was configured as a new experience that, assumed in its scientific sense, was characterized as a trajectory of strong learning. Cultivating of epistemic disconcertment and the art of paying attention trough this learning trajectory allowed something rare: the possibility of the production of knowledge that articulates divergent worlds without losing sight of its borders, breaking the limit on what would be possible for a practitioner of the sciences to feel, think, do and create. Guided by the events on a cosmopolitical ethnography, we created ways of situated and scientific ways of knowing that made it possible to transform the limits of the sciences into borders and to think about objectivity and ethics as constituent dimensions of science practice. Finally, the strength of the confluences at the frontiers between science and axé subverted the opposition between different knowledge practices and reactivated attachments between us, practitioners of sciences and practitioners of axé, inspiring us on the great work to be done to create knowledge practices that respect differences, and to take care of our extraordinarily alive and heterogeneous existential territories.

Keywords: Cosmopolitical ethnography. Knowledge practices. Science studies. Encontro de Saberes. Candomblé.

Sumário

Parte 1 Abertura – caminhos e descaminhos	19
A tese se apresenta	25
Parte 2 Confluências de axé nas instituições acadêmicas .	29
2.1 Contingências nas instituições científicas	30
Novas presenças nas universidades e nas ciências.....	30
Universidades e ciências em crise	34
2.2 Encontro de Saberes	37
Confluências quilombolas contra a colonização ...	39
“Catar folhas”: Saberes e fazeres do povo de axé.....	40
2.3 Praticantes de terreiros de axé	41
“Cada casa é um caso”	41
Mestre Naldo	44
Nêgo Bispo	46
Capitã Pedrina	46
Pai Ricardo	48
<i>Mametu Muiandê</i>	49
<i>Ìyálóde Oṣun Ifẹ̀ World Wide</i>	50
O campo e a escrita	52
2.4 Praticantes das ciências	57
Quem somos “nós” que fazemos ciências?	57
Por uma aventura nas ciências	59
2.5 Intenções e incertezas	62
Parte 3 Concepção de mundos	65
3.1 A saída do boi do reinado em Oliveira	66
A saída do boi – vínculos com o sagrado	66
<i>Ìpàdé de Mpambu Njila</i>	67
Praticantes vinculados a territórios existenciais.....	68
3.2 Colonização – lugares e práticas	70
Perspectiva eto-ecológica	70

	A colonização é um comportamento perene	71
3.3	Confluência cósmica	73
	As irmandades reinadeiras se organizam	73
	Fabulando cosmos	74
	Confluência	76
	Eto-ecologia das associações parciais	77
	<i>Mpambu Njila</i> – o guardião da encruzilhada	79
	Politeísmo – multiplicidade de tudo	80
	Fronteiras – lugar de encontro com a diferença ..	81
3.4	Multiplicidade nas ciências – divergências nas ciências ..	83
	Conhecendo a aterosclerose	83
	Várias ateroscleroses	84
3.5	Trilhas para pensar práticas que afetam mundos ..	86
	Conhecimento situado	87
	Desestabilizar o modo padrão das práticas científicas ..	88
	Parte 4 Desacertos entre mundos	91
4.1	<i>Ethos</i> colonizador em ação	92
	A construção da igreja matriz em Oliveira	93
	Intervenção no <i>Manzo</i>	94
	Desacordo ontológico	95
4.2	O mundo dos modernos	96
	Ontologia moderna	96
	Cosmovisão monoteísta	97
	Desenhando o limite	98
4.3	Instituições científicas – espaços de violência? 101	
	Epistemicídio	101
	Saberes sintéticos e saberes orgânicos	104
	Ciências modernas – ciências sintéticas	106
4.4	Políticas de fronteiras nas ciências	110
	Aprendendo a resistir com povos de terreiros de axé ...	110
	Povos de terreiros de axé divergem do seu jeito.....	111
	Composição de uma autoridade pragmática nas ciências ..	112

	Cultivar o desconcerto epistêmico	114
	Parte 5 Práticas de conhecimento	117
5.1	<i>Òṣùmàrè</i> e a transformação	118
	A multiplicidade da pessoa no candomblé	118
	O vínculo entre a pessoa e o orixá é feito	119
	Novos vínculos, novas obrigações	121
	Aprender no candomblé	123
	O reconhecimento de <i>Òṣùmàrè</i>	125
	Espiritualidade recalitrante	128
	Diferenças	129
5.2	A construção do hormônio liberador de tireotrofina	130
	A inscrição do TRF	130
	Diferenciações	134
	O corpo coletivo é colocado em ação	135
	Aprender é ter um corpo vivo	137
	Feitos científicos – fatos científicos	138
5.3	<i>Ethos</i> mais pragmáticos nas ciências	142
	Articulações para um mundo mais vivo	144
	Uma cientista de verdade?	145
	Nova objetividade nas ciências	147
	Ética pragmática	150
	Parte 6 Conclusão	155
	Referências	161

Parte 1 Abertura – caminhos e descaminhos

Enquanto praticante das ciências em formação, atravesso caminhos e descaminhos, aprendendo a prestar atenção e a encontrar maneiras de transitar por diferentes mundos. Nesta primeira parte, levo o(a) leitor(a) por alguns pontos dessa gira¹ e apresento a organização desta tese.

Neste trabalho, procuramos praticar uma etnografia orientada pela proposta de uma eto-ecologia de vínculos parciais. Essa proposta, elaborada a partir de um diálogo com Stengers, Latour e Haraway², é uma prática científica que, necessariamente, se assume enquanto prática situada.

Enquanto praticante com formação em licenciatura em ciências biológicas e mestrado em educação, na linha de pesquisa “Educação e Ciências”, me posiciono originariamente em um lugar nas ciências que costuma ordenar fenômenos bioquímicos em mapas metabólicos, desenhar limites entre grupos de seres vivos, separar e purificar substâncias.

Concluí a licenciatura em ciências biológicas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atuei por três anos como professora de ciências na prefeitura de Itabira, Minas Gerais. Voltei à UFMG para realizar o mestrado em educação na linha “Educação e Ciências”. À mesma maneira que as disciplinas de ciências da educação básica abarcam exclusivamente a física, química e biologia, a licenciatura em ciências biológicas e a educação em ciências compartilham, em geral, uma concepção mais restrita das ciências e de alguns aspectos dos modos de fazer ciências.

Orientada pelo professor Francisco Coutinho, mergulhei nos estudos das ciências e das técnicas. Tive meu primeiro contato com os trabalhos de Bruno Latour, Isabelle Stengers, Thommaso Venturini, Sheila Jasanoff, Annemarie Mol e John Law. Possibilidades de pesquisar em um curso de licenciatura de professores indígenas se abriram na convivência com colegas e docentes das

¹ Gira é uma palavra usada por Arnaldo Lima (gravação de áudio, 16/03/2017) na aula do curso “Confluências quilombolas contra colonização” para dizer do movimento de formação da roda nas danças na comunidade. Nesta tese, usamos essa palavra no sentido de movimento e abertura.

² Apesar da conhecida obra “*Partial connections*” (STRATHERN, 2004) ser a mais utilizada para falar de conexões parciais, privilegamos o diálogo com uma tradução de 1995 do texto “*Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*” (HARAWAY, 1988), por se tratar de uma produção de destaque no estudo das ciências e tecnologias.

áreas das ciências naturais. Mas, ainda impregnada com as maneiras de fazer ciências nas ciências biológicas e na educação em ciências, encontrei desafios nas tentativas de realizar essa pesquisa.

Após conversar com as professoras e professores das áreas das ciências da natureza, comecei a acompanhar as aulas de biologia, química e física, ou seja, estritamente “aulas de ciências”. Fui orientada a, necessariamente, filmar as aulas. Usar um caderno de notas e gravador de áudio arriscava perder dados, tais como diálogos, identidade de quem fala, expressividade, comportamento, coisas no entorno. Com uma pergunta e um método definidos, equipada com filmadora, tripé, gravador e *notebook*, comecei o trabalho de campo. Os(as) estudantes da licenciatura também cursavam outras disciplinas, nas quais eu me fazia ausente.

As aulas aconteciam em salas grandes, equipadas com quadro branco, vidraria de laboratório, bancadas com pia, microscópios, computador e equipamento projetor. Além disso, docentes levavam outros materiais que possibilitavam a realização de demonstrações planejadas. Alguns(mas) dos estudantes assistiam as aulas com seus *notebooks*.

No início das “aulas de ciências” eu arranjava todo um aparato — *notebook*, gravadores, tripé, filmadora — e observava as atividades. No término das aulas, recolhia os equipamentos, os guardava na sala do orientador e me voltava a estudos teóricos, em momentos solitários ou em grupos de pessoas que também pesquisavam sobre a educação nas ciências físicas, químicas e biológicas.

Eu não estava presente nas aulas de metodologia de pesquisa, onde os(as) estudantes eram orientados na produção de seus trabalhos de conclusão de curso. Longe das câmeras e da minha presença, estudantes, professores e monitoras bolsistas conversaram sobre procedimentos de pesquisa que incluem filmagens, fotografias e entrevistas. Os estudantes manifestaram o incômodo que sentiam, desde o ano anterior, com a filmagem das aulas por docentes e pesquisadores(as). Como serão usadas as filmagens? Onde elas são guardadas? Quem tem acesso a elas? Quais são as implicações das pesquisas que usam essas filmagens? Informada pela equipe docente sobre as dúvidas e hesitações dos(as) estudantes, eu percebia que as perguntas deles(as) coincidiam com minhas. Eu não sabia respondê-las.

Os professores de metodologia de pesquisa e as monitoras bolsistas presentes na aula de metodologia de pesquisa decidiram suspender as filmagens em todas as aulas do curso. O caminho das pesquisas foi bloqueado. Docentes e pós-graduandas que realizavam suas pesquisas na turma tentaram acalmar os ânimos dando respostas sobre as coletas de dados e parando as filmagens por um momento. Como tudo o que pode distanciar os(as) praticantes³ das ciências de seu projeto de pesquisa original, o constrangimento foi tomado como algo a ser resolvido, superado o mais rápido possível (STENGERS, 2018a).

Porém, como uma entusiasmada estudiosa da teoria ator-rede⁴ eu sabia que cultivar a controvérsia é um caminho para investigar encontros entre mundos. Também, me situo em uma universidade em que, pelo menos nos últimos quarenta anos, as ciências são discutidas em conexões com Bruno Latour, Isabelle Stengers, Boaventura Santos e Humberto Maturana⁵. Além disso, a presença de povos indígenas na UFMG não é algo novo⁶.

Mas, cultivar constrangimentos sobre as “práticas de conhecimento”⁷ científicas, isto é, pensar sobre o quê e como se sabe nas ciências, colocando os costumes científicos em questão, não é o que se espera de um(a) praticante das ciências na biologia, na química e na física, nem na educação em ciências. Enfim, com uma prática de conhecimento impermeável, minha primeira experiência com essas outras presenças na universidade resultou em desencontro.

Percebi-me em um terreno acidentado, povoado por equívocos, onde se sugeria a construção de um acordo, de uma rápida eliminação das divergências por meio de explicações que permitissem que as pesquisas fossem tocadas para frente. O incômodo dos(as) estudantes, atrelado ao meu constrangimento diante

³ O termo “praticantes” (*practitioners*, em inglês) está relacionado à perspectiva da proposta cosmopolítica (Cf. STENGERS, 2005b, p. 994). A escolha desse termo se deve a que ele aponta para o pertencimento das pessoas em um lugar concreto, que envolve obrigações e práticas que precisam ser aprendidas.

⁴ Ver “Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora” (LATOR, 1997) e “Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede” (LATOURE, 2012).

⁵ Ver “*Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*” (LATOURE; WOOLGAR, 1979), “*La Nouvelle Alliance: métamorphose de la science*” (PRIGOGINE; STENGERS, 1986), “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna” (SANTOS, B. 1988), “*El árbol del conocimiento humano*” (MATURANA; VARELA, 1996).

⁶ A UFMG tem um longo percurso construído com o movimento indígena de Minas Gerais desde o início do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI/MG) em 1993 (UFMG, 2009).

⁷ Aspectos e questões relativas ao termo “práticas de conhecimento”, introduzido por Verran (2013, p. 155), serão apresentados ao longo do texto.

das obrigações de uma praticante que pertencia a um programa de pesquisa na educação em ciências, me fez dar um passo para o lado. Mas, depois disso, houve outros encontros.

Como alternativa, desenvolvi uma pesquisa documental. Em razão da proximidade com Daniela Campolina, colega da pós-graduação que é pesquisadora e militante no Movimento pelas Serras e Águas de Minas, e tendo em vista o intenso trabalho do movimento na produção e divulgação de conhecimento, produzi uma dissertação provocada pela controvérsia sobre a instalação de um complexo de mineração na Serra do Gandarela.

Logo após a defesa do mestrado, deixei o cargo de professora de ciências e passei a atuar no corpo técnico-administrativo de universidades mineiras como técnica em assuntos educacionais⁸. Essa mudança profissional provoca mudanças na minha visão circunscrita a respeito das ciências e dos modos de praticá-la.

Iniciei o doutorado em educação na linha de “Educação e Ciências”. Durante o curso de doutorado em educação, a convivência com praticantes de terreiros de axé aprofundou minha ruptura com uma concepção mais limitada das ciências. Essa convivência foi, inicialmente, mediada pela minha participação em cursos oferecidos pelo projeto Encontro de Saberes⁹ na UFMG em 2017. A participação no Encontro de Saberes foi uma sugestão do professor Edgar Barbosa Neto, coorientador deste trabalho.

Em 2017, participei nos cursos “Confluências quilombolas contra a colonização” e “Catar folhas: Saberes e fazeres do povo de axé”. Esses cursos foram oferecidos na Formação Transversal em Saberes Tradicionais¹⁰, formato

⁸ As universidades federais brasileiras contam com um quadro de pessoal diversificado, no qual se incluem os técnico-administrativos em educação. Os cargos técnicos são diversos em termos de tempo de experiência, nível de escolaridade, formação especializada, habilidades, entre outros. Técnico em assuntos educacionais é um cargo de nível superior que pode ser ocupado por pessoa formada em curso superior de pedagogia ou licenciaturas, cuja atribuição está relacionada à coordenação, supervisão e assessoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

⁹ No fascículo “2.2 Encontro de Saberes” estão reunidas algumas informações e comentários sobre o projeto.

¹⁰ A partir de 2014 o Encontro de Saberes passou a ser realizado na UFMG (GUIMARÃES et al., 2016). Em 2015, o projeto se institucionalizou por meio da oferta de um conjunto de disciplinas, compondo a primeira Formação Transversal da universidade. Cada Formação Transversal reúne um conjunto de cursos, agrupados por tema, ofertados para os estudantes de todos os cursos de graduação da UFMG (ver <https://www.ufmg.br/meulugar/curriculo-transversal> acesso em 11 nov. 2019).

que o programa Encontro de Saberes assumiu na UFMG a partir de 2015. Esses dois cursos se constituíram como parte fundamental do trabalho em campo.

Enquanto Antônio Bispo dos Santos e Arnaldo Lima, mestres que ofereceram o curso “Confluências quilombolas”, estiveram em Belo Horizonte, fui uma das dezenas de pessoas que os acompanhou nas aulas, em mesas de bar, em terreiros, em visitas nas casas uns dos outros. Os movimentos contra colonização de Nêgo Bispo se articularam aos saberes cantados e às iguarias da culinária quilombola feitas por Naldo Lima. Nesses encontros, limites das minhas práticas científicas começaram a ser quebrados.

No segundo semestre de 2017, nas aulas do Catar folhas com Pedrina Santos, Efigênia da Conceição, Nilsia Santos e Ricardo de Moura, o axé ocupou as tardes de terças e quintas-feiras em espaços formais e informais da UFMG, tais como a sala de aula no Centro de Atividades Didáticas 2, a Estação Ecológica e o Jardim Mandala na Faculdade de Educação.

Pedrina Santos abriu o “Catar folhas” colocando as coisas em seu lugar. Ela afirmava que “os tempos estão chegados” e quem não se posicionasse, quem ficasse em cima o muro, iria cair (diário de campo, 17/09/2017). Inspirada por sua força, assumi o compromisso prático de aprender a me posicionar de maneira respeitosa em relação a mim e aos diversos coletivos por onde transito.

As histórias compartilhadas por Efigênia Conceição, doravante *mametu*¹¹ *Muiandê*, e a comunidade do *kilombo Manzo* no “Catar folhas” me afetaram no sentido de assumir que as violências que as atingem estão relacionadas com os modos de vida da sociedade colonialista. Há uma coerência entre a violência institucional do estado, e a violência na sociedade. Esses encontros me provocaram a incluir, no acordo prático que firmava comigo mesma, a observação e o pensar nas maneiras como eu me relaciono e com o quê e quem eu me associo na universidade e para além dela.

Livre da intenção de convencer, Nilsia Santos apresentou conceitos da tradição *yorubá* com profundidade e riqueza de detalhes, conectando-os a

¹¹ No candomblé angola, a palavra bantu *mam'etu* designa a zeladora e dirigente da casa. Como essa, outras palavras em língua estrangeiras estão grafadas em itálico. A palavra é grafada “*mametu*” quando me refiro à *Muiandê*, preservando a maneira que essa mestra redige o termo. Ao longo de todo o texto, a grafia de algumas palavras poderá variar em razão das maneiras com que algumas línguas são utilizadas em diferentes lugares.

algumas informações do campo das ciências, sem hierarquizar os saberes. Nilsia Santos demonstrou que a ética, conhecimentos e práticas *yorùbá*, cujo acesso é cerceado pela colonização, abrem a possibilidade de favorecer as pessoas, trazendo facilidades na solução problemas. Uma das noções *yorùbá* relacionada a essa capacidade é “*ìwà pèlé*”, conceito associado a um conjunto de condutas que incluem o dever de seguir a prática do respeito e da humildade (diário de campo, 24/10/2017). A convivência com a aldeia¹² no *Ilé Àṣẹ* me apoia no compromisso prático de honrar a ancestralidade e de cuidar dos meus caminhos.

Referindo-se aos conhecimentos e vivências experimentados no “Catar folhas”, Ricardo de Moura perguntou, no encerramento das suas aulas, “o que você vai fazer?” (diário de campo, 27/11/2017) A pergunta de Ricardo de Moura explicita a característica resolutiva dos conhecimentos dos povos de axé e me provoca a entender que cabe a nós, praticantes das ciências, abrir caminhos para a realização do respeito nas academias científicas. Respondo a essa pergunta assumindo o princípio pragmático de exercício do respeito e superação do mando autoritário, tomando-os como condição para a sorte em meus caminhos, para evolução e sobrevivência da vida humana e para a atualização e manutenção das instituições científicas públicas.

Cada pessoa, grupo, prática ou elemento associado ou desligado nessa gira de formação nas ciências transformou a trama sobre a qual a pesquisa se desdobra, fazendo com que eu e a pesquisa entrássemos em processos de mutação. Fui transformada em uma praticante que diverge do padrão na linha “Educação e Ciências”.

A partir de abril de 2019, este trabalho passou a ser orientado pela professora Ana Gomes na linha de pesquisa “Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas”. Essa mudança desencadeia, aos poucos, novas transformações no meu modo de fazer ciências.

¹² “Aldeia” é como Nilsia Santos (2018, comunicação oral) denomina a comunidade em conversas cotidianas com a comunidade do terreiro, em tradução livre da palavra *yorùbá* “*ẹgbẹ*”.

A tese se apresenta

Encontros com praticantes de axé¹³ arrastaram questões sobre as “práticas de conhecimento” nas ciências para esta tese (Cf. VERRAN, 2013, p. 155). Sem a pretensão de esgotar questões a respeito das práticas de conhecimento científicas, pretende-se encenar acontecimentos emblemáticos com praticantes de terreiro de axé e das ciências. O propósito é pensar em alguns aspectos relacionados às maneiras de conceber a realidade, de tratar as diferenças e de realizar a objetividade e a ética nas ciências. Inevitavelmente, questões políticas se “entrançam”¹⁴ a esses aspectos (LIMA, gravação de áudio, 16/06/2017).

Nesta tese o(a) leitor(a) irá encontrar as narrativas, descrições, considerações, conceitos, discussões e conclusões organizadas em pontos. Os pontos agrupados de maneiras mais próximas uns dos outros formam os fascículos. Pequenos feixes de pontos nos fascículos se conectam por linhas de pensamento, que formam cada uma das seis partes desta tese.

O conjunto de linhas da parte 2 distingue-se dos demais pela intenção de situar a tese. As instituições científicas contemporâneas são retratadas tendo em vista os processos de democratização e de crise institucional em décadas recentes. O projeto Encontro de Saberes na UFMG é apresentado como o ponto de entrada na trajetória de experiências que provocaram pensar sobre as práticas de conhecimento científicas. Logo, depois de apresentar os(as) praticantes de terreiros de axé e contar um pouco sobre a natureza dessas experiências, há comentários a respeito das ciências. Conclui-se essa parte com a apresentação das intenções desta tese.

A parte 3 reúne pontos para mostrar como a comunidade dos reinadeiros de Oliveira, cidade no interior Minas Gerais, e, também, os praticantes em um hospital universitário neerlandês concebem a realidade de maneira múltipla e situada (diário de campo, 02-03/09/2017; MOL, 2002). Espera-se mostrar que,

¹³ A palavra utilizada para designar “axé” pode variar em cada comunidade em função da língua ritual utilizada. No *kandomblé* angola *muxikongo*, a palavra usada é “*n’gunzo*”, da língua *kimbundo*. No *candomblé* ketu a pronúncia é mesma, mas a escrita é distinta: “*ãşę*”, da língua *yorùbá*.

¹⁴ Entrançar foi a palavra usada por Arnaldo Lima na aula do curso “Confluências quilombolas contra colonização” para descrever a maneira como se dança a lezeira, uma dança originada em Custaneira Tronco: pares de pessoas vão girando e nesse movimento entrançam a roda. Usamos essa palavra para nos referir a uma maneira de conectar que se sustenta com as diferenças.

ainda que heterogêneas e situadas em mundos muito diferentes, as realidades não são separadas, mas antes, articuladas parcial e contingencialmente. Também é apresentada a perspectiva eto-ecológica de Stengers (2005a), que guia as experiências da pesquisa.

Na parte 4, casos de violentos desacordos nos pontos em que, eventualmente, mundos divergentes se conectam, são relatados. As linhas desta parte tem em comum o desenvolvimento de um pensamento relativo à colonização como um comportamento que limita possibilidades de existência. Na sequência, as linhas se prestam a dizer do mundo moderno, onde as instituições científicas são situadas. No ponto “Ciências modernas — ciências sintéticas”, me conecto a Antônio Santos para tratar das práticas de conhecimento nas universidades e propor a noção das “ciências sintéticas” (comunicação oral, 03/2017). Essa parte é concluída com a proposição do cultivo do “desconcerto epistêmico” como um maneira de resistir ao comportamento colonizador nas academias científicas (Cf. VERRAN, 2013, p. 145-146).

Na parte 5, as linhas se aprofundam nas questões sobre práticas de conhecimento para pensá-las em uma relação transformadora com o mundo. São reunidos casos e considerações sobre a iniciação no candomblé (GOLDMAN, 1985; 2005; 2009; RABELO, 1993; 2010; 2011a; 2011b; 2014; 2015; SANTOS, N., diário de campo, 2017; comunicação oral, 2017-2020; CASTRO, comunicação oral, 13-14/10/2019). Apresenta-se, também, o caso da produção de um fato científico (LATOUR; WOOLGAR, 1997; LATOUR, 2008). Enfim, propõe-se uma noção do corpo como um campo de confluências (LATOUR, 2008; KNOOR-CETINA, 1999). A discussão segue com considerações sobre as implicações das experiências com práticas de conhecimento de territórios de axé sobre a objetividade e a ética científicas. A título de conclusão e prenúncio de potencialidades relacionadas a este trabalho, reúno algumas linhas na parte 6.

O material consultado para a elaboração da tese é de origem diversificada. Um dos principais é o diário de campo elaborado durante a participação nos cursos “Confluências quilombolas contra colonização” e “‘Catar folhas’: Saberes e fazeres do povo de axé” em 2017. As citações do diário de campo são indicadas com os dizeres “diário de campo”, acompanhado, sempre que possível, do dia, mês e ano do acontecimento relatado, entre parênteses (e.g. diário de campo, 22/08 a 19/09/2017). Gravações de áudio do curso “Confluências quilombolas

contra colonização” também compõem esse material. Essas gravações são indicadas pelos dizeres “gravação de áudio”, também acompanhado, sempre que possível, dos dias, meses e anos do acontecimento relatado, entre parênteses (e.g. gravação de áudio, 06/2017). Além disso, há textos de referência de autores(as) das tradições científicas e das tradições da matriz africana, citados no formato ABNT. Enfim, há conversas informais sinalizadas pelos dizeres “comunicação oral”, acompanhada, sempre que possível, dos dias, meses e anos do acontecimento relatado, entre parênteses (e.g. comunicação oral, 14-14/10/2019). Muitas das vezes, a autoria das falas citadas no diário de campo, gravação de áudio e comunicação oral são indicadas dentro dos parênteses (e.g. SANTOS, N., comunicação oral, 2017) e as circunstâncias das conversas informais são especificadas em notas de pé de página.

Houve consulta e consentimento para citar os nomes reais das mestras, dos mestres, das comunidades e de outros(as) praticantes de axé. A escolha por usar os seus nomes busca resguardar as autorias de suas falas e realizações, muitas vezes coletivas, evidenciando a natureza localizada das práticas e conhecimentos em seus territórios. Algumas dessas pessoas permanecem interferindo na escrita deste e de outros textos.

Parte 2 Confluências de axé nas instituições acadêmicas

Nesta parte, as universidades são apresentadas tendo em vista o processo de democratização e de crise institucional. Adiante, o Encontro de Saberes também será apresentado, bem como os(as) mestres(as) dos saberes ancestrais da matriz africana citados na parte 1. Finalmente, comentarei sobre “nós” que praticamos ciências, concluindo com a apresentação das intenções desta tese.

2.1 Contingências nas instituições científicas

Neste fascículo, as universidades brasileiras são localizadas diante do processo de democratização do acesso à educação superior e do atual momento de crise institucional. Propõe-se com Boaventura Santos (2005), Stengers e Despret (2014) que essa crise conecta as academias científicas do mundo de maneira parcial.

Novas presenças nas universidades e nas ciências

A presença diversificada de estudantes na educação superior e nas universidades brasileiras se realiza por meio de movimentações iniciadas há tempos. O Brasil pôde oferecer a educação superior por meio de algumas escolas, alguns cursos e academias criadas para formar profissionais para o estado somente a partir de 1808 (FÁVERO, 2006). Nesses tempos a formação de profissionais era, ainda, complementada por estudos na Europa (SILVA, 2018). Os melhores estudantes, desde que homens e brancos, eram agraciados com uma espécie de bolsa de estudos (SILVA, 2018).

Mesmo em situação evidente de distinção acadêmica, estudantes afro-brasileiros não contavam com nenhum apoio do Império do Brasil para estudar na Europa (SILVA, 2018). Os irmãos Rebouças, por exemplo, precisaram contar com o apoio financeiro do pai para realizar seus estudos complementares na Europa. Na segunda metade do século XIX, os Rebouças se formaram como os primeiros engenheiros afro-brasileiros (SILVA, 2018).

Para as meninas e mulheres, a restrição era ainda mais vasta. As meninas brancas poderiam aprender, somente, a ler e escrever (TELES, 1993). Enquanto as meninas de pele clara eram educadas no lar e para o lar, para serem boas esposas e mães, as meninas e mulheres afro-brasileiras eram escravizadas. Em 1881, um decreto do Império do Brasil permitiu às mulheres a matrícula em cursos da educação superior (BELTRÃO; ALVES, 2009 *apud* PEREIRA; FAVARO, 2006). Mas no século XIX, as jovens mulheres poderiam somente cursar a Escola Normal, um curso técnico de nível médio que as habilitava para a atuação no magistério, mas não para o ingresso em cursos da educação superior (TELES, 1993).

No primeiro século da educação superior no Brasil, o acesso a ela foi uma possibilidade quase exclusiva aos homens brancos da elite. Mas, mesmo diante de obstruções, há registros do protagonismo de mulheres intelectuais em movimentos em nome da igualdade e da liberdade no Brasil em meados do século XIX. Entre elas, Maria Firmina dos Reis, afro-brasileira nascida em 1825 em São Luiz do Maranhão. Educadora e romancista, Maria Firmina criou um experimento ousado. Organizou uma escola mista, para crianças com menos recursos financeiros, no interior do Maranhão (TELES, 1993).

Entre as décadas de 1940 e 1960, movimentos populares demandaram a democratização da educação no Brasil (PEREIRA; FAVARO, 2006). Foi, enfim, conquistada a equivalência entre todos os cursos de grau médio. Isso abriu as possibilidades para as mulheres que cursaram a Escola Normal e para trabalhadores e trabalhadoras que estudavam em cursos de nível médio profissionalizantes no período noturno ingressarem nas universidades (PEREIRA; FAVARO, 2006).

Houve uma discreta abertura das universidades brasileiras, que não reconheciam a discriminação racial enquanto fenômeno ativo e questão de preocupação pública. A partir da década de 1970, a organização política, movimentação e articulação dos movimentos negros buscou fomentar a criação de políticas de ação afirmativa no Brasil (GONZAGA, 2015). As ações dos movimentos negros, articulados com intelectuais nas academias e com representantes em partidos políticos, se fizeram presentes em momentos importantes, tais como na assembleia constituinte que culminou com a aprovação da constituição federal de 1988, na histórica marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida em 1995 (ano do tricentenário de Zumbi) e na participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas em 2001, em Durban, na África do Sul. Com o compromisso de elaborar planos de ação capazes de criar condições para a diversidade e justiça social para todos, firmado pelo governo brasileiro em Durban, a pressão para a implementação de políticas de ação afirmativa na educação foi intensificada (GONZAGA, 2015).

Gonzaga (2015) registra a multiplicação de cursos preparatórios pré-vestibulares organizados pelos movimentos negros, ampliando a discussão sobre

a democratização do acesso à educação superior. Finalmente, a partir dos anos 2000, diversas universidades e faculdades, públicas ou privadas, implantaram as políticas de cotas para atender a públicos diversos. A adoção das políticas de cotas gerou discussões acirradas, sendo que o recorte racial das cotas foi o ponto mais contestado (GONZAGA, 2015).

Carvalho (2018) conta que a questão da exclusão racial nas universidades ganhou contundência na Universidade de Brasília (UnB) como consequência de um caso de discriminação racial contra um estudante de doutorado da UnB. Essa ocorrência desencadeou um processo, a partir de 1999, que culminou com a implantação da reserva de vagas para negros(as) na UnB em 2003. Em 2008, as cotas para estudantes negros(as) estavam instituídas em mais de sessenta universidades com diferentes modelos de reservas de vagas (CARVALHO, 2018). E, somente em 2012, o governo federal determinou a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, com subcotas para pretos, pardos e indígenas em todas as universidades federais (GONZAGA, 2015). Em 2012, ao estabelecer-se a lei de cotas para o ensino superior, a anterior reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas em algumas universidades, como a UnB, foram perdidas¹⁵.

Enfim, as universidades brasileiras passam por uma transformação em sua composição. Gonzaga (2015) observa que o perfil social e étnico-racial de estudantes da UFMG entre 2003 e 2005 — predominantemente branco, solteiro, oriundo de classe média, entre 18 e 19 anos de idade — se altera com a inclusão de estudantes oriundos de escolas estaduais, com vinte anos de idade, grande parte deles(as) trabalhadores(as). Mais mulheres e homens negros(as) passam a frequentar a universidade na condição de estudantes (GONZAGA, 2015).

Garantir a permanência desses estudantes nas universidades é um desafio. Gonzaga (2015) percebe, partindo de sua trajetória na UFMG, uma dificuldade institucional no que diz respeito à temática étnico-racial. A autora questiona o que é proporcionado aos estudantes nas universidades. Muitas instituições acadêmicas restringem sua política de permanência para estudantes negros(as) a

¹⁵ Agradeço à Yone Gonzaga pelos apontamentos referentes às lutas e políticas de cotas e subcotas em nossa conversa na banca examinadora desta tese.

uma perspectiva estritamente econômica, como a assistência para alimentação e moradia (GONZAGA, 2015).

O acesso à educação superior não garante uma atualização e uma politização das “práticas de conhecimentos” nas academias científicas (GONZAGA, 2015; VERRAN, 2013, p. 155). Quando falamos em práticas de conhecimento, assumimos a noção proposta por Verran (2013) para nos referir àquilo que possibilita a um grupo, em um lugar peculiar, realizar a resposta de uma ou de uma série de perguntas. Nesse sentido, tudo o que praticantes mobilizam para responder as suas perguntas em uma situação específica, como o conjunto de procedimentos, conhecimentos, investimentos e materiais, pode ser compreendido como as suas práticas de conhecimento (VERRAN, 2013).

Gonzaga (2015) observa uma multiplicidade de situações em que a convivência nas academias é marcada. Conclui que os corpos negros provocam estranhamento e as práticas de conhecimento da matriz africana são invalidadas. Gonzaga (2015) cita Mayorga e Souza (2012) para propor que a mudança na composição da comunidade acadêmica deve ser acompanhada por mudanças nas práticas, o que exige inovação, invenção e criatividade. Esperamos mostrar, no decorrer da tese, a característica complexa das práticas de conhecimento, indicando que aquilo que precisa ser transformado não cabe em uma perspectiva puramente econômica.

Stengers e Despret (2014) relembram, apoiadas em suas trajetórias em universidades francófonas na Europa, os também recentes processos de democratização das universidades europeias. O trabalho dessas autoras possibilita sugerir que vêm a propósito pensar sobre as divergências entre conhecimentos e práticas nas academias científicas de maneira um pouco mais abrangente, desde que as diferenças entre os muitos coletivos acadêmicos não sejam apagadas.

As universidades europeias se abriram, primeiro, para jovens mulheres europeias (STENGERS; DESPRET, 2014). Depois, para jovens de grupos que não eram herdeiros da tradição acadêmica, e, enfim, para jovens imigrantes. Pairava uma preocupação coletiva no corpo docente a respeito da abertura das universidades. Essa preocupação não era sobre quais conhecimentos seriam interessantes para os(as) novos(as) estudantes, mas sim sobre uma possível diminuição do padrão de qualidade das universidades. Em razão disso, docentes

afirmavam: “Vocês são bem-vindos(as), desde que não causem desordem” e que nada muda (STENGERS; DESPRET, 2014, p. 13).

Não mudar nada seria manter a violência que caracteriza as disputas e concorrências internas nas universidades, os meios de avaliação aos quais os corpos docente, discente e técnico devem se submeter, bem como responder às exigências do mercado e da indústria (STENGERS; DESPRET, 2014).

Universidades e ciências em crise

Em tempos de uma economia baseada no conhecimento, a universidade passa por crises (SANTOS, B. 2005; STENGERS, 2018a)¹⁶. A indução de uma crise financeira pelo descomprometimento político dos estados com a educação é um fenômeno que induz as academias científicas a uma crise institucional em todos os continentes do planeta (SANTOS, B. 2005). Essa crise é intencionalmente aprofundada para reduzir a autonomia das ciências até eliminar a produção e a circulação do pensamento, justificando a obrigação de pô-la a serviço de projetos privados e da geração de receitas próprias. A ideia de que a universidade não poderia se renovar é difundida intencionalmente para abrir caminhos para a ampliação de um mercado transnacional do ensino superior (SANTOS, B. 2005).

Boaventura Santos (2005) anuncia que o agravamento dessa cena é a eliminação da distinção entre universidade pública e privada, transformando as universidades em empresas que não somente produzem para o interesse privado sem se preocupar com as consequências, mas que também tornam empresariais as suas maneiras de pensar, pesquisar, avaliar, formar e certificar, encurralando a diversidade das práticas de conhecimento científicas.

Stengers e Despret (2014) observam que, muito rapidamente, alguns docentes manifestam lealdade à violência da economia baseada no conhecimento e se comportam como “cães de guarda” contra iniciativas de resistência. Mas o que as crescentes pressões para a captura das academias científicas pelos interesses privados impõe às ciências e seus praticantes é a necessidade vital de um movimento político de criação, que se constitua como um acontecimento capaz

¹⁶ Autores/as com sobrenomes iguais são diferenciados com o último nome e a inicial do primeiro nome nas chamadas entre parênteses e com o uso do primeiro e do último nomes por extenso nas chamadas incluídas nas frases.

de abrir um outro tempo (STENGERS, 2018a). Um tempo em que, de maneira renovada, as ciências possam criar e compartilhar novos conhecimentos e recriar suas práticas com responsabilidade.

Em meio a essa crise, as autoras observam comoções partindo de “nós que estamos na universidade” (STENGERS; DESPRET, 2014, p. 14). E se perguntam: “Quem é esse ‘nós’?” (STENGERS; DESPRET, 2014, p. 14) A aposta de Stengers e Despret (2014) é responder a essa questão com a criação de um “nós” que assuma a possibilidade de aprender a pensar juntos — ainda que sob pressão — e conceder a essas violências o poder de nos situar. Criar um “nós” que possa causar desordem e transformações, tomando as circunstâncias desfavoráveis como oportunidades para juntar forças (STENGERS; DESPRET, 2014).

A crise nas universidades pode nos situar, como praticantes das ciências que buscam resistir às pressões da economia baseada no conhecimento, em um lugar que nos conecta, mesmo que parcialmente, à histórica resistência de pessoas negras, quilombolas e indígenas contra a colonização que, apoiadas nas políticas afirmativas brasileiras, passam a sustentar seu modo de saber¹⁷ ancestral no lado de dentro da universidade.

Exemplos dessas resistências são as iniciativas de criação de grupos de ensino, extensão e pesquisa nas universidades¹⁸, como o núcleo interdisciplinar de estudos em raça, gênero e sexualidade, o Mapô, na Universidade Federal de São Paulo (RIBEIRO, 2018). Por meio de uma forte persistência coletiva, um grupo de estudantes acessou teóricas afrolatinoamericanas como Lélia Gonzales que, desde a década de 1980, problematiza o racismo epistêmico (ver GONZALES, 1984).

Outro exemplo são os trabalhos acadêmicos produzidos em perspectivas contra colonizadoras, como a dissertação de Ana Mumbuca¹⁹ (2019). A autora disputa projetos de fronteira no lado da defesa quilombista contra colonialista, criando práticas de conhecimento e novos sentidos na literatura científica.

¹⁷ Os termos saberes e conhecimentos são utilizados ao longo do texto com significados parecidos.

¹⁸ Na UFMG, podemos destacar, como exemplos, os núcleos de pesquisa, ensino e extensão de Ações Afirmativas, de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (Literafro), de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher (Nepem) e o Conexões de Saberes.

¹⁹ Ana Cláudia Matos da Silva faz a escolha de ser chamada “Ana Mumbuca”, uma escolha política em honra ao seu quilombo e seus ancestrais (MUMBUCA, 2019, p. 21).

O título de “Notório Saber”, que confere a posição de doutores, foi aprovado e outorgado a mestres e mestras das tradições ancestrais da matriz africana, indígenas e das culturas populares na Universidade Estadual do Ceará e está em tramitação na UFMG, fortalecendo as ações que apoiam a presença de pessoas que compõe verdadeiras bibliotecas vivas²⁰ nas universidades (CEARÁ, 2014; UFMG, 2019).

O Encontro de Saberes se conecta a essas iniciativas de resistência coletivas nas instituições de ensino superior, reunindo acadêmicos e comunidades tradicionais, reativando práticas de conhecimento ancestrais e fortalecendo o movimento contra-hegemônico dentro das universidades.

²⁰ *Makota Kidoiale* (diário de campo, 14/03/2017), por exemplo, cita a presença de mestre Badu, mestre Antônio Bispo dos Santos, mãe Maria Luiza e mestra Tatinha, na aula inaugural da Formação Transversal em Saberes Tradicionais na UFMG, e fala que é uma “biblioteca”.

2.2 Encontro de Saberes

A pesquisa da qual esta tese faz parte foi provocada pela minha participação em cursos do Encontro de Saberes na UFMG. Por isso, neste fascículo, apresentamos um pouco desse programa. Três narrativas curtas sobre duas mestras e um mestre que atuaram como professores no curso “Catar folhas” abrem os comentários sobre o Encontro de Saberes. Em seguida, os cursos nos quais participei serão apresentados.

Pedrina Santos²¹ conta que sempre soube o que queria fazer (diário de campo, 22/08/2017). Aos sete anos sonhava ser médica. Era tudo difícil. Mas Pedrina, suas irmãs e irmãos estudaram. Quando o seu pai ficou doente, Pedrina Santos achou que tinha a obrigação de trabalhar. Para isso, precisou ir para a escola noturna, onde estudava quem trabalhava. Contabilidade era o curso oferecido no noturno. Era um curso de nível médio profissionalizante. E somente quem fazia o ensino médio científico entrava na universidade. Ao entrar no curso de contabilidade, seu sonho acabou. Diante do sonho obstruído, a jovem Pedrina chorou por uma semana. Mas em 2016 e 2017 Pedrina atuou como professora em um curso para estudantes da UFMG.

Ricardo de Moura, quando jovem, também sonhava ser médico (diário de campo, 09/11/2017). Naquele tempo tinha vestibular e ele fez a prova. Passou em medicina na UFMG. Mas para se matricular tinha que pagar uma taxa. Ricardo competiu em um campeonato de *taekwondo* e ganhou um dinheiro. Ele não pagou a matrícula, pois o dinheiro foi para o seu irmão com problemas de saúde. Não cursou medicina. Mas em 2017, em uma das salas de aula da UFMG, pôde dizer: “Hoje estou aqui, dando aula. E de branco”.

Mametu Muiandê comentou que, quando foi convidada para oferecer o primeiro curso “Catar folhas”, em 2016, pensou que precisaria comprar roupas novas para estar na UFMG (diário de campo, 03/10/2017). Compreendeu que a convidavam precisamente por ela ser quem é, somente depois de muita conversa com Fernanda Oliveira, pessoa de sua confiança, antropóloga pesquisadora, bolsista do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino

²¹ Pedrina Santos, Ricardo de Moura e *mametu Muiandê* serão apresentados no fascículo “2.3 Praticantes de terreiros de axé”.

Superior (INCT-I) em 2014 e 2015 e voluntária no Encontro de Saberes na UFMG em 2016 e 2017. Mas antes desse convite, *Muiandê* pensava que jamais poderia entrar em uma universidade.

A presença de Pedrina Santos, Ricardo de Moura e *mametu Muiandê* como professores(as) na UFMG faz parte do Encontro de Saberes. O Encontro de Saberes é um programa que se origina da reivindicação dos mestres e mestras dos saberes, artes e ofícios populares de estar presentes, com suas expressões culturais, na educação formal (CARVALHO, 2018).

Para atender a essa reivindicação, em 2009, INCT-I cria o Encontro de Saberes no formato de uma disciplina experimental, lecionada por mestres e mestras UnB. Ao lado da adoção de sistemas de cotas étnico-raciais para o ingresso de estudantes na educação superior e na pós-graduação e para o ingresso de profissionais em universidades públicas, o programa Encontro de Saberes promove a inserção dos saberes ancestrais de povos indígenas, da matriz africana, ribeirinhos, raizeiros, entre outros grupos e conhecimentos historicamente excluídos das academias (CARVALHO, 2018).

O Encontro de Saberes acontece, pela primeira vez, em 2010 na UnB (CARVALHO, 2018). Em 2012, o projeto se realiza na *Pontificia Universidad Javeriana*, em Bogotá, Colômbia. Em 2014, com o apoio do Ministério da Cultura, o programa se amplia para a Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal do Pará, UFMG, Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Sul da Bahia. De maneira independente, no mesmo ano, a Universidade Federal do Cariri inicia seu projeto, expandindo o Encontro de Saberes de uma para sete instituições de educação superior brasileiras. Em 2015, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul inicia o Encontro de Saberes. Em 2017, a Universidade Federal Fluminense iniciou seu projeto e em 2018 a Universidade Federal do Espírito Santo o fez (CARVALHO, 2018). Em 2019, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri iniciou as atividades do Encontro de Saberes. Mais universidades se preparam para iniciar o projeto na América Latina.

O programa do INCT-I inspirou docentes e técnicos(as)-administrativos em educação da UFMG a propor à Pró-Reitoria de Graduação e à Reitoria da UFMG a realização do Encontro de Saberes (GUIMARÃES et al., 2016). Realizando um diálogo simétrico entre os saberes de matrizes indígenas, africanas e populares

com o conhecimento científico e artístico da academia, o projeto do Encontro de Saberes na UFMG prevê pesquisas com os mestres e mestras de saberes tradicionais, possibilitando diálogos interculturais, a incidência nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de graduação, em programas e projetos de extensão, na pesquisa em educação e nas políticas públicas de educação (GUIMARÃES et al., 2016).

“Confluências de axé”, parte do título desta tese, incorpora palavras que remetem aos cursos “Confluências quilombolas contra a colonização” e “‘Catar folhas’: Saberes e fazeres do povo de axé”. Esses cursos foram ofertados pelo projeto Encontro de Saberes na UFMG em 2017.

Confluências quilombolas contra a colonização

O curso “Confluências quilombolas contra a colonização” foi organizado em dois módulos²². O primeiro foi ofertado pelos mestres piauienses Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo do quilombo Saco Curtume, e Arnaldo de Lima, o Naldo do quilombo Custaneira Tronco. Esse módulo também contou com a participação do capoeirista Noturno, do quilombo Salinas, no Piauí.

No primeiro módulo do curso “Confluências quilombolas contra a colonização” Antônio Santos e Lima arrastaram mais de cem pessoas a uma grande sala no Centro de Atividades Didáticas 2 (CAD 2) da UFMG. Uma parte era composta por estudantes de cursos de graduação da UFMG e outros tantos eram estudantes da pós-graduação, docentes, membros da comunidade externa, pesquisadores(as), técnicos administrativos em educação, capoeiristas, praticantes de terreiros de axé e outras pessoas interessadas.

A sala de aula ficou pequena para o grupo de participantes, que ocupou o jardim do CAD 2, espaços externos na FaE/UFMG, a Estação Ecológica da UFMG, o *quilombo Manzo*, entre outras localidades na Região Metropolitana de Belo Horizonte. A turma vivenciou com Antônio Santos e Lima uma porção de práticas conectadas ao modo de viver quilombola, e nessas vivências circularam

²² O segundo módulo do curso foi ofertado pela mestra Maria Luiza Marcelino e Marlon Marcelino, do quilombo Namastê, Ubá, Minas Gerais. Eu participei das aulas, entretanto, a conexão com a mestra não se estendeu para além do curso. Os eventos que ocorreram no 2º módulo não serão narrados neste trabalho.

conversas sobre as pressões colonizadoras e as resistências contra colonizadoras vividas por povos quilombolas e de axé.

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

O curso “‘Catar folhas’: Saberes e fazeres do povo de axé” foi oferecido em 2016 e em 2017. Em 2017, foi ofertado também como curso de extensão, abrindo a possibilidade para a participação de profissionais da educação e da cultura do município de Belo Horizonte. O curso foi organizado em quatro módulos. Cada um dos módulos foi ofertado por um(a) mestres(as), sendo eles(as): Ricardo de Moura, liderança comunitária e zelador da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente, localizada na região da Lagoinha, Belo Horizonte, Minas Gerais; Pedrina Santos, da irmandade reinadeira Os Leonídeos, em Oliveira, Minas Gerais; Nilsia Santos, zeladora do *Ilè Àṣẹ̀ Asegún Itèsiwajú Aterosún*, em São José da Lapa; *Mametu Muiandê*, fundadora do *kilombo Manzo N’gunzo Kaiango*, localizado na Zona Leste de Belo Horizonte.

Estudantes da graduação e da pós-graduação, professoras e professores da educação básica e da educação superior, profissionais da cultura, técnicas administrativas, pesquisadores(as), praticantes de terreiro de axé, entre outros, vivenciaram, com as mestras e o mestre, costumes, práticas e rituais conectadas aos conhecimentos de comunidades de terreiro de axé. Assim como o curso “Confluências”, as aulas do “Catar folhas” lotavam as salas de aula do CAD 1. As atividades ocuparam outros espaços da universidade e se estenderam para os territórios zelados pelas mestras e mestre.

2.3 Praticantes de terreiros de axé

Os fundamentos não são diferentes.
A forma de realizar é diferente.
(*Mametu Muiandê* sobre o candomblé)

Neste fascículo, apresento as mestras e mestres que me receberam em suas comunidades e um pouco de sua tradição. Eles(as) estão entre aqueles(as) que ofereceram os cursos “Confluências quilombolas contra a colonização” e “‘Catar folhas’: Saberes e fazeres do povo de axé” no Encontro de Saberes na UFMG em 2017.

A confluência entre esses mestres e mestras é pertencerem a comunidades conectadas com espiritualidades da matriz africana no Brasil. Em razão disso, nesta tese, os denomino coletivamente “praticantes de terreiros de axé”. Entretanto, é importante enfatizar que eles(as) são praticantes de diferentes axés. Tendo em comum a relação com a matriz africana, os modos de viver o axé divergem nas diferentes tradições, não seguindo modelos únicos (BARBOSA NETO, 2012). Trata-se, portanto, de um coletivo em que “a variação é a regra” (BARBOSA NETO, 2012, p. 122).

“Cada casa é um caso”

As práticas de conhecimento no axé são múltiplas. É isso o que esperamos começar a explicitar ao trazer comentários de Goldman (2005; 2018) articulados às observações de Barbosa Neto (2012).

Goldman observa que a ontologia do candomblé angola se desdobra em uma “mitologia” intrincada e que compõe uma “metafísica” complexa (GOLDMAN, 2005, p. 6). Os mitos do candomblé compreendem a existência de orixás (GOLDMAN, 2005). Estas divindades são conhecidas, simultaneamente, como forças, poderes, relações, fenômenos cósmicos, ancestrais, entre outras (GOLDMAN, 2005). Ogum, por exemplo, é o ferro e o fogo, as ferramentas, a batalha, o guerreiro.

Pensar as ferramentas como objetos do Ogum, por exemplo, não se trata de mera representação, relação de propriedade ou de controle (GOLDMAN, 2005).

No candomblé, tudo o que compõe o universo é colocado em ação pelos orixás. Nele, os elementos, comportamentos e fenômenos podem ser agrupados de acordo com o orixá a que pertencem, isto é, de acordo com o “axé” que os constitui (GOLDMAN, 2005).

Na ontologia do candomblé angola, o axé é a força cósmica, cujas variações na “concretização, diversificação e individualização” colocam em ação tudo o que existe e pode existir no universo (GOLDMAN, 2005, p. 6). O axé, de maneira muito simplista, poderia ser compreendido como a força de diferenciação que faz compor cada ponto singular no universo.

Pedrina Santos e Sidney Alves²³, vinculados ao *kandomblé angola muxikongo*²⁴, traduzem a palavra de origem bantu “*n’gunzo*”, como “axé” (comunicação oral, 11/03/2020²⁵). Para Pedrina Santos e Alves, *n’gunzo* e axé podem ser consideradas palavras sinônimas. Pedrina Santos comenta que o povo de angola é sorrateiro, por isso, a palavra bantu *n’gunzo* é muito menos usada do que a palavra axé, que tem origem na palavra *yorùbá* “*àṣẹ*”.

Por outro lado, Pedrina Santos e Sidney Alves consideram que a palavra “orixá”, originada da palavra *yorùbá* “*òrìṣà*”, não é um sinônimo de “*n’kisi*”, palavra de origem bantu que designa as divindades no *kandomblé angola muxikongo*. Ainda que a palavra orixá seja amplamente utilizada, inclusive por praticantes do candomblé angola, Pedrina Santos e Alves entendem que a conexão entre o orixá e o *n’kisi* é parcial. Há uma complementariedade de energias, mas a palavra orixá não deve ser tomada como uma tradução completa da palavra *n’kisi* (comunicação oral, 11/03/2020).

Mas as divergências não se constituem como um problema. Do ponto de vista do candomblé, uma transformação na maneira de reverenciar os orixás não cria uma forma mais certa ou mais errada de culto. Nilsia Santos conduz as frequentes

²³ Sidney Alves é *Tat’etu Odesidoji*, dirigente do terreiro de *kandomblé angola muxikongo* “*Nzo Atim Oya Oderim*”, ao qual Pedrina Santos está vinculada. “*Tat’etu*” é uma palavra bantu que se originou da junção das palavras “*tata*”, traduzida para o português como “pai” e “*etu*”, traduzida para o português como “nosso” (SANTOS, P. comunicação oral, 11/03/2020).

²⁴ Nação do candomblé vinculada à língua *kimbundo*, da matriz linguística bantu, que cultua os *min’kisi* (plural da palavra “*n’kisi*”).

²⁵ Em março de 2020 visitei o terreiro *Nzo Atim Oya Oderim* em Juatuba, Minas Gerais, com minha amiga Sílvia Marta de Souza Cirilo, *iyáwó* (isto é, iniciada no candomblé ketu) no *Ilê Àṣẹ Asegún Itèsiwajú Aterosún*. Nós duas passamos a tarde conversando com Pedrina Santos sobre esta tese, e o *Tat’etu Odesidoji*, dirigente do *Nzo Atim Oya Oderim*, participou de alguns momentos dessa conversa. Ambos incluíram informações importantes a este texto.

atividades do *Ilê Aṣẹ* com rigor. Com o mesmo rigor afirma que não existe uma forma correta de culto, mas sim propósitos corretos (diário de campo, 31/10/2017). Há, portanto, muitas maneiras de se venerar *òrìṣà*. Estando motivadas por intenções de aprimoramento humano, comprometidas com preceitos éticos, estão todas corretas. A diferenciação nos jeitos de cultuar os orixás são a criação de possibilidades para a realização dos fundamentos do axé através de tempos e lugares diferentes.

Como diz *mametu Muiandê*, o candomblé não tem textos escritos para dizer o que é certo e o que é errado (diário de campo, 17/10/2017). *Makota Kidoiale* atribui a força do candomblé à diversidade de práticas que se manifestam dentro da tradição. Diversidade que é multiplicada quando se considera as múltiplas manifestações das religiosidades afro-brasileiras. Por isso, *Kidoiale* orienta a conversar com as pessoas sobre o candomblé, pois não se pode vê-lo como um todo homogêneo.

Nilsia Santos caracterizou a tradição *yorùbá* como uma religião que não tem púlpito, não tem um(a) sacerdote(iza) a fazer pregação (diário de campo, 19/10/2017). Na religião de tradição *yorùbá* não existe convencimento. Os iniciados são escolhidos pela divindade. Aqueles com disposição, poderão aprender as práticas de conhecimento da tradição (SANTOS, N. diário de campo, 05/09/2017; GOLDMAN, 2005).

Goldman (2018) conclui que não existe a religião do candomblé como uma totalidade. Há “as nações do candomblé, a nação ketu, a nação jeje, a nação angola, para só falar das maiores” (GOLDMAN, 2018, p. 107). E as nações, também, não existem como uma generalidade. O que existe é a realidade vivida nos terreiros. Para Goldman, “essa é uma das coisas que faz a beleza do candomblé” (GOLDMAN, 2019, p. 107).

Porque o candomblé não é uma dessas religiões em que pessoas que o adepto não conhece, que ele nunca viu, decidem o que ele deve fazer e como ele deve fazer. Os terreiros, também sabemos, são comunidades onde as pessoas se conhecem, onde elas às vezes discutem, até brigam um pouco, mas, acima de tudo, onde elas convivem umas com as outras, onde elas aprendem a gostar e a respeitar umas às outras. (GOLDMAN, 2018, p. 107)

“Cada caso é um caso” é a ideia que atravessa a etnografia que Barbosa Neto (2012, p. 2) realiza em três casas de religião afro-brasileiras em Pelotas, no Rio Grande do Sul. A frase é dita pelo médium da umbanda Paulo Luz ao autor para explicar a intensa variação entre diferentes casas e dentro de cada uma das casas. Deixando de lado a ideia de buscar uma identidade entre as casas, a etnografia de Barbosa Neto (2012) se guia pela singularidade dos casos, e isso lhe permite traçar conexões.

Barbosa Neto (2012) propõe que a ideia de que “cada casa é um caso” é o caso de todas as casas, e cada uma delas, à sua maneira, coloca em ação essa ideia. A multiplicidade que atravessa o sagrado, as pessoas e as casas é tomada pelo autor como uma conexão “transversal”, o que lhe permite compreender as relações entre os modos de cada casa sem supor uma unidade que englobe todas elas (DELEUZE; GUATARRI *apud* BARBOSA NETO, 2012, p. 50). A questão, em sua pesquisa, não seria estabelecer uma diferença entre as casas, nem definir uma explicação, sequer revelar uma verdade. O autor não pretende usar casas e casos para demonstrar uma teoria, nem provar alguma coisa com suas descrições. O que guia o trabalho e atravessa a composição da etnografia nas três casas é “a ideia de um mundo repleto de lados simultâneos e heterogêneos” (BARBOSA NETO, 2012, p. 11).

A transversalidade do axé em cada manifestação afro-brasileira com as quais esta tese se encontra é melhor compreendida, portanto, se considerando as experiências com praticantes de terreiro como necessariamente localizadas em mundos heterogêneos, cada um desses mundos repletos de lados diferentes, que, ainda que conectados, não compõe uma uniformidade. Cada casa tem seu axé.

Mestre Naldo

Arnaldo de Lima, o Naldo, filho de Dona Rita e Doutor Gagá, nasceu e se criou na comunidade Custaneira Tronco, situada no município de Paquetá do Piauí (LIMA, gravação de áudio, 06/2017)²⁶. Há 25 anos luta com as comunidades quilombolas pelos direitos humanos e políticas públicas de ações afirmativas.

²⁶ Em uma conversa na cozinha da Comunidade Custaneira Tronco, Arnaldo Lima conta um pouco de sua trajetória.

Naldo atua na Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí na área da cultura e educação e também na articulação da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas. Sua intenção de vida é fazer o resgate histórico-cultural das comunidades, valorizando a identidade quilombola. Naldo é representante do Conselho Missionário Diocesano nas Comunidades Eclesiais de Base na Diocese de Picos, Piauí, ao mesmo tempo em que é coordenador do encontro das Casas de Terreiro das Comunidades Quilombolas no Piauí, desenvolvendo um trabalho de autoidentificação e afirmação das comunidades com as religiões da matriz africana.

Apesar de ser jovem, Lima é reconhecido por sua comunidade e por quem o conhece como uma forte liderança política, cultural e espiritual que faz resistir o modo de viver quilombola. Lima é pai de santo²⁷ do terecô na casa Caboclo Guerreiro Oxóssi, no quilombo Custaneira, pai pequeno²⁸ na casa de terecô no quilombo Canabrava dos Amaros, mestre puxador de roda de samba de cumbuca, encomendador de alma, conhecedor da culinária quilombola e guardião dos benditos tradicionais.

O terecô é uma das manifestações afro-brasileiras presentes no Nordeste do Brasil. Combina elementos rituais da matriz africana e de povos indígenas (FERRETTI, 2011). O ritual público do terecô em Custaneira inclui rezas, toques de tambor, cantos e danças. Enquanto alguns, entre o pai, mãe, filhos e filhas de santo recebem entidades espirituais, outros assistem as entidades e as pessoas que procuram atendimentos e curas.

Alguns praticantes do terecô recebem, em transe mediúnico, entidades que aproximam o ritual da umbanda, como comenta Lima (comunicação oral, 14/12/2019²⁹). Mas no terecô há, especialmente, a incorporação dos encantados (FERRETTI, 2000). Os encantados são pessoas que não experimentaram a morte, mas deixam a terra e passam a viver no mundo da encantaria (FERRETTI, 2000). Os encantados podem vir à terra quando chamados ou sem ser chamados,

²⁷ O pai de santo ou a mãe de santo é o(a) dirigente em casas de axé, tendo como responsabilidade zelar por entidades, divindades e desenvolvimento dos(as) filhos(as) da casa. O pai ou a mãe de santo são costumeiramente chamados somente de pai ou mãe.

²⁸ O pai pequeno ou mãe pequena colaboram com pais ou mães de santo no complexo cuidado com a casa de axé.

²⁹ Em uma quarta-feira de sessão na casa Caboclo Guerreiro de Oxóssi, Lima comenta com o grupo de visitantes, dentre os quais eu me incluía, que o terecô que toca em seu terreiro e a umbanda são muito próximos.

podendo permanecer de forma invisível ou incorporar em seus cavalos e éguas³⁰ (FERRETTI, 2000).

O quilombo Custaneira Tronco é rico em bens culturais (BRASIL, 2012). O calendário anual de festas da comunidade é preenchido com novenários, festejos do reinado e do Sagrado Coração de Jesus e danças como a roda de São Gonçalo e a Lezeira. Há, ainda, muitas outras festas, celebrações, culinárias especiais e modos peculiares de curar doenças (BRASIL, 2012).

Nêgo Bispo

Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido por Nêgo Bispo, é neto de mãe Joana, uma pensadora quilombola, e lavrador no quilombo Saco Curtume, no Piauí. Carvalho (*apud* SANTOS, A. 2015) caracteriza Nêgo Bispo como alguém com verve de escritor, poeta, filósofo e historiador que relata os saberes e a história vitoriosa do povo quilombola piauiense. É autor de livros, artigos e poemas em que traduz a resistência perspicaz do povo quilombola ao contar alguns dos saberes cantados e vividos por sua avó e seu avô — mestra e mestre de ofícios — e pelas comunidades quilombolas. Membro da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Antônio Santos coordena movimentos de luta e defesa de territórios quilombolas frente a iniciativas colonizadoras.

Capitã Pedrina

Aos onze anos de idade, Pedrina Santos começou a dançar no terno de *masambike*³¹ de Nossa Senhora das Mercês do reinado em Oliveira, Minas Gerais

³⁰ Cavalo e égua são denominações usadas pelas entidades espirituais no terecô e em algumas umbandas para se referir ao(à) médium de incorporação.

³¹ A palavra “massambique” é utilizada pela capitã Pedrina para nomear os ternos comumente chamados “moçambique” (comunicação oral, 11/03/2020). Segundo ela, o termo “*masambike*” seria o mais correto, porque deriva da matriz linguística *kimbundo*. Significa “dança sagrada que vem de Angola” (SANTOS, P. *apud* ALTIVO, 2019, p. 6) e é o tipo de terno responsável por guarnecer os reis e rainhas coroados no reinado. Pedrina Santos explica que costuma escrever a palavra com dois “s”, pois, na língua portuguesa, um “s” entre vogais tem som de “z”, o que altera a pronúncia correta da palavra. Além disso, costuma escrever “qu” no lugar do “k”.

(ALTIVO, 2019). Em 1980, aos dezenove anos, ela assumiu o posto de capitão³² na irmandade do rosário Os Leonídios, ao lado de seu irmão Antônio dos Santos. Com quase cinco décadas de reinadeira, Pedrina se constitui como uma importante guardiã dos fundamentos no reinado em Oliveira, resistindo diante das iniciativas colonizadoras da igreja e de políticos. Pedrina é benzedeira, rezadeira, *muzenza* (iniciada no *kandomblé* angola *muxikongo*), pesquisadora e conhecedora do reinado, das línguas africanas da matriz bantu, como o *kimbundo* (ALTIVO, 2019; diário de campo, 22/08 a 19/09/2017). Pedrina Santos está sob os auspícios espirituais do *Tat'etu*³³ *Odesidoji*, Sidney Alves, do terreiro *Nzo Atim Oya Oderim*, de *kandomblé*³⁴ angola *muxikongo*, com sedes em Juatuba, cidade no interior de Minas Gerais e no bairro Piratininga, em Belo Horizonte.

A festa de Nossa Senhora do Rosário, conhecida como reinado ou, mais vulgarmente, como congado, se constitui como importante manifestação da religiosidade da matriz africana que homenageia Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora das Mercês, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora Aparecida³⁵ (ALTIVO, 2019). Pedrina Santos explica que o reinado é da *n'kisi Kaiaiá*, que é “a própria água salgada” (comunicação oral, 11/03/2020). Além da *Kaiaiá*, os(as) reinadeiros(as) cultuam os *min'kisi* que “tem mais filhos no mundo”. São eles: *Mutakalombo*, que “é o instinto da caça”, *Matamba*, que “é a força do vento, a força da tempestade” e *Dandalunda*, que é a água doce (comunicação oral, 11/03/2020).

A origem do reinado se deu no Brasil colonial, mediante contatos e confrontos entre africanos(as), principalmente os de origem bantu, e portugueses(as) (LUCAS, 2011). João Lopes, capitão-mor da irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá, em Belo Horizonte, Minas Gerais, conta que diferentes

³² No reinado, o(a) “capitão” é o sacerdote ou sacerdotisa, um posto de autoridade (comunicação oral, 11/03/2020). Pedrina Santos explica que a nomenclatura dos postos no reinado remonta ao Estado-Maior no Brasil colônia. O posto mais graduado no Estado-Maior é o capitão-Mor, seguido pelo segundo capitão-mor, depois pelos capitães-regentes, capitães-fiscais, capitães de terno, meirinhos e alferes de bandeira. Pedrina Santos conta que, nos tempos do Brasil colônia, o capitão de terno era um feitor, responsável por um terno. Um terno era a maneira que se denominava um grupo de negros traficados do continente africano para ser explorado como mão de obra no trabalho escravo (SANTOS, P., comunicação oral, 11/03/2020).

³³ *Tat'etu* é uma palavra bantu que se originou da junção das palavras “*tata*”, traduzida para o português como “pai” e “*etu*”, traduzida para o português como “nosso” (SANTOS, P. comunicação oral, 11/03/2020).

³⁴ Alves e Pedrina Santos explicam que nas línguas bantu não se usa a letra “c”, por isso escrevem “*kandomblé*”.

guardas de reinado, como as guardas de congo, moçambique, caboclo, marujo e catopê se originaram do candombe, "ritual que era realizado nas senzalas e em outros recantos possíveis, com dança conduzida pelos sons dos tambores de mão, da *puíta*, o tambor de fricção e dos *guaiás*, os chocalhos de cesto" (LUCAS, 2011, p. 64, ênfase da autora). As guardas reúnem santo ou santa representados por uma bandeira, instrumentos musicais sacralizados, dançadores(as), tocadores(as), capitães, e reis e rainhas coroados.

Pai Ricardo

A Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente (CCPJO), situada na Vila Senhor dos Passos, na região da Lagoinha, Belo Horizonte, Minas Gerais, foi fundada em 1966 por Pai Jacob do Oriente, entidade recebida por Joaquim Camilo (MOYSÉS, 2016; MAIA, 2017). Joaquim Camilo faleceu em 1977. Sua esposa, a médium Maria das Dôres continuou na coordenação do terreiro até seu falecimento, em 2005. Durante esse período, o terreiro resistiu com firmeza ao período da ditadura, em tempos de intensa violência contra as casas de religião de matriz africana (MOYSÉS, 2016).

O pai de santo Ricardo de Moura, filho carnal de Joaquim Camilo e Maria das Dôres, se considera um homem de muita sorte por continuar o trabalho na casa (MOYSÉS, 2016; MAIA, 2017). Ricardo é um líder religioso e político que acolhe os membros da comunidade diante das mais diversas necessidades. O terreiro é fonte de ajuda espiritual e de cura. Ricardo empenha-se em manter diálogos com as autoridades políticas da cidade e do estado. A casa desempenha um papel de assistência social na Vila Senhor dos Passos, gerenciando a distribuição de cestas básicas. A CCPJO realiza, desde 1957, uma tradicional festa em homenagem à Iemanjá, na orla da lagoa da Pampulha em Belo Horizonte (MOYSÉS, 2016; MAIA, 2017).

A CCPJO se configura como uma casa de umbanda. As umbandas, originadas de combinações peculiares das tradições religiosas africanas, indígenas, cristãs e kardecistas no Brasil, se organizam em casas com modos de fazer variados. Algumas, como a CCPJO, realizam rituais públicos. Os rituais incluem rezas, cantos, toques de tambor e danças. Há incorporação mediúnica de entidades,

como pretos-velhos e pretas-velhas, caboclos, exus e erês³⁶ que realizam atendimentos de assistência espiritual.

Mametu Muiandê

Efigênia da Conceição nasceu em Morro da Queimada, Ouro Preto (ASSOCIAÇÃO, 2017). Mudou-se para Belo Horizonte em 1954. Por causa de um problema que afetou sua saúde, sua mãe a levou a um terreiro de umbanda em 1958, apesar da sua criação católica e do medo das entidades. No terreiro, Efigênia incorporou pai Benedito, um preto velho que começou a trabalhar fazendo curas. Em 1973, uma pessoa atendida por pai Benedito deu uma entrada em um terreno no bairro Paraíso, em Belo Horizonte, Minas Gerais, para o pai Benedito fazer a sua senzala. A senzala de pai Benedito cresceu com o trabalho da mãe de santo Efigênia, que sempre cuidou da comunidade com seus filhos, filhas e netos.

Em 1983 a mãe Efigênia se inicia no candomblé por força da necessidade. Após cumprir a obrigação de vinte e um anos de iniciada, passou a ser chamada *mametu Muiandê*. *Mametu Muiandê* tem seis décadas de experiência na vida espiritual na umbanda e mais de três décadas no candomblé.

Na senzala de pai Benedito nasceu o projeto *Kizomba* (festa em bantu), em que crianças e adolescentes com histórias de vida na rua aprendiam capoeira. Em 2007, a senzala foi certificada como comunidade quilombola pela Fundação Palmares, sendo batizada de *kilombo Manzo N'gunzo Kaiango* (Casa da Força de Iansã em bantu). A certificação não impediu que a comunidade do *Manzo* sofresse uma desapropriação, fazendo com que parte da comunidade passasse tempos em um abrigo da prefeitura e se dispersasse pela cidade. Em 2012 *mametu Muiandê* se muda para Santa Luzia, cidade na região metropolitana de Belo Horizonte, e parte da comunidade retoma as atividades do projeto *Kizomba* no bairro Paraíso (ASSOCIAÇÃO, 2017).

36 O pretos-velhos e as pretas-velhas são entidades nas umbandas, constituindo uma de suas linhas (BARBOSA NETO, 2012, p. 125). Os caboclos, exus e erês configuram outras linhas nas umbandas.

Cássia da Silva, filha carnal de *mametu Muiandê*, integra a Associação de Resistência Cultural da comunidade quilombola *Manzo N'gunzo Kaiango*, é diretora de mobilização do Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), atua como coordenadora cultural do projeto *Kizomba* (GUIMARÃES, 2018) e é *makota*³⁷ *Kidoiale* no candomblé angola do *Manzo*. Cássia atuou como professora assistente no curso “Catar folhas”. Com seu apoio, de outros(as) filhos(as), netos(as) carnais e filhos(as) de santo, o *Manzo* realiza atividades religiosas, sociais e culturais afro-brasileiras no bairro Paraíso e em Santa Luzia.

O candomblé é uma das várias religiões concebidas no Brasil que apresentam elementos de origem africana (GOLDMAN, 2005). Originados por muitos e diferentes grupos, os candomblés fazem arranjos variados de tradições africanas diversas com elementos indígenas, do espiritismo kardecista e do catolicismo popular para cultuar as divindades. Goldman (2005) conta que o candomblé se constituiu, aparentemente, a partir do século XIX.

As muitas casas de candomblé cultuam as divindades de maneiras variadas e algumas das diferenças estão associadas à região da África de onde provém a maior parte do repertório de cada grupo, assim como as formas e intensidades de suas relações com elementos de outras tradições religiosas (GOLDMAN, 2005).

No candomblé, parte do conhecimento é mantido em segredo, não só para as pessoas de fora, mas também para as pessoas de dentro em posições mais baixas na hierarquia, como os(as) *muzenza* (iniciados(as) no candomblé angola e os *iyàwó* (iniciados(as) no candomblé ketu) (RABELO, 2014).

Ìyálóde Oṣun Ifẹ̀ World Wide

Nilsia Santos nasceu em São Vicente Baldim, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais (DAMASCENO, 2014). Se mudou para a casa de familiares em São Paulo aos dezessete anos e lá teve seu primeiro contato com as religiões de matriz africana no Brasil, através da umbanda. Ao se mudar para

³⁷ As *makotas*, no candomblé angola, e as *èkèjí*, no ketu, já nascem velhas e assumem cuidados específicos com as divindades nos terreiros.

yorùbá ao receber do *ooni* (rei em *yorùbá*) de *Ilé Ifé*⁴⁵ o título *Ìyálóde Oṣun Ifẹ̀ World Wide*⁴⁶.

Graduada em serviço social e concluinte no mestrado em antropologia da UFMG, Nilsia Santos é conselheira no Comitê Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas do Ministério da Justiça do Brasil. Ela é pesquisadora do *candomblé*, do culto de *Ifá* e da língua *yorùbá*. Nilsia Santos zela pelo *Ilè Àṣẹ̀ Asegún Itèsiwajú Aterosún* com o auxílio da *iyá kekerê* (mãe pequena em *yorùbá*) Maria da Luz dos Santos e de outras importantes autoridades na casa.

Nilsia Santos conta que *Ifá* é a consciência cósmica do povo *yorùbá* (diário de campo, 31/10/2017). O *Ifá* tem um corpo literário que consiste em 256 *odù*, que são subdivididos em um número sem limite de versos. Cada um desses versos contém conhecimentos sobre astronomia, medicina, matemática, filosofia, espiritualidade, história e ética. Mais do que uma religião, o culto de *Ifá*, também denominado religião de tradição *yorùbá*, deve ser compreendido como uma filosofia de vida. Para acessar os conhecimentos de *Ifá* é indispensável passar por um processo de iniciação e formação com sacerdotes experientes. Nilsia Santos cita instrumentos do culto de *Ifá*, como os oráculos matemáticos *opelé* e búzios, bem como entidades de incorporação, que se relacionam ao *candomblé ketu* da casa.

O campo e a escrita

Particpei das aulas dos cursos “Confluências quilombolas contra a colonização” e “‘Catar folhas’: Saberes e fazeres do povo de axé” duas tardes por semana no primeiro e no segundo semestre de 2017. Os encontros com mestres, mestras e as comunidades foram muito menos frequentes do que a participação nas aulas.

Em junho de 2017 passei uma semana no quilombo Custaneira Tronco por ocasião do “Encontro de Terreiro Quilombola”, evento que desde 2015 reúne comunidades de terreiros de axé e pessoas interessadas na temática. Em 18 e 19 de dezembro de 2019 visitei novamente o quilombo Custaneira Tronco.

⁴⁵ *Ilé Ifé* se localiza na Nigéria, cidade sagrada dos *òrìṣà* para os *yorùbá*.

⁴⁶ *Ìyálóde* é o mais alto título que pode ser atribuído a uma mulher na tradição *yorùbá*.

Encontrei com Nêgo Bispo, do quilombo Saco Curtume, em Custaneira, em eventos e mesas de botecos em Belo Horizonte e em Diamantina. Visitei o quilombo Saco Curtume em 14 e 15 de dezembro de 2019.

Sem frequência regular, frequentei algumas sessões e festas na CCPJO, desde 2017 até o presente. Em novembro de 2017, 2018 e 2019 trabalhei por alguns dias na cozinha da CCPJO por ocasião da preparação do aluá⁴⁷ — um refrigerante artesanal que aprendo a fazer com Lima — para a festa “Pisada de Caboclo”. A Pisada de Caboclo é um evento organizado por povos indígenas e povos de terreiro de axé, dentre eles a CCPJO, que desde 2017, celebra e fortalece a confluência entre os povos da matriz africana e indígena.

Minha presença na irmandade Os Leonídeos se restringiu aos dois primeiros dias da festa do reinado de Oliveira em 2017, dias que se incluíram na programação do curso “Catar folhas”.

Visitei o *kilombo Manzo* três vezes muito espaçadas, sendo: duas em 2017, incluídas no programa dos cursos “Confluências” e “Catar folhas”, outra em 2018, com Naldo. Também acompanhei as falas de *makota Kidoiale*, do *Manzo*, em pelo menos três eventos na universidade.

Com a aldeia do *Ilè Àșe*, meu convívio se fez mais intenso. Frequento a roça em São José da Lapa pelo menos um sábado por mês, onde aprendo com as mais velhas e mais velhos, contribuo com a realização de festas, trabalhos e cultuo os *òrìșà*.

Encontros com outros praticantes de axé também aconteceram nas aulas e eventos do Encontro de Saberes, bem como em mais ocasiões. Mas esses outros encontros foram ainda mais pontuais e não os incluí entre os registros de campo.

Me propus a um envolvimento e comprometimento nos encontros com as mestras, os mestres e as comunidades às quais pertencem, na ideia de uma “imersão total” (STOLZE, 2013, p. 20). Ao mesmo tempo, essa imersão foi também parcial, pois prossegui com outros compromissos que também ocupavam meu pensamento, sendo a produção do registro dessa imersão um desses compromissos. Para tanto, fiz uso de alguns métodos convencionais da pesquisa etnográfica, tais como a observação, a conversa e o registro de discursos e eventos em caderno e em gravações de áudio (STOLZE, 2013).

⁴⁷ Refrigerante de tamarindo e rapadura com fermentação natural.

A pesquisa em campo se constituiu como uma nova “experiência” ao me proporcionar vivências com praticantes de axé (LATOURE, 2004, p. 318). Essa experiência, situada em quilombos, terreiros e implicada nos modos de viver das comunidades, é assumida em seu sentido científico: se qualifica como uma trilha de um passado a um futuro, através de experiências das quais se tiram aprendizagens. A possibilidade de aprender algo novo é o que se espera de uma experiência que, assim como a experimentação, consiste em processos desafiadores, trabalhosos, difíceis de reproduzir, arriscados e incertos. É possível esperar certo resultado de um experimento, mas não há garantias. O que um experimento interessante produz deve situar o(a) praticante em uma “trajetória de aprendizagem” que inclui algo novo de maneira surpreendente (Cf. LATOUR, 2019, p. 272-278).

A escrita me levou a uma recriação imaginativa das experiências nos encontros com praticantes de axé (Cf. STRATHERN, 2014, p. 346-349). Desde que se iniciou a escrita, houve análise. Mas eu não sabia, a princípio, dentre tudo aquilo que experimentava, o que seria relevante registrar para a elaboração da tese. Por isso, registrava sem discriminar. Eu ainda não sabia, também, tudo o que seria relevante estudar para ser capaz de compreender e tornar compreensíveis as minhas notas, gravações de áudios e textos (STRATHERN, 2014).

No momento subsequente ao período mais intenso em campo, atravessei o exercício de compreender o efeito dessa imersão e recriar algumas das experiências ao escrever sobre elas, organizando essas notas e gravações de áudios (STOLZE, 2013; STRATHERN, 2014). O registro de campo que resultou dessa organização compreende, fundamentalmente, o primeiro módulo do curso “Confluências” e os quatro módulos do curso “Catar folhas”. Alguns eventos, como a participação em festas e no dia a dia de comunidades de axé, ultrapassam as atividades do Encontro de Saberes e também compõem esse registro. As narrativas sobre praticantes de terreiros de axé apresentadas nesta tese foram apanhadas nesse registro de campo, à exceção daquelas que são creditadas a outros(as) autores(as) nas chamadas de citações.

Além de produzir o registro de campo, passei a investigar em outros textos aquilo que pudesse ajudar na compreensão dessas experiências e aquilo que elas trouxeram de novo para mim. Enquanto a imersão em campo permanece

exercendo uma “tração” sobre minhas energias, o meu compromisso enquanto praticante das ciências também me arrasta por “trilhas divergentes de conhecimentos” (STRATHERN, 2014, p. 350). Ao escrever sobre terreiros distintos e diferentes axés, *n’gunzo* e *àşę* para outros(as) praticantes das ciências, se fez necessário narrar as experiências de maneira a deslindar os eventos para as pessoas que nada conhecem sobre o reinado, a umbanda, o candomblé e outras manifestações da religiosidade afro-brasileira (GOLDMAN, 2014).

A experiência em campo se constitui como um acontecimento em minha formação como praticante das ciências porque “marca um antes e um depois” que, de algum modo, reverbera longe (STENGER, 2015). Fui situada em uma trajetória de aprendizagem em que fui colocada em ação por praticantes de axé, guias, orixás, bichos, plantas e muitos outros novos elementos. Como uma experiência interessante, o campo recriou o projeto de pesquisa. Mais do que isso, também fui transformada pelo que aprendi.

Eu não poderia saber antes do campo o que se mostraria significativo (Cf. STRATHERN, 2014, p. 353). Como propõe Strathern, a significância é construída na escrita, na composição etnográfica após as experiências. E, como alguém que observa e, sobretudo, faz parte da observação (LÉVI-STRAUSS, 2003 *apud* STRATHERN, 2014), o meu exercício etnográfico incluiu a necessidade de produzir um sentido situado e atualizado para aquilo que aprendi com os(as) praticantes de terreiros de axé.

O campo, de maneira relativamente inusitada, se constituiu como um acontecimento que arrastou para a tese questões e imaginações sobre as práticas de conhecimento nas ciências. As práticas de conhecimento ou “práticas epistêmicas” são as “maneiras coletivas, rotineiras e sóciomateriais de habilitar as pessoas a dizer ‘nós conhecemos’ com, pelo menos, algum grau de certeza” em coletivos sóciomateriais particulares (VERRAN, 2013, p. 155, tradução nossa). As práticas de conhecimento relacionam, portanto, os(as) praticantes aos seus procedimentos, instrumentos, objetos, parceiros(as) e forças que os permitem conceber o mundo.

Como explicita Goldman (2014), escrever um texto acadêmico com respeito aos modos de saber dos praticantes de axé não significa que se deve limitar a repetir suas práticas e conhecimentos. Isso somente levaria os(as) possíveis leitores(as) a todas as dificuldades que os encontros com esses outros modos de

conhecimento trouxeram para mim (Cf. GOLDMAN, 2014, p. 15). Por isso, ao mesmo tempo em que conto essas experiências, devo provocar algumas transformações no que ouvi e vivi com os praticantes de terreiro. Utilizo palavras que os praticantes de axé não utilizam, exagero em alguns pontos, favoreço contrastes. Se não fizesse isso, as práticas e os conhecimentos de terreiro que apresentamos não estariam imediatamente conectadas às questões sobre as práticas de conhecimento nas ciências.

As noções e os conceitos de praticantes das ciências que foram arrastados a este trabalho apresentam alguma relação parcial com as práticas de conhecimento no axé. Ao mesmo tempo em que essas noções e conceitos são mobilizados, eles são potencializados, perturbados e desestabilizados pelas narrativas que tentamos traduzir (GOLDMAN, 2014). Portanto, esta tese inclui palavras, como “ética” ou “objetividade”, cuja matriz de uso dominante se remete às ciências modernas. Mas essas palavras assumem sentidos reconstruídos e reativados na medida em que são entrançadas às narrativas no axé (GOLDMAN, 2014).

Portanto, na elaboração conceitual desta tese, horizontes de referência divergentes são combinados. E as divergências não se resumem àquelas entre as tradições da matriz africana e as ciências. Nas tradições da matriz africana, cada casa é um caso, e na ciência, cada programa de pesquisa é singular. Por isso, esta tese associa mais narrativas do que as comunidades de axé e os coletivos acadêmicos intentam de maneira costumeira ao criar conexões, sempre parciais, entre as ciências e o axé, conferindo respeito e valor a todos os casos (GOLDMAN, 2014).

A intenção da tese não se relaciona, portanto, a um exercício de desvelar os modos de ser no axé e na ciência, nem de repeti-los, muito menos de substituir as palavras de praticante da ciência pelas palavras de praticantes do axé. Trata-se de buscar, ao máximo, uma aproximação com um outro modo de ser “com o maior respeito possível, a fim de explorar os efeitos que produz em nosso pensamento e em nós mesmos[as] em geral” (GOLDMAN, 2014, p. 16).

2.4 Praticantes das ciências

Espera-se, neste fascículo, deixar explícito que esta tese busca nos fazer pensar enquanto praticantes das ciências nas instituições científicas. Esse intento é relativamente inusitado, porque a conexão das ciências com o axé parece, à primeira vista, inesperada. Entretanto, as relações parciais entre o axé e as ciências sucedem porque sou uma praticante das ciências que conduziu as experiências de pesquisa com praticantes de terreiros de axé.

Mas quem somos “nós” que praticamos as ciências? A quem me refiro quando falo em “ciências”? Essas, como propõe Stengers (2018a), não são perguntas reflexivas, nem perguntas para as quais se espera uma resposta definitiva. Essas são questões ativas e transformadoras (STENGERS, 2018a).

Quem somos “nós” que fazemos ciências?

Considerando que praticantes estão sempre localizados(as), a resposta a essas questões passará “pelo meio” (Cf. STENGERS, 2005a, p. 187). Stengers aborda uma “ecologia das práticas” como

um exemplo do que Gilles Deleuze chamou de 'pensando par le milieu' [pelo meio, na tradução do francês], usando o duplo sentido francês do meio, tanto o meio como os arredores ou habitat. 'Pelo meio' significaria sem definições fundamentadas ou um horizonte ideal. 'Com os arredores' significaria que nenhuma teoria lhe dá o poder de desemaranhar algo de seus particulares arredores, isto é, ir além do particular em direção a algo que seríamos capazes de reconhecer e compreender a despeito das aparências particulares. (STENGERS, 2005a, p. 187)

E o meio, no caso dos(as) praticantes das ciências, são as instituições acadêmicas contemporâneas. Lugar que, muitas vezes, incita os praticantes das ciências a sentir que têm a grande responsabilidade de determinar o que está e o que não está autorizado a existir objetivamente. Um lugar que sugere que seus praticantes tem a responsabilidade de definir o que é a verdade. “É um meio, conseqüentemente, governado pelo poder do julgamento crítico” (STENGERS, 2017, p. 7).

O lugar dos praticantes das ciências é comumente marcado pelo orgulho do poder crítico de “saber mais” do que as pessoas que não estão nas instituições acadêmicas (STENGERS, 2017, p. 9) e, até mesmo, de saber mais do que as pessoas que estão nas universidades como estudantes ou técnicos(as)-administrativos em educação.

Esse juízo universal é herdado das proposições fundacionais da ciência moderna que se auto-instituiu como forma única e universal de autoridade do conhecimento, em oposição ao senso comum e em oposição histórica à autoridade religiosa. Isso é o que faz os(as) praticantes das ciências categorizar outras práticas de conhecimento — como as da matriz africana — em termos de irracionalidade, crença, cultura popular e folclore (STENGERS, 2017). O poder — auto-atribuído — de julgar nos faz, também, herdeiros(as) de uma “operação de erradicação cultural e social” em nome de um progresso da civilização e da razão modernas (STENGERS, 2017, p. 9). É neste lugar que a minha formação me situa: no mundo das ciências modernas, um lugar marcado pela ideia da “conquista do mundo” (STENGERS, 2017, p. 4).

Pensar em nosso meio serve para nos situar. Compreender do que somos herdeiros(as) e o que nosso meio nos convida a aprender torna polêmica a questão do “nós” que fazemos ciências (STENGERS, 2017). As academias científicas nos convidam, como praticantes das ciências, a descobrir e anunciar verdades únicas e inquestionáveis. São lugares que nos sugerem fazer críticas inexoráveis e nos treinam para realizar explanações absolutas. Meios que promovem julgamentos rápidos. Onde as afirmações autoritárias se proliferam ao lado de comentários debochados e risos sabichões. Esses comportamentos têm o poder de impregnar, contaminar e discriminar, nos moldando como aqueles que sabem, nos distinguindo daqueles que não sabem e, portanto, mereceriam ser menosprezados (STENGERS, 2017).

É certo que nas instituições acadêmicas sempre houve praticantes que fazem das ciências algo mais interessante. Há práticas que criam “vínculos” (*attachments*)⁴⁸ entre pessoas, coisas e fenômenos muito diferentes e constroem conhecimentos impressionantes. Há abordagens das ciências que formam

⁴⁸ “Vínculo” é uma noção sobre a qual Latour pensa para enriquecer a discussão sobre as redes. O autor pensa nos vínculos como aquilo que faz cada ser agir (Cf. Latour, 2015, p. 142).

praticantes para tornarem-se pessoas capazes de perceber contrastes que anteriormente não os(as) afetavam. Formar pessoas capazes de criar pontes entre mundos que tem muito pouco em comum, ainda que mundos inevitavelmente entrelaçados, extraordinariamente vivos e positivamente parciais. E essas abordagens demonstram o quanto aquele convite a dizer o que é “realmente verdade” pode nos fazer, ao mesmo tempo, educados e imprudentes, desatentos e desrespeitosos em relação às outras tradições de pensamento e às próprias pessoas e outros seres que também habitam nosso planeta (Cf. STENGERS, 2017, p. 9). Esse convite é, de fato, uma proposta reducionista. Em um mundo em que há seres e práticas sob o risco de serem extintas, esse *modus operandi* pode nos fazer saber cada vez menos.

Quem se identifica entre os possíveis “nós” nas instituições científicas e decide se manter vinculado(a) às ciências deve saber que há um grande trabalho a ser feito neste meio (STENGERS, 2017). Como uma praticante interessada, começo a aprender a ser mais sensível para criar práticas de conhecimento científicas que não se reduzam ao “certo” ou ao “errado”. Imagino coletivamente conhecimentos cujos erros sejam marcas de explorações cósmicas arriscadas e cujos acertos se vinculem com respeito a muitos pontos em mundos vivos. E vejo essa infinitude de pontos como fonte da sabedoria sobre a qual não se precisa, e nem se conseguiria, ter certeza absoluta.

Por uma aventura nas ciências

Stengers (2017) comenta que, quando a ciência é compreendida no singular e com “C” maiúsculo, pode ser muito bem descrita como uma conquista do mundo, propensa a reduzir tudo com o que se confronta a um conhecimento objetivo. Aquilo a que se chama “Ciência” se associa a uma racionalidade científica que pretende-se hegemônica e que pode ser entendida como produto da colonização (STENGERS, 2017). Mais do que isso, afirmamos que essa Ciência pode operar como ferramenta da colonização sempre que os(as) praticantes dessa Ciência presumirem ser aqueles que sabem que estão em um mundo objetivamente cognoscível pelo privilegiado método científico, se contrapondo às ficções humanas que habitam o exterior de seus laboratórios (STENGERS, 2005a).

Esse lado colonialista das ciências se relaciona ao que Stengers denomina posturas científicas de “segunda ordem” (STENGERS, 1990, p. 82). A autora se refere às práticas de conhecimento que, em nome do progresso científico, fazem uso de hipóteses que refletem ou não uma realidade exterior. Essas hipóteses não são afetadas por experiências nem por experimentos (DESPRET, 1999 *apud* LATOUR, 2008).

Como Popper (1934) propõe, as hipóteses devem ser “falseáveis”. Uma hipótese refutada é considerada falsa e deve ser descartada. A explicação falsa deixa um vácuo a ser preenchido por outra hipótese, que, se não for refutada por testes, deve corresponder à realidade, se constituindo à maneira fechada de uma verdade científica (POPPER, 1934). Nesse lado das ciências, uma afirmativa não permite acréscimos, articulações ou decomposições. Ela é verdadeira ou falsa. Se provada falsa, há uma lacuna no conhecimento. Se for considerada verdadeira, é guardada em livros, paralisada, repetida em salas de aulas e em exames avaliativos em instituições de ensino.

Por outro lado, Stengers percebe que as “realizações” científicas exigem pensar em termos de uma “aventura das ciências” (STENGERS, 2017, p. 4). Ciências com “c” minúsculo e no plural. Stengers (2017) caracteriza uma realização experimental nas ciências como a criação de uma situação que permita que aquilo ou aqueles que os cientistas questionam coloquem em risco as questões de pesquisa. Mais do que construir testes capazes de colocar as teorias em risco de serem falseadas, as aventuras científicas colocam em risco as próprias questões, de maneira que essas possam ser transformadas pelos seres e coisas com que(m) se pesquisa (LATOUR, 2008).

Uma aventura nas ciências se configura, portanto, como uma situação em que um projeto de pesquisa inclui aquilo ou aqueles com quem pesquisa como parceiros, e não como quem ou o quê sabe menos. E o papel desses parceiros não é, meramente, o de responder as perguntas dos praticantes das ciências. Esses parceiros nos mostram se as perguntas que fazemos são relevantes para além de um restrito programa de pesquisa. Por isso, as respostas a essas questões não culminam com definições certas ou erradas. Essas questões nos levam a uma trajetória de aprendizagem e, certamente, coincidem com a criação de novas perguntas interessantes (STENGERS, 2017).

Nesse lado das ciências estão aqueles(as) praticantes que criam relações parciais entre mundos, que compreendem o que poderia ser categorizado como uma divisão ou como um contraste que tem o poder de afetar, isto é, de produzir pensamento, sentimento, imaginação e conhecimento (STENGERS, 2017). Essas são as ciências que assumem uma relação de transformação com o mundo.

Ao lado do modelo científico hegemônico sempre existiram as práticas científicas contra-hegemônicas. Mas as ciências reúnem práticas de conhecimento divergentes que não se reduzem a esses dois lados. Os programas de pesquisa se diferenciam muito uns dos outros, bem como os praticantes das ciências. Contra a unidade da Ciência há uma pluralidade de ciências. O intuito não é dizer quais delas são boas e quais são ruins, mas sim perceber que os praticantes operam de maneiras diferentes e apresentam particularidades nos modos de conceber suas práticas de conhecimento. Entendem a objetividade, a certeza, a ética, a formação de praticantes, a produção e a autoridade dos conhecimentos, entre outros aspectos dessas práticas, de maneiras divergentes. Reconhecer essas divergências é algo que pode nos possibilitar pensar, sentir e criar outros modos de conhecer nas ciências.

Não desenvolveremos, portanto, uma oposição rígida entre as ciências modernas e as outras ciências, muito menos entre ciências naturais e ciências humanas. Vamos nos ater a agrupar, de um lado, aquelas práticas científicas que, buscando responder às “normas de cientificidade”, eliminam tudo que poderia implicar uma experiência vivida, inventando dispositivos de controle experimental que reduzam suas articulações de maneira a responder a um mundo objetivo ideal (STENGERS, 1990 p. 80). Do outro lado, agrupamos as ciências que criam vínculos parciais entre mundos, de maneira comprometida e transformadora.

2.5 Intenções e incertezas

A trajetória da pesquisa que dá origem a esta tese se configurou como uma aventura que me possibilitou “confluenciar” com mundos diferentes do meu (MUMBUCA, 2018, p. 19; p. 41). Espera-se que essa confluência nos permita acrescentar novas coisas às ciências, contribuindo para a invenção e a profusão da diversidade nas práticas científicas.

Mas, como praticante das ciências, aquilo a que tive acesso nos terreiros de axé não passa de algumas informações sobre fundamentos que são muito mais profundos. Há saberes secretos que ultrapassam os conhecimentos e rituais públicos em muitos sentidos e direções. A esses conhecimentos “só tem acesso os iniciados ou, para ser mais precis[a], aqueles dentre os iniciados capazes de *aprendê-lo*” (GOLDMAN, 2005, p. 9, ênfase do autor).

Portanto, esta tese não tem como intenção apresentar o conhecimento das comunidades de praticantes de axé⁹. Não propõe-se a apresentar uma verdade nem uma síntese sobre as práticas de terreiros de axé. Mas espera contar um pouco do que estou aprendendo com essas pessoas, que sabem mais do que eu sobre muitas coisas, para provocar pensamento, conversas, imaginações e transformações em práticas de conhecimento nas ciências.

As experiências provocaram, nesta tese, a **intenção de permitir que as narrativas sobre práticas de conhecimento nos terreiros de axé suscitem questões que provoquem pensar, sentir, imaginar e criar a respeito das ciências**. Essa intenção não nos excluem, enquanto praticantes das ciências, das consequências que esses casos provocam aos modos de conhecer científicos.

A tese convida outros(as) praticantes das ciências a pensar práticas de conhecimento nas universidades, invocando sua capacidade de prestar atenção, pensar com as consequências e ter respeito e consideração com o quê e quem compartilhamos esse planeta. Para tanto, casos sobre alguns dos encontros com

⁹ O(A) leitor(a) interessado(a) nas práticas de terreiro de axé encontrará na página do Encontro de Saberes na UFMG (saberestradicionalis.org) conteúdos em vídeo com mestras e mestras de diversas tradições da matriz africana. Os trabalhos de Edgar Rodrigues Barbosa Neto, Miriam Rabelo, Márcio Goldman, Mundicarmo Ferretti, Bárbara Regina Altivo, Luisa Mesquita Damasceno e Glaura Lucas se voltam mais especificamente para as práticas de axé. Mas o que mais vale é a orientação de Cássia Cristina, do *kilombo Manzo*: “conversem com as pessoas” de axé sobre as suas tradições.

comunidades de terreiros de axé e as práticas de conhecimento que esses encontros põem em movimento serão narrados.

Parte 3 Concepção de mundos

Como os(as) praticantes de terreiros de axé concebem a realidade? Como os praticantes das ciências concebem o mundo? Movimentados por essas questões, articulamos considerações teóricas às experiências sucedidas em uma gira por Oliveira, Minas Gerais, na saída do boi do reinado. Incluímos, também, conexões com o exercício de filosofia empírica de Mol (2002) em um hospital acadêmico nos Países Baixos (*Nederland*, em neerlandês).

As conexões entre esses casos são muito parciais. Há associações entre alguns pontos, longe de abranger uma totalidade. Não há uma sugestão de identidade entre os casos, pois cada um deles é inseparável de um lugar (Cf. HARAWAY, 1995, p. 26-27). Embora localizadas em lugares tão diferentes como o axé e as ciências, essas são práticas que evidenciam multiplicidades, que lidam com divergências sem reduzi-las à uma “mesmice” (*sameness*) (VERRAN, 2013, p. 143). O que se mostrará comum é o fato de que as peculiaridades que caracterizam os casos só são compreendidas quando situadas em seus territórios. Esses são os aspectos que nos permitem traçar conexões parciais entre distintas práticas de conhecimento.

3.1 A saída do boi do reinado em Oliveira

A narrativa da saída do boi nos festejos de Nossa Senhora do Rosário, ocasião que concentra as homenagens aos *min'kisi* (plural da palavra de origem bantu “*n'kisi*”, parcialmente ligada à palavra “*orixás*”) da comunidade reinadeira em Oliveira, cidade no interior de Minas Gerais, abre considerações sobre uma das muitas maneiras que praticantes de *n'gunzo* (axé, na tradução do *kimbundo* para o português) concebem a realidade.

A saída do boi – vínculos com o sagrado

O primeiro final de semana da festa de Nossa Senhora do Rosário em Oliveira fez parte do programa do curso “Catar folhas” em 2017 (diário de campo, 2-3/09/2019). Coloquei-me entre estudantes, docentes e pessoas de comunidades de terreiro que acompanharam a capitã Pedrina na saída do boi, evento que marca o início dos festejos do reinado na cidade. No início da noite de sábado, o grupo saiu da irmandade reinadeira Os Leonídeos, caminhando em direção à Casa do Congadeiro. Ao chegar na Casa, havia centenas de pessoas na porta. Podia-se ver, através de uma janela, que a Casa estava abarrotada de pessoas.

Depois de algum tempo, em meio a aglomeração de pessoas realizando os ritos da irmandade de Nossa Senhora do Rosário dentro da Casa, homens começaram a tocar caixas. Lá dentro, aboiou um boi, com um rosário brilhante decorando sua branca cabeça empalhada e com um manto em tecido de chita, estampado com grandes rosas vermelhas sobre fundo azul.

Lá fora, ansiosas pela saída do boi, pessoas gritavam: “Ê, boi”, ao que respondiam: “Ê, solta o boi!”. Após momentos de grande expectativa, o boi do rosário saiu da casa. Foi acompanhado por uma multidão de milhares de jovens, adultos(as) e crianças, que, agitada, pulava e cantava no ritmo das caixas. O boi subia e descia os morros de Oliveira, por vezes, correndo, e sempre, arrastando a multidão.

É costume tocar no rosário na cabeça do boi e fazer um pedido. A multidão tentava se aproximar e tocá-lo com as mãos. Alguns jovens se aproximavam com agressividade, peito estufado, trombavam no boi. Para que nem tudo

acontecesse, os congadeiros faziam um cordão humano para proteger o boi e os tocadores de caixa.

Depois de subir e descer pelas ruas em que o cortejo dos ternos de reinado, com os coroados, passará, o boi vai para a irmandade Os Leonídeos. O portão da irmandade é fechado para evitar que a multidão, que o boi arrasta, entre na casa. Já é início da madrugada quando o boi e os tocadores de caixa, exauridos, são recebidos pela capitã Pedrina com frango, farofa, cachaça e vinho. A balaieira do boi é colocada em cima da mesa em que a comida é servida (diário de campo, 2-3/09/2019; comunicação oral, 11/03/2020).

Ìpàdé de Mpambu Njila

É tudo uma grande festa para a população de Oliveira. Mas Pedrina Santos deslinda que, o que acontece na saída do boi, é uma oferenda para *Mpambu Njila* (de origem bantu, o termo designa ente parcialmente conectado à Exu) (diário de campo, 02-03/09/2017; comunicação oral, 11/03/2020). O boi transita pelas ruas da cidade abrindo os caminhos, dissipando as energias negativas, preparando a passagem para o cortejo dos ternos com seus reis e rainhas nos dias seguintes. O significado material da saída do boi do rosário é o de um boi que é sacrificado e distribuído como oferenda para *Mpambu Njila*. Sua saída equivale, portanto, a um presente para *Mpambu Njila*.

A presença de *Mpambu Njila* na saída do boi leva a uma conexão parcial com algo que Nilsia Santos (2014, *apud* DAMASCENO, 2014) diz. No candomblé ketu toda cerimônia deve se iniciar com o *ìpàdé*. “*Ìpàdé* significa encontro” (SANTOS, N. 2014, *apud* DAMASCENO, 2014, p. 48). É o momento em que a roda se movimenta para levar presentes para *Èṣù* (Exu em *yorùbá*), que abrirá a porta para o divino encontro com os *òrìṣà* (orixás em *yorùbá*) (SANTOS, N. 2014, *apud* DAMASCENO, 2014). Em muitos terreiros de axé, antes de qualquer trabalho, a primeira coisa que se costuma fazer é cumprimentar *Èṣù*, cantar para eles, presentear-los, para depois soltar-los na rua.

Em um *ìpàdé* e na passagem do boi do rosário, energias são movimentadas. O boi é para *Mpambu Njila*. O presente para *Mpambu Njila* abre caminhos para uma conexão com os *min'kisi*. Como uma prática da atenção e do cuidado, a saída do boi do rosário recria os vínculos com o sagrado. *Mpambu Njila* é o primeiro e o

último: o mensageiro que media energias e comunicações dos(as) praticantes com as divindades.

Para o grande público, aparenta que somente os santos católicos são festejados. Mas cada um dos reis e rainhas⁵⁰ representa um *n'kisi*. As irmandades reinadeiras colocam suas práticas ancestrais em ação, refazendo seus vínculos com o sagrado, cumprindo suas obrigações com cada *n'kisi* cultuado, recriando seus territórios existenciais ancestrais de maneiras atualizadas.

Pedrina Santos comenta que o *ipàdé* acontece nos terreiros angola e ketu em um ambiente estrategicamente preparado, dimensionado e protegido dentro das casas (comunicação oral, 11/03/2020). Ainda assim, há riscos. No reinado é diferente. Os(as) reinadeiros(as) vão para a rua, enfrentar as forças avassaladoras que ali circulam. Caso algo aconteça dentro de um terreiro, uma entidade pode chegar para socorrer. Se sucede algo a um(a) dançador(a) de um terno, em consequência do encontro com essas forças no momento em que se faz uma limpeza profunda nas ruas, resta ao capitão saber e resolver, ou a pessoa poderá cair e morrer na rua (comunicação oral, 11/03/2020).

Praticantes vinculados a territórios existenciais

Me refiro ao termo “praticantes” para dizer das pessoas que estão na prática — na realidade — e não ilustrando uma teoria (STENGERS, 2005a, p. 183; STENGERS, 2005b, p. 994). Esse é o caso de cada mestre(a) com quem convivi e é, também, o meu caso como aprendiz e pesquisadora. O termo praticantes, no sentido atribuído por Stengers, permite pensar do “ponto de vista do que elas [as pessoas] podem se tornar capazes de fazer, pensar e sentir porque pertencem” a um “território prático” (STENGERS, 2005a, p. 190, tradução nossa), como uma irmandade reinadeira ou um hospital acadêmico.

⁵⁰ A presença dos santos cultuados — N. Sra. do Rosário, N. Sra. das Mercês, São Benedito, Santa Efigênia e N. Sra. Aparecida — é representada pelo reis e rainhas congos e perpétuos, muito respeitados pelas comunidades reinadeiras (SANTOS, P., comunicação oral, 11/03/2020; ALTIVO, 2019). “Além deles, há os reis e rainhas de promessa e de ano, que mudam a cada festa e são por vezes brancos, vestidos ao modo europeu” (ALTIVO, 2019, p. 9). Quando dizemos que os reis e rainhas dos ternos representam são os *min'kisi*, nos referimos aos reis e rainhas que Altivo (2019) denomina “perpétuos”.

Na pesquisa em campo, firmei parcerias de pesquisa com praticantes vinculados(as) a diferentes tradições da matriz africana, em territórios muito diferentes do meu. As experiências com essas pessoas tratou-se de uma novidade que recompôs a minha trajetória de aprendizagem.

Mas o que faz uma pessoa aprender as práticas de conhecimento em certo lugar? O vínculo designa, de maneira não determinante, o que “faz fazer”, o que afeta, o que coloca em movimento (Cf. LATOUR, 2015, p. 126-127). Os vínculos são o que faz as pessoas serem capazes ou tornarem-se capazes sentir, pensar e criar. Vínculos são o que faz com que as pessoas sintam e pensem, se tornem capazes de algo, desenvolvam habilidades (Cf. STENGERS, 2005a, p. 191). Vínculos colocam a aprendizagem em ação.

Uma irmandade reinadeira convida seus praticantes a certo comportamento. Também um hospital universitário espera certos procedimentos dos(as) praticantes que se vinculam à instituição. Para quem está vinculado(a) a esses lugares, há práticas que são obrigações. Por pertencer a um lugar, se demanda que a pessoa aprenda a fazer o que, de outro modo, não poderia, bem como se prive de fazer o que, ao contrário, poderia fazer à vontade. A obrigação é como um compromisso que os(as) praticantes não estão livres para transformar à vontade nos territórios práticos (STENGERS, 2005a, p. 190). É essa obrigação que caracteriza um(a) praticante que sabe que “pertence” a um território (STENGERS, 2005a, p. 190).

Ao conectar minha trajetória de aprendizagem a alguns pontos no mundo dos praticantes do axé, algo se movimentou de maneira imprevista (Cf. LATOUR, 2019, p. 272-278, 330). Passei a ser afetada, movimentada por vínculos que me fizeram sair do lugar da praticante que concebia as práticas de conhecimento científicas de maneira limitada. Fui deslocada para um lugar nas ciências que reconhece uma relação coletiva, inventiva e metamórfica entre seus praticantes e um mundo vivo e heterogêneo.

3.2 Colonização – lugares e práticas

Pedrina Santos (diário de campo, 22/08/2017) conta que a ocupação de Oliveira remonta aos tempos em que foi lugar de passagem de pessoas que buscavam fazer fortuna com a mineração de ouro na região de Goiás, no século XVIII⁵¹. Oliveira foi ocupada por pessoas deslocadas a força do continente africano, como o conjunto de territórios que hoje se conhece como Brasil. Goldman (2018) estima que, de 1550 até 1850, cerca de 10 milhões de pessoas embarcaram da África para as Américas⁵². Capturadas nas mais diversas situações, essas pessoas foram removidas do sul da África (Angola, Moçambique, Congo, África do Sul) ou do noroeste africano (Guiné, Benin, Nigéria) para o território hoje conhecido como continente americano (GOLDMAN, 2018, p. 108).

Diante das experiências violentas do tráfico e da submissão à exploração em lugares novos, os modos de existir dessas pessoas, pertencentes às diferentes tradições africanas, foram tornados impraticáveis (GOLDMAN, 2005). Aos praticantes das tradições africanas restou recriar seus “territórios existenciais”, aparentemente perdidos, de maneira conectada às forças da colonização, que nunca deixam de tentar substituí-los ou capturá-los (GOLDMAN, 2005, p. 2).

Antônio Santos (gravação de áudio, 16/03/2017) entende a colonização como um comportamento. Uma prática que substitui uma coisa por outra (SANTOS, A. 2015). Uma pressão que substitui vínculos, obrigações e pertencimentos, forçando a captura de práticas de conhecimento divergentes em nome de algum tipo de progresso. A colonização é um “*ethos*”.

Perspectiva eto-ecológica

“*Ethos*”, palavra do grego antigo, designa comportamento, disposição, caráter e costumes. Stengers (2005b, p. 997) entende como inseparáveis o *ethos* e o “*oikos*”. Também do grego antigo, *oikos* significa casa, lugar em que se vive. *Ethos* compõe o termo “etologia”, que é o campo de estudo do comportamento animal em seu

⁵¹ Pedrina cita o trabalho “História de Oliveira” de Luís Fonseca (1961).

⁵² No documentário “Guerras do Brasil” Luiz Felipe Alencastro (2018 *apud* GUERRAS, 2018) calcula que entre os séculos XVI e XIX, de cada cem pessoas que chegaram ao Brasil, oitenta e seis eram africanas.

habitat, tomando esse comportamento como um aspecto evolutivo, isto é, derivado e passível de mudanças. *Oikos* formou o termo “ecologia”, designando o campo que estuda as relações entre seres vivos e com o ambiente.

Em uma perspectiva “eto-ecológica”, Stengers (Cf. 2005b, p. 997) combina a maneira de um ser se comportar ao seu meio ambiente. É nessa perspectiva que a autora propõe uma “ecologia das práticas”, levando em conta as práticas inerentes ao *ethos* de maneira entrançada ao lugar em que se situa (STENGERS, 2005a, p. 168). Em uma ecologia das práticas, o lugar e os modos de conceber o lugar estão inerentemente conectados. *Ethos* e *oikos* são inseparáveis.

A colonização é um comportamento perene

A invasão ibérica em *Abya Yala*³³ e no Pindorama³⁴ marca o início de um tempo em que os comportamentos dos não-modernos passaram a ser violentamente tolhidos por *ethos* colonizadores. Acusando os povos que tentavam colonizar de improdutivos e atrasados, os colonizadores exigiam ver em tudo o reflexo de sua própria imagem, que seria a imagem do progresso, do desenvolvimento e da verdade universal (SANTOS, A. 2015).

O que se iniciou com a invasão repercutiu longe. O *ethos* colonizador se repete de maneira permanente. Desde então, praticantes de tradições indígenas e da matriz africana são coagidos a criar e recriar novas possibilidades de existência nesses territórios. A dimensão etológica da colonização se conserva, independente de uma proclamação do fim do período colonial na América Latina.

³³ “*Abya Yala*” é um termo da língua *kuna* que designa terra de vida, terra madura. Sobreviventes ao genocídio indígena caribenho, os *kuna* nunca se submeteram à conquista europeia. Lutando incansavelmente por autonomia territorial, conquistaram em 1930, após um processo insurrecional, o controle sobre extensas terras e águas no arquipélago de San Blas, Panamá (LISBOA, 2015). A recente reativação da designação do continente americano por *Abya Yala* não surge nas academias nem nas assembleias políticas, mas emerge nas mobilizações contra as comemorações oficiais dos 500 anos em 1992, no encontro do povo *kuna* com outro tão antigo e resistente, os *Aymaras* (LISBOA, 2015).

³⁴ Pindorama é um termo tupi-guarani utilizado pelos povos originários da América do Sul para designar o território tropical mais ao leste da região, abundantemente ocupado por palmeiras. A partir desse termo, Antônio Santos compõe a expressão “colonização afro-pindorâmica” para denominar a colonização nas Américas “em um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento” (SANTOS, A. 2015, p. 20).

O *ethos* não determina como será o lugar (STENGERS, 2005b). A colonização não define a existência dos territórios práticos que se situam na América Latina. Nem o lugar fixa o comportamento dos seres, pois não há possibilidade de uma modificação no meio afetar práticas de maneira controlada. Mas o lugar pode chamar a uma mudança, como aquela convocada a partir da invasão ibérica, que situou povos africanos, indígenas e das nações ibéricas nesse *oikos* de altíssima pressão colonizadora. Mas o que será criado pelos seres a partir dessa exigência no lugar, não se sabe (STENGERS, 2005b).

A brutal pressão colonizadora incitou praticantes das tradições africanas a conceber outros modos de existir (GOLDMAN, 2005). Eles(as) derivaram suas práticas em combinações parciais com a espiritualidade ameríndia e a religião católica. Realidades foram recriadas emaranhando as riquezas e os abusos, os saberes a respeito das plantas que curam e as doenças, as maneiras contra coloniais e coloniais das pessoas se organizarem.

Portanto, as realidades não se deram, simplesmente, na ordem das coisas em um lugar. O meio foi transformado pela derivação dos *ethos*, defrontando as demandas de praticantes de povos afro, pindorâmicos, ibéricos e suas possibilidades de existir de novas maneiras nas matas, nas confluências das águas, nas minas de ouro, nas plantações, nos engenhos, nas casas, nas senzalas, nas vilas, nos quilombos e nas aldeias.

No Brasil, os praticantes das tradições da matriz africana foram capazes de “produzir uma experiência de vida a partir de uma ameaça de morte” (GOLDMAN, 2018, p. 108). Tomaram as tradições como força de resistência ao lado da criatividade. As combinaram, dosaram e equilibraram, transformando a criatividade e a tradição em armas para defender suas existências (GOLDMAN, 2018).

Desse processo intenso, complexo e intricado de recriação se derivam as religiões afro-brasileiras. Uma criação articulada às tradições e às maneiras que cada lugar faz possível no Brasil. Isso explicaria, ao menos um pouco, as religiosidades afro-brasileiras serem, ao mesmo tempo, reunidas por algo em comum e multiplicadas em manifestações muito diversas (GOLDMAN, 2005).

3.3 Confluência cósmica

Neste fascículo, prosseguimos com comentários sobre o reinado de Oliveira para pensar a articulação parcial de mundos divergentes, sem que isso componha um todo singular e uniforme (STENGERS, 2005a). Esperamos apresentar a composição do cosmos como a confluência entre o mundo do reinado e o mundo da igreja católica, numa relação ativamente sustentada pela persistência das divergências.

As irmandades reinadeiras se organizam

Em um *oikos* que criminaliza os *ethos* das tradições indígenas e da matriz africana, a criação das confrarias, uma novidade no mundo da igreja católica, abriu a possibilidade de negros e negras se organizarem em irmandades⁵⁵ (SANTOS, P., diário de campo, 22/08/2017; comunicação oral, 11/03/2020). Entrosados em irmandades, entrançaram as suas práticas aos *ethos* católicos. Negros(as) cultuavam os *min'kisi* tocando, cantando e dançando com o rosário de Maria. Astutamente, os(as) negros(as) criaram maneiras de cultuar as suas divindades e se proteger das ameaças colonialistas de morte (SANTOS, P., diário de campo, 22/08/2017).

Pedrina Santos (diário de campo, 22/08/2017) conta que cresceu ouvindo a história de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de capitães do reinado em Oliveira. Mudando-se para Belo Horizonte, continuou ouvindo a mesma história de outros capitães. Ainda que com “pequenas variações”, todas as histórias contavam que a santa católica apareceu para negros escravizados. Dentre as várias versões, Pedrina Santos escolhe contar aquela em que a santa aparece no mar para uma criança na forma de “um vulto de mulher de grande resplendor”.

Espantada, a criança procura seu pai para contar o que viu. Foi repreendida por ele, mas diante da insistência dela, o pai foi e encontrou o que disse a criança.

⁵⁵ Pedrina Santos comenta que a igreja católica se inspirou nas corporações de ofícios da Idade Média para criar as confrarias que originaram as irmandades (diário de campo, 22/08/2017; comunicação oral, 11/03/2020). Pessoas de origens comuns se agrupavam nas irmandades. A irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos reuniu negros(as) escravizados, autorizados pelos seus senhores, e negros libertos. Antes disso, considerava-se crime se houvesse três negros conversando.

Maravilhado e assustado, o pai da menina falou com o feitor. Esse falou ao senhor dos escravizados, que mandou que a história fosse verificada e, caso a aparição não fosse verdade, a criança e seu pai fossem castigados.

A aparição do vulto resplandecente foi confirmada. O senhor comunicou o padre da igreja católica, que organizou procissões, rezas e cantos. A procissão foi ao local, buscou a santa em meio a louvores, colocou-a em um andor e a levou para a igreja. O sacristão abriu a igreja no dia seguinte, mas não encontrou a santa. A santa voltou para o mar. E assim sucedeu três vezes seguidas. O padre organizava a procissão para buscar a santa, que no outro dia estava novamente no mar.

Um terno de negros(as) se encheu de coragem e propôs buscar a santa no mar, cantando, tocando e dançando ao seu modo “*kandombeiro*” (SANTOS, P. diário de campo, 22/08/2017). Depois de muito negociar com o senhor, os(as) negros(as) puderam ir ao mar tocando seus tambores de tronco de árvore. A santa foi colocada sobre o maior tambor do *kandombe* e levada para um lugar que os(as) negros(as) fizeram no mato, onde dançaram e cantaram até virar o outro dia. Nessa noite, os(as) negros(as) pediram à santa que fosse a mãe deles(as). Ela aceitou, abençoando-os(as). No dia seguinte, levaram-na para igreja, de onde nunca mais saiu.

Essa manifestação ficou conhecida como reinado (SANTOS, P. diário de campo, 22/08/2017). Enquanto as igrejas observam a devoção à Nossa Senhora do Rosário e outras santas e santos católicos, o reinado faz o que o *kandomblé* faz, mas de outro jeito. Em um acontecimento cósmico, o mundo dos *min'kisi* e o mundo dos santos católicos foi entrançado, sem que essa conexão resultasse numa redução dos *min'kissi* aos santos católicos e vice-versa.

Fabulando cosmos

Como um “acontecimento cósmico” (*cosmic event*), os praticantes de algumas das tradições da matriz africana se abrem ao desconhecido mundo católico de maneira atenta às tensões encontradas no entrançamento de mundos múltiplos e divergentes⁵⁶ (STENGERS, 2005b, p. 997). A articulação parcial das suas práticas

⁵⁶ Alguns casos que mostram essas tensões serão narrados na “Parte 4. Desacertos entre mundos”.

às práticas católicas e tradições indígenas têm a ver com movimentos para obstruir a destruição total da sua realidade em direção ao mundo *mónos* (palavra grega que se traduz por único, um só) do colonizador católico.

A criação do reinado pode ser compreendida como um acontecimento cósmico porque articula pontos em mundos divergentes sem pretender que esses mundos se integrem. Cosmos não diz respeito a um mundo singular (Cf. STENGERS, 2005a, p. 444). Ao contrário disso, tem a ver com relações que obstruem a unificação em um mundo comum.

Cosmos também não combina com a imposição das práticas de uma maioria. Nossa Senhora do Rosário aceita os(as) kandombeiros(as) como eles são, não exigindo que negros(as) transformem seu *ethos* de acordo com o que o colonizador diz ser “bom”. Isso permite a criação de uma hesitação que, impedindo a convergência a um mesmo mundo, possibilita uma “invenção das maneiras que poderiam ensinar a fazer coexistir práticas diferentes, respondendo a obrigações divergentes” (STENGERS, 2018b, p. 445). Resistindo às demandas por integração, a comunidade reinadeira concebe, na prática, a capacidade de traçar articulações parciais entre o mundo do *n’gunzo* e o mundo concebido por praticantes católicos.

Portanto, cosmos tem a ver com encontros entre praticantes que criam pontos de conexão em um coletivo heterogêneo, sem criar equivalências entre esses pontos (STENGERS, 2018b, p. 447). A equivalência, implicando em uma medida comum, permitiria intercambiar as posições desses pontos. Mas, ainda que conectados, os reinadeiros permanecem em lugares que divergem daqueles dos praticantes católicos. Resolver as suas divergências significaria resolver a tensão, desfazendo a conexão parcial entre as práticas de conhecimento que compõe esse acontecimento cósmico.

Uma “proposta cosmopolítica” está, necessariamente, conectada ao que praticantes fazem (STENGERS, 2005b). E isso impede que ela seja universalmente válida para todos(as). É uma proposta que faz resistir ao enquadramento de algo como “normal” ou “bom”, que complica explicitamente a definição de um “mundo ideal”. É uma proposta que não sugere, como uma “boa vontade individual”, que se tente criar cosmos. Ela tem muito mais a ver com a criação de possibilidades de prestar atenção às tensões, que colocam em questão o que nós

estamos fazendo. Um acontecimento cósmico não é, enfim, algo que possa ser produzido à vontade (Cf. STENGERS, 2018b, p. 447; 2005a, p. 192).

Confluência

Antônio Santos (2015) traduz “confluência” como “a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (SANTOS, A. 2015, p. 89). Confluenciar⁵⁷ é um jeito de criar interessantes conjuntos que se sustentam nas diferenças entre o que os compõe e entre esses conjuntos e o que eles não são.

No curso “Confluências quilombolas”, Antônio Santos convidou todas as pessoas presentes a escolher qualquer imagem da confluência (gravação de áudio, 16/03/2017). Como exemplos, houve quem escolheu as águas — os rios nas bacias hidrográficas, as correntes marítimas nos mares —, a imagem da formação da roda, a circulação do sangue no corpo, a encruzilhada. Escolhemos para apresentar como exemplo a imagem do mungunzá, iguaria servida em ocasiões de festa em Custaneira Tronco e em outros quilombos.

Lima conta como podem ser feitos os mungunzás (gravação de áudio, 16/03/2017; comunicação oral, 06/2017⁵⁸). O mungunzá da comunidade de Custaneira Tronco é feito com milho e feijão. Tem couro do porco picado miudinho, toucinho do porco e cabeça do porco. Tem mungunzá em que entram miúdos como o fígado, o bofe, o rim. O povo quilombola e de terreiro transformou o couro, a cabeça, as vísceras dos animais, aquilo que era lixo, o que era considerado impuro, o que ninguém queria, em uma apreciada e procurada iguaria. Uma panela de mungunzá é uma mistura complexa que permite que cada um dos diferentes ingredientes seja apreciado em sua singularidade.

A multiplicidade heterogênea da confluência é necessária e não se explica por uma lista. Diante de uma panela de mungunzá, apenas um olhar detalhado e cuidadoso, isto é, uma visão parcial, promete alguma objetividade (Cf.

⁵⁷ Ana Mumbuca (2018, p. 19; p. 41) transformou o termo confluência (SANTOS, A. 2015) no verbo confluenciar, para se referir ao movimento dos encontros entre práticas diversas que tem alguma coisa em comum.

⁵⁸ Conversas informais durante alguns dias de visita à comunidade Custaneira Tronco por ocasião do “3º Encontro de Terreiro Quilombola” em junho de 2017.

HARAWAY, 1995, p. 21). A diferença é pertinente em seu interior, entre aquilo que a compõe. É nesse sentido que a parcialidade de cada componente, e não a sua universalidade, é o que compõe a peculiaridade de uma confluência. E aquilo que a compõe é parcial no sentido de não ser completo, acabado, e sim capaz de se juntar sem pretender ser outro, já que não há maneira de ser inteiramente igual (HARAWAY, 1995).

Eto-ecologia das associações parciais

A lei da confluência pode se relacionar parcialmente à proposição da ecologia das práticas. Stengers (2005a) remeteu-se à sabedoria de praticantes das ciências naturais ao produzir o que chama de uma ecologia das práticas. A autora o fez considerando que, assim como nenhuma espécie de ser vivo pode ser classificada como qualquer outra espécie, nenhuma prática pode ser definida como qualquer outra prática (Cf. STENGERS, 2005a, p. 184). As práticas de conhecimento em cada disciplina nas ciências são singulares, assim como as vivências e saberes de diferentes coletivos no planeta.

A pesquisa que dá origem a esta tese propõe-se a abordar as práticas, os *ethos*, de maneira ecológica. Abordar as práticas significa abordá-las à medida em que divergem (Cf. STENGERS, 2005a, p. 184). As maneiras com que cada *ethos* diverge se dá em encontros mais que humanos situados em um lugar, em um *oikos*. Tratando-se de relações entre *ethos* divergentes e localizadas em um *oikos*, essa abordagem será sempre parcial.

Tomar cada uma das práticas em uma “perspectiva parcial”, no sentido proposto por Haraway (1995), é o que permite aberturas para conexões entre lugares diferentes. A visão parcial é o que permite construir redes de associações entre coletivos heterogêneos e traduzir seus conhecimentos (Cf. HARAWAY, 1995, p. 15-16).

Há áreas das ciências que estão, entretanto, preocupadas com uma busca pelo universal, por uma, enfim, equação única com capacidade de explicar tudo (HARAWAY, 1995; STENGERS, 2005b). Essa é uma universalidade a serviço de categorizações e ordenações hierárquicas, que decidem de maneira unilateral o que é ou não é conhecimento válido (HARAWAY, 1995, p. 16-17). Haraway pondera, entretanto, que somente a parcialidade poderá prometer alguma

objetividade nas ciências. Ela comenta como toda percepção é corporificada, o que a permite construir um entendimento “não inocente” da objetividade (HARAWAY, 1995, p. 38). Argumenta que nós, como todo(a) praticante das ciências, devemos aprender, em nossos corpos, a vincular a objetividade às nossas práticas de conhecimento, nomeando onde estamos e onde não estamos (HARAWAY, 1995, p. 21). A objetividade não diz de uma falsa visão de transcendência, mas da localização do(a) praticante, tanto em termos de territórios e posição, quanto em termos das peculiaridades de suas práticas de conhecimento.

Assim como para os ecólogos a extinção de cada espécie é uma perda irreparável, pois não há equivalente que possa substituir a espécie extinta, abordar relações entre as práticas de maneira parcial afirma que os divergentes saberes tradicionais não se equivalem. E a destruição de práticas de conhecimento não pode ser justificada como uma infeliz condição para nenhum tipo de progresso. A ecologia das práticas é uma ferramenta não-neutra, que implica na decisão de nunca aceitar a destruição (Cf. STENGERS, 2005a, p. 185).

A intenção de uma ecologia das práticas não é, portanto, defender as práticas de conhecimento das ciências ou outra prática tradicional sobrevivente. Muitas práticas já foram destruídas pelo colonialismo e aquelas que sobrevivem não são mais cruciais, mesmo as que reivindicam simbolizar a racionalidade humana. A intenção da ecologia das práticas é resistir a toda perspectiva que faz das destruições a condição para algo mais importante.

Mais do que abordar as práticas, a perspectiva eto-ecológica das associações parciais que se opera nesta tese aborda “associações” entre elementos, práticas e conhecimentos divergentes (LATOUR, 2012). E cada movimento de associá-los e desagregá-los leva a pensar sobre a maneira como concebemos cada ponto nesse coletivo heterogêneo (Cf. LATOUR, 2012, p. 22-25).

Propõe-se, enfim, que a confluência pode se conectar a ideia de vínculos parciais entre práticas divergentes. Confluenciar pode ser interpretada como uma proposta para uma convivência parcialmente compartilhada, uma convivência cuja condição de possibilidade é sustentada pela diferença, e não pela igualdade.

Mpambu Njila – o guardião da encruzilhada

A encruzilhada é, também, uma imagem para a confluência. E a confluência foi conectada, no ponto anterior, a uma associação parcial entre elementos heterogêneos. Retomando falas de Oliveira no módulo ofertado por Pedrina Santos no “Catar folhas”, este ponto constrói uma associação parcial entre a proposta cosmopolítica de Stengers (2005b) e o lugar da “encruzilhada”.

Oliveira⁵⁹ diz que “pombo gira” e “pomba gira”, muitas vezes compreendida como uma das formas femininas de exu *katiso*⁶⁰, são derivações da expressão bantu “*Mpambu Njila*” (diário de campo, 22/05/2017). Essa expressão se refere ao *n’kisi* que é o senhor das encruzilhadas, o guardião dos caminhos de decisão.

As encruzilhadas podem ser interpretadas como circuitos em que energias de mundos divergentes correm em mais de uma direção. Se constituem como um pontos de tensão que provocam deslocamento e mudança, espaços onde acontece evolução, aprendizagem e invenção, lugares de potência do *ngunzo* como força compositora da diferenciação.

Os pontos de conexão entre mundos diversos, que se conectam pontos heterogêneos contingencialmente, podem ser compreendidos como encruzilhadas. Como um entrançamento parcial, o lugar da encruzilhada inclui tensão, movimento e desafio. A encruzilhada é um lugar de pressão. Um nó em que errado e certo se articulam, transformam, desvinculam e diferenciam. E esse movimento afeta cada ponto relacionado a esse nó. Stengers nomeia a questão que se coloca nesse nó de “cosmos”. Para Stengers (2005b),

cosmos se refere ao desconhecido, constituído por mundos divergentes, múltiplos, e às articulações que eles poderiam, eventualmente, ser capazes, em oposição à tentação de uma paz que pretende ser definitiva e ecumênica. (STENGERS, 2005b, p. 995, tradução nossa)

⁵⁹ Washington Oliveira, sobrinho de Pedrina Santos, é capitão do terno de *masambike* Nossa Senhora do Rosário na irmandade Os Leonídeos e atuou como professor assistente no curso “Catar folhas”.

⁶⁰ *Katiso*, conforme Pedrina Santos, ou “catiço”, conforme Nilsia Santos, é um termo usado para diferenciar as entidades das divindades (SANTOS, N., comunicação oral, 15/01/2020; SANTOS, P., comunicação oral, 11/03/2020).

Um cosmos é habitado por “mais-que-humanos” (*more-than-human*) — pessoas conectadas a tudo aquilo que as faz ser quem são — e “outro-que-humanos” (*other-than-human*), “o que aponta para obrigações para com divindades, espíritos, ancestrais...” que insistem em ser reconhecidos (STENGERS, 2016, p. 175).

Stengers (2005b) combina ao cosmos o termo “política”, no sentido de incluir uma assinatura que localiza a responsabilidade do que se decide em presença desse coletivo parcialmente conhecido e heterogêneo. Atribuir uma perspectiva “cosmopolítica” às práticas de conhecimento é pensar nas maneiras como, no entrançamento entre os diferentes elementos em um coletivo, cada um dos pontos divergentes e localizados podem ser percebidos (Cf. STENGERS, 2018b, p. 448). Se trata de mobilizar esse coletivo de maneira que o pensamento se construa em presença da tensão que a conexão entre eles faz existir.

Politeísmo – multiplicidade de tudo

As maneiras plurais com que os muitos povos originários de *Abya Yala* e originários do continente africano cultuam a terra, a água, o ar, o sol e muitas outras divindades constroem o que Antônio Santos (2015) denomina “cosmovisão politeísta”⁶¹. Para Antônio Santos, a cosmovisão de um povo se deriva da maneira com que se relaciona com o sagrado, que na concepção politeísta, é múltipla e imanente a tudo que existe.

Para além da aceção mais usual do termo “politeísmo”, que se refere “à presença de uma pluralidade de deuses e espíritos” (BARBOSA NETO, 2012, p. 2), Barbosa Neto (2012) traça conexões entre casas de religião e transforma a aceção do termo:

⁶¹ Esta tese faz uso conceitual do termo “politeísta” e não pretende sugerir que os praticantes de terreiros de axé concebam sua religião como uma oposição a um só Deus. Muito pelo contrário, o Deus *mónos*, muitas vezes sob outras alcunhas, participa das religiões afro-brasileiras. Como exemplo, Nilsia Santos (diário de campo, 31/10/2017; comunicação oral, 15/01/2020) conta que “o povo que cultua Ifá é monoteísta. Quando Pierre Verger afirmou que ‘orixás são deuses’ provocou um grande mal entendido. A forma de cultuar Deus é diferente. A grandeza de Deus é tamanha que não dá para colocar no oratório. Por isso o povo cultua emissários, porta-vozes. Na Nigéria os orixás são tratados como divindades e *Olódúmàré* é O Deus único, Criador de tudo que há”.

o politeísmo, nesse caso, concerne tanto à diversidade desses últimos [deuses e espíritos] quanto à multiplicidade interna a cada um deles e também, de um modo mais amplo, a todas as formas existentes, dentre as quais, por exemplo, a casa e o corpo de cada pessoa ligada a ela. (BARBOSA NETO, 2012, p. 2)

Portanto, a conexão parcial entre as acepções da palavra “politeísmo” por Antônio Santos (2015) e de Barbosa Neto (2012) passa pela multiplicidade que, no caso politeísta, pode atravessar tudo o que existe.

Fronteiras – lugar de encontro com a diferença

Na “cosmovisão politeísta dos contra colonizadores” (SANTOS, A. 2015, p. 20) as coisas não têm limite. As coisas têm “fronteira”. As fronteiras são espaços de diálogo (SANTOS, A., gravação de áudio, 16/06/2017). Quando se chega a uma fronteira, se alcança a um espaço para reflexão e comunicação, até que se encontre uma possibilidade de romper, atravessar, assim como a água “transflui por baixo da terra ou pelo ar” (SANTOS, A. 2019, p. 24).

Os praticantes de axé mostram que o que é visto como real no mundo colonizado é insuficiente. O reinado de Nossa Senhora Rosário dos negros se configura como uma prática cosmológica complexa, em que operações criativas conectam seres, tempos e linguagens de modo a, dentre outras coisas, curar relações destruídas pela colonização (ALTIVO, 2019). A comunidade reinadeira de Oliveira transforma o limite em fronteira ao “reativar” as suas práticas de conhecimento (STENGERS, 2018a, p. 7). A operação de

reativar significa reativar aquilo de que fomos separados, mas não no sentido de que possamos simplesmente reavê-lo. Recuperar significa recuperar a partir da própria separação, regenerando o que a separação em si envenenou. Assim, a necessidade de lutar e a necessidade de curar, de modo a evitar que nos assemelhemos àqueles contra os quais temos de lutar, tornam-se irremediavelmente aliadas. (STENGERS, 2018a, p. 8)

Os reinadeiros transformam as práticas de conhecimento que o *ethos* colonizador tenta separar por meio da instituição de limites. Reinadeiros reativam as maneiras de cultuar, derivam os objetos do culto em outros, sem que isso substitua os seus vínculos com os *min’kissi*. Isso lhes permite cumprir as suas

obrigações. Obrigações os fazem pertencer a um mundo em que os *min'kissi* são reconhecidos. E essa operação de reativação se faz em um meio perigoso, em meio às energias avassaladoras das ruas e em uma fronteira ativa, diante de padres e vigários católicos, que são incitados a sentir que devem ter a autoridade de dizer o que realmente existe independente do lado da fronteira em que se situam.

3.4 Multiplicidade nas ciências – divergências nas ciências

Retomamos a obra de Annemarie Mol, que inaugurou em 2002 a discussão sobre a multiplicidade nas ciências com o caso paradigmático da aterosclerose⁶² em um hospital universitário no noroeste europeu (Cf. MOL, 2002, Capítulo 4). O estudo de Mol, que é referência ainda hoje, permitirá traçar, a partir da compreensão da construção de múltiplas realidades nas ciências, conexões parciais com práticas de conhecimento no axé. Intenta-se, ao trazer esse caso, explicitar que, também nas ciências, as realidades são heterogêneas e inerentes ao seu meio, o que torna inevitável a permanência das divergências.

Conhecendo a aterosclerose

Em um exercício de filosofia empírica em um hospital acadêmico, Mol (2002) investigou as maneiras com que a medicina (moderna, cosmopolita e alopática) se relaciona com o corpo e seu adoecimento. Mol (2002) observa que, entre os departamentos do hospital, os(as) praticantes têm coisas diferentes a fazer e se envolvem em diferentes práticas. No departamento da patologia, colocar em ação (*enact*, em inglês)⁶³ a aterosclerose é uma questão que ultrapassa a observação de tecidos humanos:

O patologista tira uma perna amputada de um saco plástico. Ele procura um bisturi adequado e corta partes do vaso sanguíneo. Não fosse pelas luvas que usa, suas mãos ficariam sujas. E ele não é o único que interage com a matéria física. Um técnico mancha a amostra com fluidos. A luz passa através das lentes e decliva antes de alcançar seus olhos. Colocar em ação (*enact*) a realidade envolve *manipulações*. E, no entanto, no departamento de patologia, colocar em ação a aterosclerose atinge seu apogeu quando os olhos do médico veem uma parede

⁶² A aterosclerose pode ser definida como uma obstrução na artéria. Mas como será explicitado neste ponto, a aterosclerose pode ser conhecida de outras maneiras.

⁶³ O termo da língua inglesa "*enact*" é utilizado por Mol (2002, p. 32) para dizer que, por meio das práticas, os corpos (doenças, objetos, pessoas, entidades etc.) são feitos na prática. O termo sugere que através das práticas, situadas no tempo e no espaço, os entes são "colocados em ação" (tradução nossa).

vascular aumentada. Quando a doença é revelada e o *conhecimento* é estabelecido. (MOL, 2002, p. 89, tradução nossa, ênfases da autora)

No departamento da clínica geral, a médica pergunta-se, no consultório, qual é o problema e o que fazer para diagnosticá-lo (MOL, 2002). Ela escuta pacientes descrever a dor em suas pernas. Sente seus pés frios ou pulsações fracas. Assim, *conhece* a aterosclerose (MOL, 2002, ênfase da autora). Tanto o patologista como a clínica geral combinam aspectos práticos e os concentram no objeto — a aterosclerose — de maneira a formar algum conhecimento.

Em relação ao departamento de patologia e aos consultórios, as intervenções terapêuticas colocam as doenças em ação de outra maneira: as suas práticas devem mudar o objeto com o qual interagem para melhorar a condição de saúde do(a) paciente (MOL, 2002). Os aspectos práticos da intervenção terapêutica fazem o tratamento, colocam a aterosclerose em ação através de manipulações que a transformam (MOL, 2002). É uma questão de desfazer a aterosclerose.

Várias ateroscleroses

Quando não cindida das práticas que a sustentam, a aterosclerose pode ser concebida de formas diferentes em um mesmo hospital universitário (MOL, 2002). Mas não todas as três formas de uma só vez. A doença pode ser conhecida como uma parede vascular espessada no laboratório de patologia, como uma perna dolorida no consultório, como um vaso a ser desobstruído no bloco cirúrgico. Ela é distribuída em arranjos sóciomateriais diferentes, separada em lugares diferentes. Em uma instituição acadêmica, Mol (2002) coloca em questão a noção de uma realidade unívoca e transcendental sobre uma doença relativamente comum (MOL, 2002).

Entre os departamentos do hospital universitário, não se procura similaridade prática (MOL, 2002). “Uma ontologia coerente e compartilhada não é necessária para práticas de tratamento e prevenção” da aterosclerose (MOL, 2002, p. 115). A aterosclerose diagnosticada e a tratada não precisam ser a mesma. Se esta é diagnosticada e aquela é tratada, cada uma ocupa o seu lugar: a primeira no consultório e a segunda no bloco cirúrgico, por exemplo. A incompatibilidade entre diferentes ateroscleroses não obstrui a possibilidade de tratamentos

invasivos, medicamentos e outras terapias desfazerem a doença, desde que não sejam separados do lugar em que são colocadas em ação (MOL, 2002).

No hospital acadêmico não há uma maneira pior e outra melhor de colocar a aterosclerose em ação nem de desfazê-la (MOL, 2002). Não há concorrência ou disputa. Não há, necessariamente, fragmentação, pois há um fluxo entre lugares. Há uma conexão feita através de conversas, anotações em prontuários e discussões francas e severas. A aterosclerose é colocada em ação entre fortes tensões, inseguranças, possibilidades, riscos e incertezas (MOL, 2002).

Se nos departamentos de uma mesma instituição acadêmica realidades são colocadas em ação de maneiras diferentes, a diferenciação do mundo certamente se multiplica quando se considera a diversidade de lugares em que se realizam as práticas de conhecimento nas ciências. Assim como as experiências com praticantes de terreiros de axé, as experiências com praticantes das ciências se situam em realidades heterogêneas, que têm muitos lados e que podem se encontrar contingencialmente.

3.5 Trilhas para pensar práticas que afetam mundos

Nesta parte, as complexas práticas de conhecimento do reinado de Nossa Senhora do Rosário em Oliveira foram apresentadas como movimentos que colocam em ação conexões parciais entre mundos que se chocam contingencialmente, articulando-os em uma encruzilhada cósmica.

O caso de uma doença em um hospital universitário mostrou como a multiplicidade é concebida nas práticas de conhecimento científicas. Conclui-se que praticantes vinculados ao axé e às ciências concebem realidades vivas e diversas onde os riscos, equívocos e incertezas também são múltiplos.

Noções que permitem falar das práticas situando-as em um hospital acadêmico e em uma irmandade reinadeira foram reunidas. Essas práticas colocam realidades divergentes em ação sem que exista, irremediavelmente, fragmentação. Isso porque, como os casos retratam, há articulações entre territórios práticos heterogêneos. Há vínculos feitos em encontros, trocas e choques severos. E tudo isso contribui para o caráter rico, adaptável e tenaz dessas práticas.

Esta tese se situa na trajetória de aprendizagem de uma praticante das ciências encruzilhada com praticantes de tradições africanas. É um trabalho na fronteira. Não escapei de experimentar choques severos. Mas também experimentei a construção de confluências com gente muito pertinaz que pertence a lugares vivos.

Também abordamos a colonização como um comportamento localizado em um meio. Falamos sobre os vínculos cósmicos e, portanto, arriscados que o reinado concebe ao realizar suas tradições com sagacidade e criatividade em um meio que convida a permanência do *ethos* colonizador. O cosmos do reinado supera as noções de certo e de errado, conecta pontos em mundos heterogêneos e vivos, produzindo realidades simultaneamente tênues e persistentes em dimensões que superam o que qualquer livro poderia dar conta.

Enfim, aproximamos ideias — por vezes divergentes — de cosmos e politeísmo na expectativa de realizar uma confluência entre muitos pontos em mundos divergentes. Esperamos que os termos cosmos e politeísmo, como compreendidos por Antônio Santos e Barbosa Neto, quando conectados à noção de cosmos de Stengers (2005a) possam ter, como efeito, evidenciar que a maneira

com que um coletivo politeísta se relaciona com o sagrado está articulada às maneiras múltiplas com que a realidade é colocada em ação. Os casos, conceitos e ideias entrançadas nesta parte nos permitem perceber que a cosmovisão politeísta afeta as maneiras com que os praticantes confluem entre mundos. E, de outra maneira, a cosmovisão monoteísta movimentada a maneira com que, eventualmente, os praticantes que concebem um mundo *mónos* se confrontam com outros mundos.

Conhecimento situado

Há praticantes das ciências que costumam reivindicar para si uma posição exclusiva de julgamento contra todas as outras realidades (STENGERS, 2005a). De todas as concepções sobre o mundo, a científica é aquela que se permite ver como a única que reflete a realidade objetiva (LATOUR, 2008; STENGERS, 2005a). Stengers (2005a) cita como exemplo os físicos. Praticantes que, em nome da realidade física, afirmam que as outras pessoas não têm acesso direto ao mundo exterior, que vivem em ficções e alucinam sobre como as coisas são realmente (STENGERS, 2005a).

Concebendo um mundo *mónos*, praticantes das mais diversas áreas das ciências — mas, certamente, não todas — frequentemente tendem a considerar o discurso das pessoas com quem pesquisam como ilusório (GOLDMAN, 2008). Assumem a inexistência dos entes concebidos pelas práticas de conhecimento não científicas: “e é a isso que em geral se denomina crença” (GOLDMAN, 2014, p. 13).

Goldman (2018) comenta que essa ideia é tão convencional que os praticantes das ciências sequer experimentam a necessidade de explicitar inteiramente que não existem “divindades, espíritos e forças misteriosas, certamente, mas também raças, tradições inventadas, genealogias impossíveis etc.” (GOLDMAN, 2014, p. 14). A alternativa a essa perspectiva não seria a decretação de que, sim, essas entidades existem. Esse caminho continuaria expressando a pretensão da tradição fundada na ciência moderna de poder julgar o que existe e o que não existe (GOLDMAN, 2014).

“Não se trata de uma questão de existência ou inexistência”, mas de se olhar para as relações (GOLDMAN, 2014, p. 14). A questão é como incluir essa

diversidade de entidades nos mundos que descrevemos e analisamos de maneira interessante. A saída encontrada para essa questão nesta tese é colocar as práticas em primeiro plano em uma abordagem situada (*situated*) dos conhecimentos (STENGERS, 2005a, HARAWAY, 1995; VERRAN, 2013).

Enquanto algumas práticas científicas costumam expressar a ambição totalizante da verdade incondicional ao sugerir um caráter universalista aos conhecimentos científicos, o relativismo alega que se pode estar de maneira igual em toda e qualquer parte, produzindo a relatividade de todas as verdades (HARAWAY, 1995).

Com uma abordagem situada dos conhecimentos, divergindo tanto dos apelos universalistas quanto dos relativistas, compreende-se o saber apoiado nas práticas de conhecimentos do lugar que os fez (STENGERS, 2005a; VERRAN, 2013; HARAWAY, 1995). Não é, portanto, o caso de se afirmar que não existam verdades ou fatos. Mas, sim, de se compreender os conhecimentos, os conceitos, os fatos e as verdades como algo que pertence a um lugar (HARAWAY, 1995). E cada lugar é singular.

Desestabilizar o modo padrão das práticas científicas

Goldman (2003; 2008) pesquisa política no movimento negro em Ilhéus, Bahia, tendo pesquisado o candomblé no mesmo lugar. Contrariando as práticas científicas hegemônicas, reconhece que as pessoas com quem pesquisa são dotadas de reflexividade própria, compreendendo que elas se constituem como teóricos com quem se tenta conversar e se pode aprender (GOLDMAN, 2008).

Goldman (2008) comenta que a realidade que se coloca em ação com quem ele pesquisa contém um “potencial de desestabilização” dos modos de praticar as ciências (GOLDMAN, 2008, p. 7). Trata-se de uma realidade divergente e, por isso, dotada da capacidade de transformar os conhecimentos científicos e os entes que povoam a literatura científica (GOLDMAN, 2008).

Levando a sério as pessoas que sabem mais do que ele sobre o candomblé e sobre o movimento negro, Goldman (2008) se relaciona, ainda que parcialmente, às práticas das pessoas com quem pesquisa. Essa associação traz, como conseqüências, uma transformação de si, de suas práticas e de seu mundo. Assim,

o autor cria conhecimentos capazes de provocar novos sentidos nas ciências (GOLDMAN, 2008).

Ao largo de três anos, a pesquisa que inclui esta tese me vinculou a novos pontos ativos, tanto nas comunidades de praticantes de axé como na universidade. Nessa trajetória, entrançada a práticas, pessoas e coisas divergentes, levar a sério as experiências fez com que cada passo a frente me convidasse, em meio a desconcertos, a uma revisão das minhas práticas de conhecimento.

Entretanto, levar a sério o que se vive com quem e o que se pesquisa não é acessar e conhecer a realidade do modo que eles(as) conhecem (GOLDMAN, 2008). Também não é levá-los(as) a conhecer a realidade como um(a) praticante das ciências. A pesquisa se situa em uma fronteira. Um lugar em que há disputas, controvérsias e conflitos envolvidos no desenho do que é real (GOLDMAN, 2008).

Nesta tese, levar a sério o que vivi nas experiências em outras realidades tem a ver com a operação de “reativar” (STENGERS, 2018b, p. 7-9). Reativar implica em retomar a capacidade de respeitar toda existência, sendo que cada *ethos* é uma existência. Reativar implica reconhecer e respeitar cada prática, não como uma prática minha, mas como uma experiência que me movimenta e me faz reconhecer o que não sou eu e o que eu não sei (STENGERS, 2018b).

A operação de reativar, regenerando vínculos dos quais as práticas de conhecimento científicas foram separadas pela colonização, evidencia que não estamos sós. Retomar esses vínculos pode ser um antídoto contra práticas envenenadas pelo *ethos* colonizador, como a determinação unilateral do que pode contar como conhecimento objetivo. Experimentar as práticas ancestrais da matriz africana é um ato que afirma a impossibilidade de estar, ao mesmo tempo, nos dois lados de uma fronteira. Não é possível estar nas ciências e no terreiro ao mesmo tempo e da mesma maneira. Cada lugar solicita comportamentos divergentes. Isso permite concluir que não é possível, nem interessante, tomar o lugar das pessoas com quem se pesquisa. Reativar vínculos com as práticas de conhecimento das quais o *ethos* colonizador nos tenta separar permite a criação de pontos de conexões que podem levar aprendizado e cura às práticas de conhecimento científicas.

Parte 4 Desacertos entre mundos

Para pensar nas maneiras com que praticantes das ciências se relacionam com as diferenças entre mundos, partimos de histórias da comunidade reinadeira de Oliveira e da comunidade do *kilombo Manzo N'gunzo Kaiango*, até alcançarmos questões relacionadas ao encontro com a diferença nas academias científicas.

4.1 *Ethos* colonizador em ação

As dificuldades envolvidas na realização dos festejos de Nossa Senhora do Rosário pelo reinado em Oliveira sempre foram enormes (ver PIRES, 2011). Pedrina Santos conta que, em uma missa *konga*, um padre pediu, pela greta da porta da igreja, que ela repetisse o “Lamento do Negro” ajoelhada (diário de campo, 22/08/2017; comunicação oral, 11/03/2020). A capitã Pedrina percebeu que o padre não era da cidade. Pela greta da porta, perguntou: “De onde o senhor veio? Onde o senhor aprendeu isso? Com quem aprendeu?” O padre não respondeu. Disse, somente, “repete, repete”. Enfim, diante desse impasse, a capitã virou-se para trás, para o povo, e falou: “Louvado seja o Senhor Jesus Cristo. Meus irmãos, Salve Maria! Eu acabei de cantar o “Lamento do Negro”. O padre está me pedindo para cantar novamente. Em tantos anos de reinado, nunca vi cantar isso ajoelhada. Mas por respeito à N. Sra., São Benedito, Santa Efigênia e aos senhores que estão aqui, eu vou fazer de novo”. Depois que a capitã cantou novamente a toada, o padre abriu as portas da igreja e se aproximou, com as mãos estendidas, para cumprimentá-la. Mas, os braços da capitã não conseguiram se esticar na direção do padre. Até a hora do ofertório, a capitã se sentia desgastada por, mais uma vez, fazerem o que queriam com os negros (SANTOS, P., diário de campo, 22/08/2017; comunicação oral, 11/03/2020).

Esse desacordo acontece em um meio que permite dizer que o comportamento do padre indica o característico *ethos* colonizador das autoridades católicas que querem que tudo retrate a sua própria imagem, que pretende ser a imagem da verdade universal (SANTOS, A. 2015). As práticas colonizadoras das autoridades em Oliveira já levaram à prisão alguns capitães do reinado, entre eles o capitão Leonídeo João dos Santos, pai de Pedrina Santos (diário de campo, 22/08/2017). Essas práticas também definiram, por tempos, a proibição da realização da missa *konga* na matriz, construída pelos negros. A capacidade de destruição do *ethos* colonizador é encenada nos dois próximos pontos.

A construção da igreja matriz em Oliveira

Uma capela pequena e simples, dedicada à Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, foi construída pelos reinadeiros nas margens do caminho para Goiás em Oliveira (SANTOS, P., diário de campo, 22/08/2017). Pouco depois, um padre convocou as pessoas para, no mesmo lugar, construir uma grande igreja. O novo templo, erguido por pessoas escravizadas sobre a capela demolida, foi consagrado pela igreja católica à Nossa Senhora de Oliveira, padroeira da cidade. Pedrina Santos conta que não se opõe à Nossa Senhora de Oliveira, mas pensa que Nossa Senhora do Rosário é a dona da casa. Entendendo que Nossa Senhora é uma só, durante os festejos de maio e de setembro, a capitã Pedrina faz um ritual chamado de “matina”. Antes do sol raiar, a capitã percorre certos pontos do território até chegar a porta dessa igreja, onde canta para N. Sra. do Rosário.

Uma importante construção no mundo da comunidade reinadeira foi destruída pelo *ethos* colonizador de autoridades católicas. Nessa ação unilateral, a igreja católica negou a realidade dos praticantes do reinado. Colocou as práticas de conhecimento dos reinadeiros em um lugar invisível. Construiu, sobre elas, uma realidade que as tenta anular. A capela de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos foi submetida abaixo de uma linha ontológica, onde se situa o que não é discutível, onde permanece aquilo sobre o qual não se deve pensar, aquilo que se rejeita considerar (CADENA, 2015). No mundo colonizado, não é possível acessar traços que registrem a existência da capela. As práticas reinadeiras excedem o *ethos* dos católicos a ponto de não lhes permitir sequer tolerá-las.

O reinado permanece realizando seu festejo em Oliveira todos os anos. Mas as autoridades católicas se mostram incapazes de aceitar integralmente as práticas reinadeiras. No mundo católico, o *n'kissi* é apagado, assim como a capela foi apagada. As diferenças são algo com o que os católicos não devem se confrontar. A igreja define o que pode e o que não pode formar e informar a realidade segundo os termos de sua própria condição. Julgando a ordem das coisas, a igreja católica se desobriga a pensar, a prestar atenção, a ter cuidado. Recusando-se a ter que se haver com surpresas, se afasta das possibilidades de

negociação das realidades. A igreja católica idealiza um “limite” para o mundo ao fechar-se sobre si mesma (CADENA, 2015).

Intervenção no *Manzo*

Mametu Muiandê comentou que, quando foi convidada para oferecer o primeiro curso Catar folhas, em 2016, pensou que precisaria comprar roupas novas para estar na UFMG (diário de campo, 03/10/2017). Logo compreendeu que a convidavam precisamente por ela ser quem é. E antes desse convite, *Muiandê* pensava que jamais poderia entrar em uma universidade. A maneira como algumas instituições se relacionaram com *mametu Muiandê* e sua família tem pontos em comum com a sua sensação de poder ser posta para fora da universidade.

Em 2012, a Companhia Urbanizadora e de Habitação da prefeitura de Belo Horizonte retirou as famílias da casa do pai Benedito (ASSOCIAÇÃO, 2017; diário de campo, 03/10/2017). Um órgão municipal despejou a comunidade do *kilombo Manzo* de seu próprio território. Levou as pessoas para um abrigo público. A justificativa da prefeitura para essa imposição seria o risco de um desabamento.

Mauro, filho de *mametu Muiandê*, serralheiro e professor de capoeira, começou a oferecer aulas de capoeira no abrigo público. As pessoas que ficavam à toa passaram a participar. Se fortaleceram e começaram a querer entender os seus direitos. Depois de três meses, a equipe do abrigo proibiu as aulas. Mauro tentou conversar sobre a continuidade da capoeira no abrigo. Os funcionários sugeriram a ele que organizasse uma festa junina. Então, Mauro deixou o abrigo público e voltou para o *Manzo* com seus filhos. De volta ao *kilombo*, Mauro encontrou a cozinha destruída. O território descaracterizado. Os pés de mamona, os alecrins, o pé de jatobá, os bambus, todos arrancados. Mas nenhuma intervenção foi realizada onde se alegou haver risco de desabamento.

O abrigo recebeu as pessoas, mas não recebeu as suas práticas. O território prático da comunidade foi mutilado, as plantas e objetos sagrados removidos. A política da prefeitura de Belo Horizonte anulou a realidade da comunidade. Mais uma vez, o *ethos* colonizador destruiu parte importante daquilo que compõe um mundo diferente. Subordinou o mundo sagrado do *Manzo* à impossibilidade de

existência. E, por anos, esse movimento foi algo sobre o qual a prefeitura se recusou a pensar.

A comunidade do *kilombo Manzo* permanece resistindo por meio do exercício de suas práticas ancestrais. *Mametu Muiandê* se mudou para um terreno em Santa Luzia, levando com ela o sagrado (ASSOCIAÇÃO, 2017; diário de campo, 03/10/2017). Lá, o terreiro de candomblé foi reconstruído. O espaço do antigo terreiro em Belo Horizonte foi transformado em um espaço cultural para as crianças. Hoje, a comunidade do *Manzo* tem uma relação interessante com o município de Belo Horizonte e se apoia nas leis para que seus espaços e costumes sejam respeitados.

Desacordo ontológico

A construção da igreja matriz em Oliveira e a intervenção no *Manzo* se configuram como exemplos de “desacordo ontológico” (CADENA, 2015, p. 279). O desacordo (*disagreement*, em inglês) ontológico é imanente a pontos de disputa que fazem mundos divergir, ainda que continuem a se conectar (CADENA, 2015). Trata-se de nós onde há controvérsia e tensão. Mas ao invés de provocar transformação, longe de criar pontes entre mundos, o desacordo ontológico impõe uma destruição em nome de um mundo *mónos*. É um lugar de impotência, onde se aprisiona a criatividade, a aprendizagem e a invenção.

Em pontos assim, as coisas são pouco reconhecíveis para além das fronteiras entre mundos (CADENA, 2015). A capela de Nossa Senhora dos Homens Pretos e o sagrado no *kilombo Manzo*, não são reconhecidos por quem está do outro lado da fronteira. Essas diferenças clamam por reconhecimento e irritam o limite da ontologia que o colonizador católico impõe. Mesmo diante de incômodo, violência e tensão, os mundos divergentes se mantêm circunstancialmente e irremediavelmente relacionados. As suas divergências mostram que, em relação ao mundo moderno, o que se assume como realidade englobante é insuficiente.

4.2 O mundo dos modernos

A seguir, o paradigma fundador da ontologia da sociedade moderna é caracterizado com Latour (1994). Com Antônio Santos (2015) e Cadena (2015), propõe-se que a ontologia dos cristãos modernos incita o *ethos* colonizador na América Latina. O fascículo é concluído comentando a operação de limitar, prática que se assenta sobre a ontologia *mónos* e produz desacordos devastadores.

Ontologia moderna

A ontologia moderna é sustentada por dois conjuntos de práticas opostas (LATOURE, 1994). Um desses conjuntos de práticas cria, por “purificação”, dois domínios ontológicos distintos, ou seja, duas categorias nas quais tudo o que existe deve ser encaixado: a natureza e a sociedade (LATOURE, 1994, p. 15).

Um outro conjunto de práticas — de “mediação” ou “translação” — conecta os entes das duas categorias (LATOURE, 1994, p. 16). A mediação relaciona entes de domínios ontológicos divergentes. Mas são práticas “impensáveis” pelos modernos. Uma questão não poderia estar, ao mesmo tempo, sob o domínio da política e da ciência modernas (LATOURE, 1994).

Latour (1994) aponta, enfim, um recurso fundamental para que se possa designar um campo de moderno: um Deus suprimido da natureza e da sociedade, cuja transcendência se poderia acessar caso houvesse conflito entre a política e a ciência modernas (Cf. LATOURE, 1994, p. 38-40).

Latour propõe que os modernos são aqueles que veem os não modernos como povos exóticos, vinculados a crenças (Cf. LATOURE, 2015, p. 141). Projetam sobre os não modernos a regra de abstenção e desvinculamento. Uma regra que, se aplicada sobre eles mesmos, os mataria. Não é possível imaginar uma existência em que se solicita a todos(as) que deixem para trás seus vínculos, pertencimentos e obrigações, que abandonem tudo aquilo que os permite existir e que os faz ser quem são. A transição de um estado vinculado para um estado absolutamente livre de vínculos seria o completo cessar de qualquer ação (Cf. LATOURE, 2015, p. 136-137), ou seja, o inexorável fim da vida.

Como alternativa a essa proposição de Latour, a noção dos “modernos” é retomada como referência aos colonizadores da Europa ocidental, afirmando que podem ser compreendidos como aqueles que projetam sobre os demais seus vínculos e obrigações. Contando a história da conquista do mundo, os modernos colonizadores alegam ajudar os não modernos a alcançar o progresso. Os coagem para que passem a pertencer ao mundo moderno, substituindo suas obrigações e transformando os vínculos que os faziam ser diferentes.

A diferenciação dos modernos em relação aos não modernos não diz, portanto, da oposição de um estado vinculado a um estado de liberdade (LATOURE, 2015). Um corpo vivo pertence, necessariamente, a um ou outro território prático. Se um corpo está vivo, está vinculado e, portanto, é colocado em movimento e coloca em movimento. A diferença é algo atribuído pelas diferenciações dos vínculos (Cf. LATOUR, 2015, p. 141).

Latour resume os vínculos dos modernos aos “dois grandes colecionadores ou acumuladores de sua própria tradição: a natureza e a sociedade, o reino da necessidade e o reino da liberdade” (LATOURE, 2015, p. 142). Acrescentamos a esse resumo, com a proposição de Antônio Santos (2015), o reino do temido Deus *mónos*. Um vínculo com um Deus que convida os modernos ao comportamento colonizador.

Cosmovisão monoteísta

Antônio Santos (2015) propõe que a concepção da existência de um só Deus ao qual se deve temer, um Deus desterritorializado, que está em uma posição única, para a qual se pode olhar verticalmente, acima de tudo e de todos, faz parte da cosmologia da sociedade cristã, monoteísta e colonizadora (SANTOS, A. 2015; 2019).

Antônio Santos (2015) comenta que, na história bíblica de gênese da humanidade, o homem, após dar ouvidos à mulher, comeu o fruto proibido. Em razão disso, Deus amaldiçoou a terra. Desde então, a terra produziria somente espinhos e ervas daninhas. Assim a humanidade foi castigada. Sua punição seria plantar para ter o que comer (SANTOS, A. 2015).

Na história bíblica, Deus aterroriza os primeiros seres humanos promulgando que os frutos da sua terra são danosos e não devem ser comidos. Se os frutos que

nascerem na terra estão amaldiçoados, as pessoas estão condenadas a trabalhar para sobreviver. O Deus da bíblia amedronta a humanidade. Cria o medo de Deus, o medo do sagrado, um medo que Antônio Santos denomina “cosmofobia” (SANTOS, A. 2015, p. 31). Esse é um acontecimento muito forte que forma a cosmologia do povo euro-cristão, que passa a produzir para sobreviver e fugir dos castigos do seu Deus (SANTOS, A. gravação de áudio, 16/03/2017). Alguns grupos europeus saíram pelo mundo em uma frente de colonização, transmitindo esse terror aos povos não modernos.

Cadena (2015, p. 105) avalia, de um ponto de vista latino-americano, que o cristianismo é fundamental para o domínio colonial nas Américas. Desde a invasão ibérica em *Abya Yala* e Pindorama a política esteve entrançada no cristianismo monoteísta. A divisão entre a natureza e a humanidade, inventada anteriormente na Europa, opera sob o domínio do Deus *mónos* cristão. Isso é o que convida o comportamento colonizador na América Latina. Autorizada pela razão moderna e pela fé cristã, a colonialidade se assenta sobre a divisão entre a natureza e a humanidade, e habita tanto a política quanto a ciência na América Latina.

Desenhando o limite

Boaventura Santos comenta que o pensamento moderno realiza distinções visíveis e invisíveis, que dividem a realidade em um lado da linha e o outro lado da linha (SANTOS, B., 2007, p. 71). O que é colocado do outro lado da linha desaparece como realidade para o colonizador. O *ethos* colonizador o torna inexistente, como algo que não precisa ser compreendido.

O desenho dessa linha pode se relacionar, parcialmente, com a operação de limitar. O limite é objeto de práticas modernas unilaterais que discriminam obsessivamente o racional e o irracional, os fatos e os fetiches (LATOURET, 2015). Os modernos se consideram autorizados a acreditar que possuem o significado do que conhecem de maneira desterritorializada (Cf. STENGERS, 2005a, p. 995). Acreditam que estão em posição de dominar um consenso sobre um fato para além das fronteiras de seu território prático. O resultado disso é a violenta destruição de mundos colocados em ação por práticas de conhecimento dos

povos colonizados. “À medida em que a frente de colonização avança, o mundo se povoa de crentes” (LATOURE, 2002, p. 15).

O limite, nas ciências modernas, concebe uma natureza determinada. Uma natureza cuja realidade *mónos* seria descoberta pelas práticas objetivas das ciências modernas. Outro limite compreende uma sociedade construída somente por cidadãos: “são os homens e apenas os homens que constroem a sociedade e decidem livremente acerca de seu destino” (LATOURE, 1994, p. 36).

Desta sociedade, criada pelos homens, também se diz “durável e sólida, imensa e forte, que mobiliza o comércio, as invenções, as artes” (LATOURE, 1994, p. 37), ultrapassando infinitamente quem a criou. Enfim, a sociedade seria uma construção do homem, cada vez mais sustentada por coisas, forças e instâncias não humanas. E natureza seria, ao mesmo tempo, inacessível e acessível: mundos mutáveis e misteriosos das pessoas comuns cuja realidade unívoca pode ser definida por práticas de conhecimento científicas (LATOURE, 1994).

A divisa entre os coletivos “natureza” e “sociedade” é intensamente contraditória (LATOURE, 1994). A natureza intervém na construção das sociedades, sem que deixe de ser radicalmente inacessível pelas pessoas comuns (LATOURE, 2015). Aos homens é permitido decidir livremente seu destino, mas precisam mobilizar a natureza a todo instante para se sustentar (LATOURE, 1994).

A distinção entre a natureza e a sociedade é um esforço para afastar essas contradições (LATOURE, 1994). Ao fazer dos territórios das ciências e da política territórios práticos divergentes, os modernos tentam silenciar as controvérsias e as práticas de mediação. Transgredindo na prática o que normatiza como constituição, a ontologia moderna permite fazer tudo sem estar impedido de nada. As práticas de translação colocam uma realidade em ação que é situada do outro lado da linha e é ativamente negada. Somente o trabalho da purificação é reconhecido como existente pelo *ethos* colonizador.

A partir da noção proposta por Guha (2002), Cadena (2015) compreende o limite como a primeira coisa fora da qual nada há e a primeira coisa dentro da qual tudo deve ser encontrado. Além do limite, está um real que é um nada. Um “excesso” que não pode ser confrontado (CADENA, 2015, p. 13).

Os modernos desenham limites nos reinos da natureza, da sociedade e do Deus *mónos*. A igreja católica não leva os reinadeiros a sério porque a sua “diferença radical” emerge como uma condição que excede a realidade das

instituições monoteístas dos estados modernos (CADENA, 2015, p. 31). A prefeitura de Belo Horizonte destruiu os objetos sagrados no *kilombo Manzo* por sua incapacidade de se confrontar com o que, para ela, seria um excesso diante dos termos de sua constituição.

A diferença radical não é algo que a comunidade *kilombola Manzo* e a comunidade reinadeira de Oliveira têm. A diferença radical é uma condição criada na relação com a vizinhança. Essa diferença pode ser identificada em encontros em que as pessoas se conscientizam de seus erros mútuos, mesmo que não se informem completamente sobre aquilo que compõe esses erros. Mas essa diferença pode ser invisibilizada em práticas colonizadoras (CADENA, 2015).

4.3 Instituições científicas – espaços de violência?

As universidades, surgidas no mundo europeu, tem seu *ethos* afetado pela ontologia moderna. São mais do que espaços de produção de conhecimento (KILOMBA, 2019). São, também, espaços que guardam práticas de colonização. As universidades podem ser espaços de violência (KILOMBA, 2019).

Como as “chocadeiras dos ovos do colonialismo” (SANTOS, A. 2019), as universidades se constituem como locais que consolidam as hierarquias coloniais. A ordem moderna convida, nas academias científicas, a uma permanência dentro de limites, uma espécie de barreira mental e material além da qual não se deve ultrapassar (LATOURE, 2015). Atravessar essas barreiras, construídas, vigiadas e defendidas em operações de policiamento, seria exceder a razão, perder-se.

Tendo isso em vista, comento a noção de “epistemicídio”, cunhada por Boaventura Santos (2007, p. 91) e conceituada por Carneiro (2005). Concluo este fascículo com uma confluência entre as ideias sobre os saberes “orgânicos” e “sintéticos” de Antônio Santos (2015) e as práticas científicas.

Epistemicídio

Carneiro (2005) desenvolve a proposição de Boaventura Santos, que o epistemicídio forma, com o genocídio, um par de elementos fundamentais ao processo colonial. O epistemicídio ocorre sempre que há criminalização, subjugação, marginalização de práticas e de grupos que poderiam ameaçar a expansão da modernidade. Para Boaventura Santos (2007), o epistemicídio ocorre contra trabalhadores, povos indígenas, comunidades da matriz africana, mulheres e minorias nas mais diversas localizações no globo terrestre.

Para Carneiro (2005), além de anular e substituir os conhecimentos desses grupos, o epistemicídio passa

pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos

processos de discriminação correntes no processo educativo.
(CARNEIRO, 2005, p. 97)

Carneiro (2005) compreende o genocídio como um epistemicídio, ao passo em que se eliminam os corpos diferentes e os conhecimentos estranhos, sustentados por práticas que contrastam com as modernas.

Carneiro (2005) propõe que, em versão contemporânea, o epistemicídio se manifesta nas universidades brasileiras na oposição entre um discurso acadêmico e um discurso militante, por meio da qual o pensamento dos movimentos populares, como os movimentos negros, é desqualificado, tomado enquanto fonte de saber, mas não enquanto autoridade. Do outro lado, o discurso do branco sobre o negro é legitimado (CARNEIRO, 2005). Aquilo que não reflete o branco é subjugado, não pode pertencer às academias científicas.

Em confluência com as considerações de Carneiro (2005), Kilomba compreende as academias como espaços em que a fala do colonizador, a fala colonizadora, é considerada universal, objetiva, neutra, racional, imparcial (KILOMBA, 2019). O colonizador tem fatos e conhecimentos. Mas as elaborações de pessoas que se posicionam em relação à sua realidade, sejam elas afro-brasileiras, latinas, indígenas, politeístas, mulheres, LGBTQ+ etc., quando inseridas no domínio das ciências modernas, excedem. Suas proposições são consideradas pelo colonizador como uma fabricação impossível da realidade, uma ilusão, talvez uma alucinação que pode ser interessante, mas não científica: específica, subjetiva, pessoal, emocional, parcial (KILOMBA, 2019). Para eles, essas pessoas não teriam conhecimentos, mas sim opiniões e experiências da ordem do senso comum, ao qual a ciência moderna se opõe. Além disso, suas questões não estariam entre aquelas que as ciências modernas devem se confrontar.

Os colonizadores, dentro das universidades, esperam que as diferenças que excedem a constituição moderna, sejam anuladas, invisibilizadas ou substituídas. Gonzaga (2014) observou, em relação a técnicos(as)-administrativos em educação na UFMG, que certa aparência não é formalmente exigida. Mas as pessoas negras, com cabelos crespos, permanecem segregadas em determinados postos de trabalho. É incomum encontrar técnicos(as) ocupando funções estratégicas ou, até mesmo, participando da definição das políticas a serem

desenvolvidas nos setores administrativos. E isso se faz ainda mais raro quando se trata de um(a) técnico(a) negro(a) (GONZAGA, 2015).

Assim como o corpo negro, as artes e os conhecimentos produzidos pelas tradições de pensamento de povos africanos causam desconforto à sociedade moderna, que acessa, saqueia e se apropria dessa produção. Egípcios, por exemplo, são retratados como brancos em filmes e *videogames*, e as origens dos precisos conhecimentos da matemática, medicina, filosofia, entre outros, é tomada como euro-americana. Esquece-se com facilidade que o sistema numérico sobre o qual as ciências físicas, químicas e biológicas se assentam, por exemplo, é de origem indiano-arábica.

A aula de Nilsia Santos no “Catar folhas” em 2017 provocou admiração, surpresa e curiosidade com revelações sobre as ciências, a matemática, astronomia, medicina, metalurgia, filosofia e ética codificadas pela civilização negra na região do Antigo Egito entre 2000 a.C. e 6000 a.C. (diário de campo, 31/10/2017). Nilsia Santos apresentou Imhotep, o primeiro grande gênio da humanidade. Imhotep arquitetou a primeira pirâmide, construída a partir de 2630 a.C. Ela enfatizou que pesquisadores citam documentos egípcios de 5000 a.C., documentos que são conhecidos, porém, negligenciados pelo corpo mais amplo das academias científicas. Esses documentos provam, por exemplo, como a antiga civilização negra egípcia mediu, com minuciosa precisão, a latitude e longitude dos principais pontos no curso do rio Nilo, desde o equador ao mar Mediterrâneo. Destaca que no continente africano se originaram muitas das práticas científicas sobre as quais se apoiaram os posteriores desenvolvimentos das ciências.

Portanto, o conhecimento que convencionalmente circula nas instituições de ensino versa sobre um recorte muito específico de conhecimentos, fortemente colonizado pela Europa, que poderia ser compreendido como um pasticho de saberes de diversos povos, que acabam sendo subalternizados pela colonização.

Na contra corrente das práticas colonizadoras nas universidades, o Encontro de Saberes substitui a ideia de um programa de conhecimentos unívoco pela proposta de uma diversidade de conhecimentos e de ancestralidades diversas. Barbosa Neto ouviu, de um estudante que participou da primeira edição do curso “Catar folhas” em 2016, o seguinte:

Eu, que sempre estudei em escola pública, que sou preto, gordo e gay, comecei a estudar no Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. E tudo naquele lugar me faz sentir vergonha de quem eu sou. No Encontro de Saberes eu entendi quem eu sou e por que eu estou nessa universidade.⁶⁴

Na UFMG, muitos estudantes relatam que participam do Encontro de Saberes para encontrar suas ancestralidades (diário de campo, 2017). Trata-se de um cenário em que as invisibilizações a que são submetidos nos demais espaços podem ser identificadas, colocadas em foco e, então, enfrentadas explicitamente. Muitos outros afirmam participar dos cursos para ter acesso a conhecimentos descolonizados, que circulam fora do eixo euro-americano. Ainda há aqueles que tem em vista, ao participar do Encontro de Saberes, o seu desenvolvimento e crescimento como pessoa.

Saberes sintéticos e saberes orgânicos

Antônio Santos trabalha com a ideia de uma fronteira entre saberes “orgânicos” e “sintéticos” que é, também, um debate entre divergentes modos de pensar (gravação de áudio, 16/03/2017; SANTOS, A. 2019, p. 25-27). Antônio Santos relaciona o saber orgânico às práticas dos mestres e mestras dos conhecimentos populares. Compreende o saber orgânico como aquele que vive integrado à natureza. O saber orgânico diz respeito ao ser. É um saber que guarda os peixes nos rios, guarda os frutos nas árvores. Um saber que é vivo e não precisa ser escrito para estar em ação no mundo (SANTOS, A. 2017, gravação de áudio, 30/03/2017).

Antônio Santos relata o caso de uma praticante das ciências que realizou uma pesquisa na lógica do saber orgânico (gravação de áudio, 04/04/2017). Essa praticante é a Bianca, uma pós-graduada que é amiga da comunidade Saco Curtume e usou o livro “Colonização, quilombos: modos e significações” (SANTOS, A. 2015) como uma das referências em sua pesquisa. Bianca foi contratada pela empresa que está construindo o maior parque de energia solar

⁶⁴ A fala desse estudante, não identificado, da licenciatura em ciências biológicas da UFMG, foi citada por Barbosa Neto em uma conversa sobre o Encontro de Saberes na UFMG em 2016.

da América Latina. E esse parque de energia solar se situará no Piauí, nas proximidades do quilombo Saco Curtume.

Ignorando a legislação e desenvolvendo o projeto sem consultar a comunidade, a empresa de energia solar tentou burlar os processos de licenciamento para instalar o parque de energia solar no Piauí (SANTOS, A., gravação de áudio, 04/04/2017). Bianca, amiga da comunidade, era a responsável na empresa por acompanhar o processo de implementação do parque de energia solar. Ela disse, dentro da empresa, que não poderiam passar com linha de transmissão de energia no território do quilombo Saco Curtume sem uma negociação com a comunidade. Ela recomendou que fossem à comunidade para conversar.

Uma equipe da empresa de energia solar foi até a comunidade e contou uma história fajuta. A comunidade respondeu pedindo um novo estudo para a instalação do parque de energia solar e da linha de transmissão de energia no seu território. Enfim, a comunidade negociou com a empresa a instalação de uma minifábrica de energia solar para Saco Curtume e o pagamento de um curso, com um professor da universidade, para formar vinte jovens para trabalhar com energia solar na empresa e aprender mais lá dentro.

Bianca ganhou algo com a pesquisa, que desenvolveu se apoiando no saber da comunidade. E entendeu que a história não se encerrava ao conquistar o seu diploma. Ela teve a sensibilidade de perceber questões importantes para a comunidade e agir para que eles também pudessem ganhar com essa conexão (SANTOS, A., gravação de áudio, 04/04/2017).

Por outro lado, Antônio Santos descreve o saber sintético como um conhecimento linear, fragmentado, que envolve o ter (gravação de áudio, 21/03/2017). Antônio Santos exemplifica o saber sintético com o caso de uma praticante das ciências que, estudando o cerrado, o entrevistou. Passou algum tempo, ele conversou com uma amiga, que também foi entrevistada pela mesma pessoa. A amiga o perguntou: “Tu já tens o livro da doutora?” Santos a pergunta: “Qual livro?” A amiga responde que a tese da pessoa que os entrevistou se transformou em um livro. Está nas livrarias e custa vinte e cinco reais. No livro, encontram-se três páginas com a entrevista que a pessoa fez com Antônio Santos.

Nesse caso, uma praticante das ciências foi a comunidade e fez perguntas à Antônio Santos. Então, ela escreveu as suas respostas e as colocou em um texto

que apresentou como seu. Esse texto virou uma tese guardada na prateleira de uma biblioteca. Depois, virou um livro a venda na livraria. O saber orgânico que ela buscou na comunidade Saco Curtume foi sintetizado. Se ninguém ler esse texto, esse saber sintético não se colocará em ação no mundo, permanecerá guardado em uma prateleira, desconectado da vida. Assim se constitui um conhecimento paralisado e doente. “O sintético é o bloqueio da vida” (SANTOS, A., gravação de áudio, 30/03/2017).

Antônio Santos conta que estão fazendo combinados com as pessoas que querem fazer pesquisas com as comunidades (diário de campo, 13/05/2017). Essas pessoas tem seus interesses. Os(as) praticantes das ciências ganham algo com a pesquisa. Antônio Santos sabe que a história dos conquistadores, que vão ajudar as comunidades, é uma mentira. Logo, as pessoas da comunidade discutem como a pesquisa pode ser importante para elas também.

Antônio Santos vê valor nos encontros e conexões entre comunidades e todas as áreas das ciências, desde que os praticantes mudem um “pouquinho” (sic) a maneira de fazer ciências, no sentido de ter sensibilidade de perceber as questões da comunidade (gravação de áudio, 13/05/2017). Os praticantes das ciências podem servir ao povo. E Antônio Santos afirma que isso está acontecendo.

Ciências modernas – ciências sintéticas

Galileu Galilei é lembrado frequentemente como o grande vanguardista das ciências modernas (Cf. STENGERS, 1990, p. 16). Ele criou experimentos com instrumentos acessíveis, como pêndulos e rampas, trabalhando intensamente ao longo de cinco anos. Nesse percurso, cometeu muitos erros. Seus rascunhos mostram que se perdeu em um labirinto matemático, que atravessou momentos em que esteve “tão confuso quanto suas notas” (STENGERS, 1990, p. 29).

Para avançar, Galileu precisou inventar uma nova maneira de interrogar fenômenos articulando suas observações à física e à matemática. A criação de Galileu possibilitou, enfim, a origem da operação de “pôr-em-equivalência” (em francês, *mise en équivalence*) a altura da queda de um objeto e a velocidade com que esse objeto alcança o chão (STENGERS, 1990, p. 39-40). Combinando experimentos, física e matemática, Galileu criou a relação de equivalência entre

a causa (altura) e o efeito (velocidade) para qualquer objeto em movimento uniforme em queda no vácuo.

Em circunstâncias em que as criações científicas poderiam lhe custar a vida, Galileu transformou a maneira de fazer ciências. Seu trabalho marcou a fundação de uma física moderna e toda uma revolução das práticas de conhecimento científicas. Mas Stengers pondera que o trabalho de Galileu não explica a origem das ciências modernas (Cf. STENGERS, 1990, p. 42; 2005b, p. 999). O fato desse ser um acontecimento associado a um novo tempo é o que precisa ser explicado.

Stengers (2005b) se remete ao estudo de Needham para explicar a revolução científica moderna (1973 *apud* STENGERS, 2005b). Como embriologista, Needham sabia que nem a física nem a matemática eram a razão do nascimento e da acelerada expansão das ciências modernas. A explicação que Needham escolheu para esse acontecimento destaca a liberdade dos empreendedores europeus na idade moderna.

Durante a idade moderna, movimentados por uma sensação de escassez de metais valiosos, empreendedores europeus construíram redes mercantis cada vez mais amplas. Independente de qualquer coerência com a constituição moderna, esses empreendedores conectaram seus interesses gananciosos a pontos cada vez mais numerosos e díspares, situados em diversos pontos do planeta. Esse foi um tempo de crescimento para os praticantes das ciências.

A luneta, um instrumento novo que tornava a pessoa capaz de observar objetos a longas distâncias, foi aprimorada por Galileu. Em tempos de expansão de relações mercantis e coloniais através dos mares, a luneta galileana foi considerada um bom objeto para uso nas navegações e para trocas comerciais. Além da venda das lunetas serem lucrativas para Galileu, ele observou coisas surpreendentes no céu com esse novo instrumento. Sua criação lhe permitiu adicionar observações para apoiar a hipótese heliocêntrica copernicana.

Ao apoiar a hipótese copernicana, Galileu colocou suas práticas de conhecimento em relação direta à grande questão da autoridade católica (Cf. STENGERS, 2005b, p. 999). Galileu questionou os direitos do conhecimento do empreendedor em relação à fé católica. Dotou os fatos científicos da capacidade de destruir tradições filosóficas e teológicas. Em outros lugares do mundo, como na China, isso impediria as pesquisas científicas de Galileu. Mas isso não aconteceu em uma Europa com estados em disputa por riquezas.

Apresentando seus textos como como uma revolução antiescolástica, galileu tensionou a grande questão da autoridade católica (Cf. STENGERS, 1990, p. 16). Ele explicitou que as ciências escolásticas procediam com base em argumentos de autoridade da igreja católica. Segundo Galileu, esses conhecimentos operavam em um mundo conceitual, onde não havia espaço para a observação. Por isso, se tratava de um conhecimento atrasado e desprovido de realidade.

A lei da queda dos corpos de Galileu tratava, também, de condições exclusivamente conceituais à época, como o vácuo. A célebre cena da pedra caindo do alto do mastro de um barco em movimento, por exemplo, foi realizada por Cavalieri, discípulo de Galileu, somente depois da publicação de suas obras (Cf. STENGERS, 1990, p. 20). O trabalho da física moderna, assim como as ciências escolásticas, também versa sobre um mundo ideal. Mas o mundo ideal da física não é equivalente ao mundo bíblico.

Distanciar as ciências da autoridade religiosa foi um movimento necessário na época da inquisição católica romana na Europa. Mas esse distanciamento não eliminou as práticas inquisitórias nas ciências. Ainda que a escolástica tenha deixado de prevalecer, as ciências modernas herdaram o poder de julgamento dessa tradição. A autoridade do conhecimento, antes pautada pela fé católica, passou a se associar com a autoridade da realidade física e da matemática. Desse rompimento histórico e parcial com a igreja católica advém a pretensa autoridade definitiva do conhecimento científico moderno. E essa autoridade categórica das ciências, desde então, é uma ameaça às práticas de conhecimento ancestrais não modernas.

As áreas das ciências modernas que operam em nome de um progresso podem se relacionar com a ideia do saber sintético tal como descrita por Antônio Santos. Deveras, Antônio Santos compreende as universidades como lugar do conhecimento sintético, como grandes indústrias de piratear saberes (diário de campo, 16/03/2017). Praticantes das ciências costumam coletar os saberes ancestrais das comunidades, sintetizar, padronizar e, depois, vender, ganhar algo com eles.

Confluindo com Antônio Santos, a proposição da noção das “ciências sintéticas” se arrasta para esta tese (comunicação oral, 03/2017⁶⁵). Essa noção se refere às práticas de conhecimentos científicas que, autoritariamente, inventariam o que realmente existe no universo. Tendo em vista um mundo objetivo ideal, constroem saberes muito interessantes, como os incríveis e complexos mapas das vias do metabolismo humano. Mas esses saberes estão descolados das experiências na maior parte das realidades e, muitas vezes, conectados à interesses mercantis.

A articulação entre práticas de conhecimento das ciências e a noção dos saberes sintéticos, traduzida por Antônio Santos, potencializa, perturba e desestabiliza as maneiras como pensamos sobre as práticas científicas. Sem reduzir as ciências modernas a uma massa homogênea, a associação com a lógica sintética revela como a autoridade do conhecimento das ciências modernas opera de maneira colonizadora.

⁶⁵ Em uma conversa em minha casa, Antônio Santos propôs, em março de 2017, que desenvolvêssemos a ideia das ciências sintéticas e das ciências orgânicas.

4.4 Políticas de fronteiras nas ciências

Nesta parte mostramos como os limites nas instituições modernas se irritam com aquilo que consideram excessivo. Dentre esse excesso, se incluem as práticas, construções de conhecimentos e corpos negros. Consequentemente, os ensinamentos oferecidos nas instituições de ensino brasileiras versam sobre um campo limitado de conhecimentos, fortemente colonizado. A censura operada sobre os saberes de povos das ancestralidades africanas, indígenas, ciganos, asiáticas, entre outras, usurpa das crianças e jovens o legado de seus antepassados.

A colonização das práticas e saberes foi caracterizada como epistemicídio, e as universidades foram situadas nesse contexto. Em confluência com ideias de Antônio Santos, propomos a noção das ciências sintéticas para denominar as ciências cujas práticas se adequam à lógica de uma economia baseada no conhecimento, propagando o *ethos* colonizador nas academias científicas. Finalmente, consideramos que a lógica do saber orgânico conflui com uma perspectiva pragmática nas ciências, podendo abrir caminhos para práticas de pesquisa que tem a ver com o ser e são integradas à vida.

Neste fascículo, me inspiro nas maneiras com que praticantes de terreiros de axé criam possibilidades para que, diante de divergências, as práticas de conhecimento das quais a sociedade colonialista tenta separá-los sejam reativadas. Isso é feito para pensar sobre a experiência do “desconcerto epistêmico” (*epistemic disconcertment*, em inglês) como uma ferramenta analítica capaz de aproximar as práticas científicas do ser e da vida (VERRAN, 2013, p. 144).

Aprendendo a resistir com povos de terreiros de axé

Os modos de viver de povos de terreiros de axé incluem muitas maneiras diferentes de antagonizar sem combater. As comunidades de axé sabem inventar maneiras de se posicionar e resistir sem usar a força, sem se esconder atrás de uma posição de autoridade. Um observador menos perspicaz pode, até mesmo, perder de vista um momento em que uma discordância se manifesta. Mas, ainda que sutilmente, as divergências se entrançam aos coletivos e promovem

transformações. Um exemplo de estratégia de resistência próspera são as rodas de “lezeira”, dança criada nos tempos de intensas adversidades no quilombo Custaneira Tronco.

Ainda hoje, nas festas no quilombo, adultos, jovens e crianças dançam a lezeira (LIMA, diário de campo, dia 16/03/2017). Girando e dançando em pares, as pessoas vão entrançando a roda. Alguns dançantes vão para dentro da roda, conversam com um, fazem uma brincadeira com o outro. Chegam a dançar duas horas sem parar.

Lima conta que as rodas de lezeira se originaram no tempo do cativo, período de muitos desafios. Ele explica que a música que anima a roda é composta por versos, chamados de lundus. Os lundus contêm informações que circulam despercebidamente ao som dos tambores e dos passos apressados das pessoas dançando. Dançando a lezeira, o povo de Custaneira Tronco conseguia conversar, se comunicar, fortalecer conexões.

A lezeira parece um divertimento, mas se constituiu como importante operação de resistência. Manter o diálogo foi o que tornou a existência da comunidade viável. Permitiu artimanhas para escapar da brutalidade dos fazendeiros escravagistas. Na antiga fazenda, a lezeira se estabeleceu como uma estratégia que dava à comunidade o poder de antagonizar coletivamente em relação aos *ethos* colonizadores dos fazendeiros.

Povos de terreiros de axé divergem do seu jeito

Em todas as suas aulas no curso “Catar folhas” em 2017, *Muiandê* reservava momentos para consultar a turma sobre suas dúvidas. A mestra respondia as perguntas dirigidas a ela e, a partir desse movimento, provocava uma conversa com estudantes, professores(as) da rede estadual e professores(as) parceiros(as).

Em uma de suas aulas, se instalou um debate sobre reencarnação e ancestralidade no candomblé. *Mametu Muiandê* contou que em sua casa não se fala em reencarnação, mas em ancestralidade (diário de campo, 17/10/2017). *Kidoiale* afirmou que, assim como reencarnação e ancestralidade não são sinônimos, São Jorge não é Ogum. Ogum foi chamado de São Jorge enquanto foi necessário. Hoje, se valem da liberdade de dizer que cultuam Ogum. “Posso, vou, preciso dizer Ogum”.

Nessa aula, um professor de música da educação básica comentou que, para ele, ancestralidade e reencarnação são a mesma coisa. Ele afirmou, algumas vezes, que não entendia a diferença entre as duas coisas. Uma professora parceira interveio, dizendo que não se deve tentar convencer as mestras sobre a semelhança entre a reencarnação e ancestralidade. *Muiandê* e *Kidoiale* mediaram as divergências afirmando para a turma que estava tudo bem. O professor não está errado em falar o que pensa. A aula é o espaço para perguntar, para trocar conhecimentos.

As mestras equilibraram as opiniões divergentes de maneira a proporcionar, a todos(as), um clima de confiança e acolhimento, em que é possível discordar sem perturbar. *Kidoiale* concluiu que “o candomblé opera como uma escola de política e democracia onde as pessoas que discordam vivem juntas” (diário de campo, 17/10/2017).

Kidoiale incentiva, nas aulas com *Muiandê*, que os estudantes conversem com outras pessoas sobre os costumes e conhecimentos no candomblé, pois não se pode vê-lo como um todo. Em cada uma das tradições do axé, há formas particulares de expressar e vivenciar o saber e a tradição. Em cada casa, a diversidade, que é a força do candomblé, se expressa.

Diferentemente do que lhes foi violentamente imposto por instituições municipais em Belo Horizonte e por outros membros da sociedade, *Muiandê* e *Kidoiale* criam pontos de reconsideração nos encontros que conduzem. Prestando atenção, ampliam e diversificam os conhecimentos que circulam na sala de aula e as formas de aprender com respeito. O respeito, compreendido como a prática da atenção e da reverência à diversidade, é constantemente manifestado. Nesses encontros, conhecimentos e práticas podem divergir. Faz-se importante que cada pessoa se posicione.

Composição de uma autoridade pragmática nas ciências

Galileu foi “um construtor de redes” (STENGERS, 2018b, p. 454). Ele se entregou a uma aventura entrançando o seu mundo ao mundo de outras pessoas e outras coisas, convivendo com incertezas e criando transformações em suas práticas de conhecimento. Galileu inventou dispositivos experimentais e conceituais para que pudesse atribuir aos objetos em queda um comportamento

perfeitamente quantificável. Simplificando a complicação do mundo, controlou instabilidades, eliminou explicações alternativas, atribuiu à sua questão uma solução única.

Interessado em uma separação entre as ciências e a teologia, Galileu desqualificou a autoridade escolástica, colocando em seu lugar a autoridade da realidade físico-matemática de um mundo ideal. No mundo *mónos* da física moderna, o limite atuou eliminando as crenças, o obscurantismo, a opinião, a falta de informação. Assim, Galileu fez parte da solução do problema dos praticantes das ciências com as autoridades católicas na idade moderna. Mas a autoridade categórica da realidade objetiva criou outros problemas. Como o fascículo “4.3 Instituições científicas — espaços de violência?” mostrou, na esteira do limite moderno são invisibilizados outros modos de existência.

Alternativamente à produção de afirmações categóricas referentes a um mundo *mónos* ideal, há praticantes nas ciências que se alegram quando seus experimentos e experiências se tornam mais complicados, quando tem que lidar com instabilidades e quando há possibilidades de soluções múltiplas. Essas ciências falam em “proposições” que podem ser articuladas (DESPRET, 1999 *apud* LATOUR, 2008, p. 450).

A palavra proposição remete a uma posição que precede algum acontecimento (LATOUR, 2008). Sendo uma “pro-posição”, não tem uma autoridade definitiva (LATOUR, 2008, p. 45). A autoridade de uma proposição precisa ser negociada coletivamente para formar uma “com-posição” (LATOUR, 2008, p. 45). Esses aspectos estão ausentes das questões de fato, que devem, somente, corresponder a um mundo ideal. Podendo ser, exclusivamente, certas ou erradas, as afirmações categóricas não possibilitam composições (LATOUR, 2008).

Praticantes das ciências que não se sustentam sobre a autoridade definitiva das ciências tomam as suas práticas como questões que os concernem. Stengers (2018a) usa a expressão “questões que nos concernem” de Latour (2004) para dizer daquilo com o qual se pode ser confrontado(a) porque pode afetar as vidas das pessoas. São assuntos sobre os quais há interesse e preocupação. Questões que nos concernem são problemas sem resposta certa ou errada, que fazem pensar e imaginar, demandando que se assuma uma posição (STENGERS, 2018a).

As proposições são, portanto, articuladas ao(à) praticante das ciências que as propõe, vinculadas àqueles(as) com quem o(a) praticante as propõe bem como aos seus efeitos sobre as realidades. Permitindo que os praticantes considerem as suas práticas articuladas aos seus efeitos, pensar no conhecimento como proposições cuja autoridade depende de composição pode nos levar a práticas de conhecimento com características mais orgânicas. Práticas que podem transformar o *ethos* colonizador nas academias científicas por meio de maneiras mais interessantes de nos conectarmos a outros mundos. Abertas a formação de composições, honrando as diferenças, essas são práticas científicas que podem se tornar mais interessantes e importantes para outras pessoas também.

Cultivar o desconcerto epistêmico

Verran (2013) compreende a colonização como um das práticas que tentam reduzir a diferença à uma mesmice. A colonização aprisiona as invenções e mudanças que advém de um forte encontro com a diferença. É com a intenção de respeitar as diferenças, mas não ser intimidada por elas, que o desconcerto epistêmico é proposto pela autora.

Ela explica que “desconcerto” transmite a sensação incômodo, enquanto “epistêmico” se refere ao conhecimento e a como explicamos o que é o conhecimento (VERRAN, 2013, p. 144). Quando qualificado pelo termo epistêmico, desconcerto implica que a explicação dada como certa sobre o conhecimento é, de alguma forma, perturbada ou impactada, de modo que se começa a duvidar, a ter menos certeza (VERRAN, 2013).

Como toda ferramenta, o desconcerto epistêmico não é neutro (STENGERS, 2005a). A ferramenta não é um instrumento que serve para qualquer coisa, mas é adequada para um conjunto peculiar de intenções. A operação com a ferramenta inclui, necessariamente, a pessoa que a toma. Também, operar com uma ferramenta não implica um julgamento sobre a situação que está em curso quando ela está sendo utilizada. Mas implica que quem a opera dedique ao máximo a sua atenção aos efeitos dessa ferramenta (STENGERS, 2005a).

O desconcerto pode ser compreendido como uma ferramenta e também é algo para ser cultivado. Verran (2013) toma o momento do desconcerto epistêmico como um tipo de experiência capaz de chamar atenção para as tensões que

envolvem um encontro com a diferença. Há um constrangimento associado ao momento em que se reconhece que existem maneiras divergentes de conceber, experimentar e categorizar o mundo. Esta tensão indica o momento do desconcerto epistêmico. O desconcerto é percebido de maneira corporal e, portanto, pessoal. É como uma sensação desagradável no corpo, mas que não reside apenas no corpo (VERRAN, 2013).

Verran (2013) não considera a experiência do desconcerto epistêmico algo que diz respeito apenas a indivíduos. Esse constrangimento, tensão ou inquietação indica a vasta malha de instituições, categorias, configurações de objetos, de protocolos e de processos agenciados em relação as práticas de conhecimento que se colocam em questão. Essa sensação desagradável é a expressão de perturbação de nossos hábitos institucionais e coletivos mais solidificados (VERRAN, 2013).

Por ser corporal e pessoal, é possível aprender a perceber o desconcerto epistêmico e utilizá-lo como uma ferramenta analítica (VERRAN, 2013). Verran (2013) propõe que esse constrangimento seja cultivado como uma ferramenta analítica coletiva. A experiência do desconcerto epistêmico indica que se alcançou uma fronteira entre territórios práticos divergentes. Assinala o momento em que, de maneira atenta e cuidadosa, proposições podem ser articuladas coletivamente.

No decorrer desta pesquisa, o meu constrangimento passou de uma urgência a ser superada a uma ferramenta a ser cultivada com coragem. O desconcerto se transformou, ao lado das divergências, naquilo que deve ser respeitado, jamais ultrapassado. Cultivar o desconcerto indicou instabilidades nas conexões entre as minhas práticas de conhecimento e as realidades. Multiplicou questões ao me levar a observar os pontos em que me entrancei a mundos divergentes. Meu olhar se voltou para o lugar de praticante das ciências em que me situo, favorecendo o reconhecimento dos lados da fronteira e das diferenças entre seus lados.

Como é o caso de outras ferramentas, aprender a operar com o desconcerto epistêmico me exigiu um treino. Criar maneiras para me conectar, sentir e observar esse constrangimento se tornou possível com uma atitude mental valente e aberta a sensações, emoções, sentimentos, pensamentos e imaginações. Exercitar o direcionamento da atenção para o meu próprio corpo, sem julgar, mas com discernimento, abriu espaços para observar a minha participação em entrançamentos novos e antigos. Essa observação me conscientizou quanto as

práticas de conhecimento mais arraigadas em meu *ethos* de praticante das ciências e isso foi o que me permitiu trazê-las para análise.

Encontrar as maneiras de cultivar o desconcerto epistêmico significa colocá-lo em operação como uma ferramenta analítica que nos possibilita transformar a maneira como observamos, livrando-a de julgamentos e abrindo caminhos para reativar vínculos dos quais fomos separados. Nas universidades, cultivar o constrangimento é uma prática que opera como um antídoto contra práticas das ciências que monotonizam as realidades violentamente. Por isso, cultivar o desconcerto epistêmico, sem se apressar, pode ser uma maneira de nos fazer conhecer sem medida⁶⁶.

Esse “não se apressar” se conecta ao apelo de Stengers pela “desaceleração das ciências” (STENGERS, 2005b, p. 1003; 2018a, p. 52). Uma desaceleração das ciências não seria uma invocação ao passado, com saudosismo pelo tempo em que a economia baseada no conhecimento não representava uma ameaça. O apelo pela desaceleração nas ciências se deve a que, sem desacelerar, não se terá mais criação, somente a mesmice.

⁶⁶ Antônio Bispo usa a expressão “sem medida” para dizer de um aprendizado especial, que “vai na alma, vai em tudo” (gravação de áudio, 16/03/2017).

Parte 5 Práticas de conhecimento

Esta escrita afirma “nós somos”, “eles são” e os diversos devem confluenciar, sem sobreposições.

(Ana Mumbuca)

Nesta parte, apresentamos algumas descrições de eventos etnográficos da pesquisa de Rabelo (2010) com grupos do candomblé, considerações de Goldman sobre a feitura no candomblé (1985; 2009) e comentários de Nilsia Santos no curso “Catar folhas”. O caso da iniciação de Vanessa Castro no *òriṣà Òṣùmàrè* é narrado e, em seguida, contamos o caso do hormônio liberador de tireotrofina (TRF ou TRH).

Espera-se explicitar como algumas peculiaridades dos dois casos, um que se passa em casas de axé e o outro em laboratórios de endocrinologia, permitem traçar associações parciais que transformam as maneiras como pensamos sobre a produção das verdades, fatos e conhecimentos. Concluimos com considerações a respeito da objetividade e da ética nas práticas de conhecimentos científicas.

5.1 *Òṣùmàrè* e a transformação

Nas práticas rituais do candomblé, uma pessoa é concebida de maneira relacional e múltipla, conectada com a noção de realidades que não precedem as práticas. A “feitura” ou “iniciação”, também chamada de “fazer a cabeça” e de “fazer o santo” (GOLDMAN, 2005, p. 7), trata de um processo ritual no qual somente pessoas designadas podem participar. Esta designação se dá como um chamado dos orixás.

A multiplicidade da pessoa no candomblé

Utilizamos o termo “politeísta” para explicitar a pluralidade de todas as formas existentes (BARBOSA NETO, 2012; SANTOS, A. 2015). Esperamos, neste ponto, explicitar como essa pluralidade se faz presente na noção de “pessoa” no candomblé.

No candomblé, a pessoa é formada por uma multiplicidade, que inclui o orixá que rege a sua cabeça, mais um número de orixás diferenciados quanto a sua importância (GOLDMAN, 1985). É possível conhecer os orixás de uma pessoa por meio do jogo de búzios (GOLDMAN, 1985). Entretanto, uma confirmação mais definitiva do *òrìṣà* da cabeça da pessoa envolve outras práticas (SANTOS, N. comunicação oral, 10/2017⁶⁷).

Goldman apresenta, e aqui abreviamos, a distinção entre os orixás gerais e a infinitude dos orixás das cabeças das pessoas. O autor comenta que “a partir do nascimento, cada um de nós é de um orixá (geral), mas apenas alguns de nós seremos convocados para a iniciação e apenas nesse momento teremos o ‘nosso’ orixá (pessoal)” (GOLDMAN, 2009, p. 120). A diferença entre o orixá “geral” e o orixá “pessoal” é por vezes marcada pela utilização do termo “santo” para designar o orixá pessoal, que é feito (GOLDMAN, 2009, p. 120). Já os orixás gerais, são mitológicos, existem “desde sempre ou desde os tempos míticos”, não podendo ser feitos (GOLDMAN, 2009, p. 120).

⁶⁷ Conversa informal no terreiro.

Além dos orixás, há outras entidades que podem compor a pessoa, como um(a) erê (no candomblé ketu, *ibeji*), entidade infantil e brincalhona, e também exus, pretos(as)-velhos(as), caboclos e eguns (espíritos desencarnados) (RABELO, 2011a).

O vínculo entre a pessoa e o orixá é feito

No candomblé, o *ori* (palavra *yorùbá* traduzida para o português por cabeça) é sagrado, é o lugar em que se dá a conexão com o *òrìṣà* pessoal (SANTOS, N., comunicação oral, 15/01/2020⁶⁸). O *bori* é o rito que consiste em oferecer comida ao *ori* (SANTOS, N., comunicação oral, 18/11/2017⁶⁹; 15/01/2020; RABELO, 2010). A finalidade do *bori* é de alinhar o *ori*, trazer equilíbrio, força, boa sorte e caminhos abertos.

Nílsia Santos diz que a pessoa que receberá o *bori* deve passar, primeiro, pelo sacudimento, um ritual de limpeza (comunicação oral, 18/11/2017; 15/01/2020; 19/02/2020; 19/02/2020⁷⁰). Em seguida, dá-se satisfações à *Èṣù*⁷¹. Somente depois disso, a pessoa é recolhida dentro do *ronkó* (quarto para recolhimento no candomblé ketu) e tem sua cabeça lavada com uma infusão cheirosa de folhas frescas (RABELO, 2010; SANTOS, N., comunicação oral, 18/11/2017; 15/01/2020). Um conjunto de comidas é oferecido aos *òrìṣà*, incluindo-se o *obi* (noz de cola), frutas e outros preparados, a depender do que o *ori* da pessoa necessita (RABELO, 2010; SANTOS, N., comunicação oral, 18/11/2017; 15/01/2020).

Quando a comida é ofertada, o grupo de praticantes no terreiro se reúne para rezar pelo *ori* da pessoa recolhida (SANTOS, N., comunicação oral, 18/11/2017; 15/01/2020). A pessoa permanece um tempo deitada em uma esteira de palha, em repouso (RABELO, 2010; SANTOS, N., comunicação oral, 18/11/2017; 15/01/2020).

⁶⁸ No dia 15/01/2020 Nílsia Santos participou da revisão deste fascículo, incluindo alterações no texto, em conversa em sua casa.

⁶⁹ Em 2017 passei pela experiência de um *bori* no *Ilé Aṣè*.

⁷⁰ No dia da defesa da tese, Nílsia Santos, como membro da banca examinadora, incluiu algumas informações importantes.

⁷¹ No *Ilè Aṣé Asegún Itèsiwajú Aterosún* as satisfações a *Èṣù* costumam ser entregues ao *òrìṣà Ògún Ṣòròkè*.

Ao final do rito, que pode ser depois de algumas horas ou no dia seguinte, a *iyálòrisá* ou *bàbálorisá*, no candomblé ketu, *mam'etu* ou *tat'etu*⁷², no candomblé angola, ou um(a) praticante em posição mais alta na hierarquia do terreiro, lava a cabeça da pessoa (RABELO, 2010; SANTOS, N., comunicação oral, 18/11/2017; 15/01/2020). A pessoa pode, então, voltar para sua casa. Mas deverá cumprir uma série de preceitos comportamentais e alimentares por algum tempo.

O *bori* antecede a iniciação (RABELO, 2010). Nesse rito, a pessoa é preparada para se movimentar pouco, em posição de modéstia, com o corpo mais próximo do chão (RABELO, 2010). Posteriormente, na iniciação, a *iyálòrisá*⁷³ vincula, por meio de sacrifícios rituais, o *òrìṣà* à cabeça do(a) filho(a) (SANTOS, N., comunicação oral, 18/11/2017; 15/01/2020). Também, o *òrìṣà* é assentado no terreiro, compondo um ponto de referência na casa (SANTOS, N., comunicação oral, 15/01/2020; 19/02/2020⁷⁴). Rabelo (2010) descreve brevemente alguns aspectos do “assentamento” do orixá no terreiro:

Durante a iniciação do adepto — ou feitura — seu orixá também é feito e uma relação individuada é estabelecida entre os dois. Como parte deste processo o orixá é assentado no *terreiro*. Cada assentamento é composto por uma vasilha ou *ibá* (que pode ser de louça ou de barro, a depender do orixá), no interior da qual estão objetos como búzios, pequenas ferramentas de metal características do orixá em questão e, mais importante, uma pedra (*otá*), onde reside o orixá — aí “fixado” ou assentado mediante ritos apropriados. Acompanha a vasilha um quartinhão que deve permanecer sempre com água e um conjunto de pratos para oferendas. Os assentamentos (ou assentos) dos orixás dos adeptos de uma casa de *Candomblé* são guardados em aposentos no terreiro, os quartos ou casas dos santos (como também são referidos os orixás), sob a responsabilidade direta da mãe de santo. (RABELO, 2010, p. 8, ênfases da autora)

Segundo Rabelo (2010), para os praticantes do candomblé, o *otá* (a pedra onde a autora diz ser “fixado” o orixá) não assume uma relação simbólica com o orixá.

⁷² *Tat'etu*, no candomblé angola, designa o zelador e dirigente da casa do sexo masculino.

⁷³ Ou o *bàbálorisá*, no candomblé ketu; *mam'etu* ou *tat'etu* no candomblé angola.

⁷⁴ Comentários de Nilsia Santos sobre a iniciação, durante sua arguição enquanto participante na banca examinadora da defesa da tese, foram incluídos.

Não serve para representar ou evocar a divindade. O *otá* é o orixá (RABELO, 2010). Mas a perspectiva de Rabelo (2010) não é um consenso.

Nilsia Santos explicita que os(as) *òrìṣà*, como as tempestades e os raios, são energias na natureza, que jamais poderiam ser contidas em um *otá* (comunicação oral, 15/01/2020; 19/02/2020). “O *otá* não é o *òrìṣà*”, reitera Nílsia Santos. A *ìyálóde* conta que, no processo da iniciação em *òrìṣà*, o *otá* é composto com uma energia compatível com aquela do(a) *òrìṣà* cultuado. O(a) *òrìṣà*, como uma grandiosa força na natureza, não poderia ser fixado(a) em nenhuma pedra e nunca residiria dentro de uma vasilha de louça ou de barro. Mas o(a) *òrìṣà* pode ser convidado a vir ao assentamento quando é cultuado. Portanto, o *otá*, a vasilha e tudo o mais que compõe o assentamento dos(as) *òrìṣà* se constitui como um ponto de referência do *òrìṣà* no terreiro, ou seja, representa *òrìṣà*, mas não é o próprio *òrìṣà* (SANTOS, N., comunicação oral, 15/01/2020; 19/02/2020).

Nilsia Santos compreende que o que acontece na feitura é a criação dos vínculos entre a pessoa e o seu orixá (comunicação oral, 15/01/2020). A iniciação é um convite para a divindade se conectar com a pessoa que escolheu como seu(sua) filho(a), formando uma parceria. Na iniciação é, portanto, criada uma relação parcial entre entes de mundos divergentes. A feitura cria uma confluência entre entes situados em *ẹgbé òrun* (sociedades no plano espiritual) e *ẹgbé àiyé* (sociedades na terra)⁷⁵.

A feitura não se trata de fazer uma divindade nem de fazer uma pessoa, já que elas existem antes da iniciação (GOLDMAN, 2009). Trata-se de compor, por meio de uma rede de práticas, materiais e conhecimentos, um vínculo entre a pessoa, seus orixás, suas entidades e suas forças, proporcionando a eles(as) uma maneira de existir reveladora. Os orixás, assim como as pessoas, existem antes da feitura, porém, de maneira diferente (GOLDMAN, 2009).

Novos vínculos, novas obrigações

Através de uma sucessão de processos, a feitura transforma a rede de vínculos do(a) iniciado(a) com a *ìyálòrìṣá*, irmãos(ãs) de axé, assentamentos, entidades e divindades (comunicação oral, 15/01/2020); RABELO, 2015). A criação de um

⁷⁵ Essas expressões e seu significados se vinculam à tradição *yorùbá*.

vínculo envolve uma composição mútua: a feitura de uma nova maneira de existir demanda, em meio a intensas pressões, mudanças em quem passa pela iniciação. Os vínculos criados na feitura, como um acontecimento que não tem um fim em si mesmo, solicitam aos filhos de axé, pouco a pouco, a colocar em ação um conjunto de novas práticas e outras maneiras (corporais) de compreender a si mesmo e o mundo (RABELO, 1993).

Os assentamentos se constituem como “foco para a ação, solicitando comportamentos e instituindo certos espaços de prática” (RABELO, 2010, p. 8). E essas práticas precisam ser aprendidas e cultivadas, de maneira assemelhada à que Stengers (2015, p. 55) aborda quando diz da “arte de ter cuidado”, que também pode ser entendida como “a arte de prestar atenção”. A peculiar arte de ter cuidado no candomblé obriga o(a) filho(a) de axé a aprender, sentir, pensar e fazer, por exemplo, considerando que o assentamento deve ser limpo e alimentado amiúde (RABELO, 2011b). Rabelo (2010) descreve um pouco sobre a atenção e o cuidado que os assentamentos demandam que um(a) filho(a) de santo cultive:

Quando entra no quarto de santo para saudar seu orixá, o filho de santo já se desfez de seus vínculos com a rua, está de branco e descalço. Deita-se em frente aos assentos – se o seu orixá for masculino, deita reto tocando a testa no chão, se for feminino vira o corpo deitado de um lado para o outro, antes de bater a cabeça. Então conversa calma e privadamente com seu orixá. Ao longo do tempo é instruído nos cuidados a serem dispensados ao assentamento, que deve ser regularmente alimentado e lavado. (RABELO, 2010, p. 8)

O assentamento institui um território prático no qual o corpo do iniciado, a materialidade do assentamento, as qualidades sensíveis, o invisível e as práticas de cuidado são entrançadas (RABELO, 2010). Essas práticas de cuidado e atenção são o que faz e mantém os vínculos entre os(as) filhos(as) de santo e seus orixás. Próximo ao assentamento pode-se encontrar comida e outros objetos que testificam o cuidado e atenção que recebem (RABELO, 2010). “A riqueza de alguns assentos contrasta com a simplicidade de outros, exibindo diferenças internas no terreiro e, com o tempo, mudanças sutis nesta configuração” (RABELO, 2010, p. 9).

Além do cuidado cotidiano, ao largo de anos, o(a) iniciado(a) passa por obrigações em que deve se recolher novamente. A cada uma dessas obrigações,

outros orixás pessoais serão sucessivamente assentados (GOLDMAN, 1985). Goldman (1985) cita as obrigações de um, três, cinco, sete, quatorze e vinte e um anos de iniciação. Mas em cada casa isso se realiza de uma maneira própria.

Aprender no candomblé

Rabelo (2010) propõe uma compreensão das maneiras como os praticantes produzem novos sentidos no candomblé como uma “co-participação e engajamento” (RABELO, 2010, p. 4). Essa é uma noção da pessoa que, engajada na prática, constrói sentidos. Nessa dinâmica de participação e engajamento, o corpo emerge como um lugar indispensável. A autora compreende que a sensibilidade e a produção de sentidos não pertence a dois campos distintos de experiência. O corpo é inseparável da construção de conhecimentos (Cf. RABELO, 2010, p. 5).

O *bori* e a feitura, transformando o arranjo dos corpos no espaço, promove experiências sensoriais peculiares e promove novas formas de entendimento (RABELO, 2010). Assim, a produção de sentidos é entendida menos como uma transmissão ou captação de significados do que uma participação do corpo a um novo entrançamento com entes, práticas e conhecimentos.

O candomblé proporciona aos praticantes (ou clientes) ocasiões para que possam experimentar sensações e desenvolver habilidades. Rabelo se remete a Ingold (2000 *apud* RABELO, 2010) para comentar que um(a) praticante mais experiente no candomblé cria as ocasiões para que o(a) principiante possa se fazer capaz para percepção e ação em um ambiente extraordinariamente estruturado (RABELO, 2011a). O mais velho não transmite ao mais novo um corpo de conhecimentos. Mas o(a) praticante mais novo é guiado a se engajar ativamente a um meio organizado em um “processo em que sensibilidades são despertadas, desenvolvidas e canalizadas rumo à formação de hábitos e disposições mais duradouras” (RABELO, 2010, p. 6).

Goldman (2005) comenta que nenhuma forma de aprendizagem no candomblé pode significar uma apreensão passiva. A produção de sentidos é uma vivência em que aquilo que compõe esse processo é transformado ao longo do tempo (GOLDMAN, 2005).

Com Ingold (2000), Rabelo (2011a) aborda o aprendizado no candomblé como uma “educação da atenção” por meio de um envolvimento ativo com o meio, o que, geralmente, inclui outras pessoas, coisas, animais, entidades etc.

Nos terreiros, a

“educação da atenção”, que gradativamente transforma os participantes em membros experientes, dá-se de muitas formas e em situações diversas: festas, consultas, conversas, atividades práticas como cozinhar, tratar bichos, arrumar o barracão, preparar oferendas” (RABELO; SANTOS, R. 2011, p. 189).”

A aprendizagem, na perspectiva de uma educação da atenção, trata de um engajamento prático com o ambiente. E o conhecimento não trata de informações, mas se refere a habilidades. Nesse sentido, a pessoa é compreendida como um “centro de percepções e agência em um campo de prática” (INGOLD, 2010, p. 7). A participação corporal do(a) praticante é sempre um movimento de atenção, porque ele(a) olha, ouve e sente enquanto realiza uma prática. Um(a) praticante observa, trabalha e se movimenta atento(a) ao seu engajamento em um meio complexo. Esse não é um exercício puramente intelectual.

Castillo (2008) comenta que algumas pessoas com quem teve contato em um terreiro de candomblé na Bahia utilizam leituras para incrementar a aprendizagem prática no terreiro, como ogã⁷⁶ Thiago, estudante de engenharia. Porém, ogã Thiago afirma que:

“Você pode descrever como é a feitura da iaô⁷⁷, mas só uma pessoa vendo como é que faz, que vai saber como é que realmente faz. Não ouvindo falar, e não lendo o livro. O segredo é isso. O que você lê, você não está tendo a visão do que realmente acontece. A pessoa não vai saber como abrir uma casa de candomblé com um livro. Só uma pessoa experiente, que pratica, que vai saber conduzir aquilo.” (CASTILLO, 2008, p. 30)

Ogã Thiago comenta que sem a participação, não se aprende no candomblé (CASTILLO, 2008). Os diversos componentes da experiência, tais como cheiros, sabores, ritmos, movimentos, visões, são indispensáveis na produção de sentidos.

⁷⁶ Ogã é o nome de um cargo masculino com responsabilidades específicas e variadas nos terreiros.

⁷⁷ Iaô é uma maneira comum de redigir a palavra *yorùbá ìyàwó* no Brasil.

O reconhecimento de *Òṣùmàrè*

Neste ponto, o caso das iniciações de Vanessa Castro na umbanda omolocô⁷⁸ e no candomblé ketu do *Ilè Àṣẹ̀ Asegún Itèsiwajú Aterosún*, casa zelada pela *Ìyálóde Ọ̀ṣun Ifẹ̀ World Wide*, Nilsia Santos (SANTOS, N. comunicação oral, 14/09/2019; 15/01/2020; CASTRO, comunicação oral, 13-14/10/2019⁷⁹) são apresentados.

Castro conta que frequentava as giras na casa de umbanda omolocô de dentro da barriga da sua mãe (comunicação oral, 13-14/10/2019). Cresceu na casa e adorava a mãe de santo, suas irmãs e irmãos de axé. Com doze anos de casa, em uma consulta aos búzios, os orixás fizeram seu chamado. A mãe de santo disse a Castro que era tempo de ela se iniciar. Com muito gosto, Castro se organizou por meses para sua feitura. Juntou os recursos e os entregou à mãe de santo, que comprou todos os paramentos necessários para a iniciação na orixá Oxum: vestimentas, bichos para oferendas, louças, colar de contas, quelê⁸⁰.

Castro comenta que, diferentemente do candomblé, na umbanda omolocô o recolhimento para a iniciação é de sete dias, e não de vinte e um. Para a iniciação, Castro e uma irmã, que era de Xangô, se recolheram. E durante esses dias, em uma das visitas da mãe de santo, Castro ouviu: “Tudo mudou. Você é filha de *Angorô*⁸¹. Sua irmã vai sair do recolhimento e você vai continuar. Será pintada e raspada”.

Castro ficou muito preocupada. Tudo o que era necessário para sua feitura para Oxum estava comprado. Ela não tinha o mesmo dinheiro para fazer a mudança. Recolhida, não sabia o que estava acontecendo lá fora. Castro soube, depois, que um caboclo havia pego⁸² a mãe de santo na cozinha da casa.

⁷⁸ Umbanda que combina o culto de entidades, como pretos-velhos e pretas-velhas, caboclos, exus e erês, ao culto dos orixás.

⁷⁹ O caso das iniciações de Vanessa Castro foi escrito em parceria com ela e com Nilsia Santos, em conversas no terreiro e por aplicativo de troca de mensagens.

⁸⁰ O colar de contas é usado por adeptos de algumas das religiões de matriz africana. Chamado também de guia, é longo e feito de contas coloridas. Indica o(s) orixá(s) da pessoa e sua posição na hierarquia da casa. O quelê é um tipo de colar usado próximo ao pescoço pelo(a) iniciado(a) por um período de tempo durante e depois da iniciação.

⁸¹ O *n'kissi Angorô*, no candomblé angola, se conecta parcialmente, no candomblé ketu, ao *òrìṣh̃ Òṣùmàrè*.

⁸² As possessões são maneiras privilegiadas através das quais divindades e entidades se fazem presentes e interagem com as pessoas. De alguém que é possuído, diz-se, por exemplo, que “virou no santo”, “está virado”, “o santo pegou” ou uma entidade “baixou” (RABELO, 2011).

Possivelmente, esse foi o momento em que a mãe de santo foi avisada que alguma coisa diferente estava acontecendo.

Castro soube também que a mãe de santo buscou aconselhamento com um amigo da casa, o *tat'etu* Hélio de uma casa de candomblé angola. E ele disse a ela: “Eu te ajudo, se você quiser.” O *tat'etu* Hélio oferecia a roupa da saída do *n'kissi* e o conhecimento necessário para a feitura de Castro para *Angorô*.

Logo mais, a mãe de santo diz à Castro, ainda recolhida, que teriam que trocar as contas, as roupas e tudo mais. A filha ficou preocupada... Mas pouco tempo depois, a mãe retorna e conta para Castro que conversou, negociou, combinou com *Angorô*. Castro seria iniciada para Oxum, pois já estava tudo preparado para isso. E quando a filha fizesse cinco anos de iniciada, iria assentar *Angorô*. A mãe de santo recusou a ajuda do *tat'etu* Hélio e conduziu, sozinha, os procedimentos para a iniciação em Oxum. Na saída da Oxum de Castro, *tat'etu* Hélio foi o padrinho e tirou o nome de sua orixá.

Quando Castro completou cinco anos de feita, a mãe de santo cumpriu o combinado e assentou *Angorô*. Mas Castro percebia — alguma coisa dizia a ela — que não faria a obrigação dos sete anos de iniciada na casa.

A mãe de santo da umbanda omolocô negociou com *Angorô* em um momento em que a casa tocava a umbanda e não operava com muitas das práticas de conhecimento do culto aos orixás. Mas poucos anos depois, a filha de sangue da mãe de santo precisou ser iniciada em orixá. Então, ela se desdobrou e aprendeu as práticas necessárias para cultuar os orixás na casa. A casa começou a tocar candomblé.

Castro pensa que quando o ritual do candomblé começou a tocar na casa onde antes só se tocava umbanda, os termos da negociação mudaram para *Òṣùmàrè*. O *òrìṣà* se mostrava. Parecia insistir em ocupar o seu lugar. Mas a mãe de santo não atendeu as demandas do orixá.

Com mais de vinte anos na casa, antes de realizar sua obrigação dos sete anos, Castro conta que *Òṣùmàrè* definiu que ela deveria sair da casa de umbanda omolocô. Não fosse por isso, Castro estaria na casa até hoje. Pelo tempo, grande amizade com a mãe de santo e com toda a família de axé, Castro teria permanecido na casa. Mas o *òrìṣà* deixou a casa.

Castro agradeceu a mãe de santo e a família de axé pelo tempo, amizade, ajuda e amparo que sempre recebeu na casa. Foi um tempo muito bom. Na

despedida, a mãe de santo disse a ela que, no passado, se tivesse dinheiro, teria cumprido todo o preceito para sua feitura para *Angorô*. Disse que se ela permanecesse na casa, teria como ajudá-la. Faria tudo o que fosse necessário para corrigir seu erro. Lamentava que ela deixava a casa, não por causa de Oxum, mas por causa de *Òṣùmàrè*. A essa altura, Castro sabia que, para o *òrìṣà*, o tempo tinha passado.

Castro deixou a casa. Sentiu que perdeu o seu chão. Não porquê perdeu vinte anos. Ela não sente que perdeu tempo, pois houve aprendizagem. Mas perdeu sua firmeza e segurança. O *alabê*⁸³ Anderson, amigo da casa e irmão do *tat'etu* Hélio, a orientou, pediu que fizessem para ela contra-eguns⁸⁴, emprestou a ela a conta de um irmão filho de *Angorô*. Esse apoio deu a Castro firmeza até encontrar a sua casa e a casa de *Òṣùmàrè*.

Enfim, Castro foi a uma consulta com a *iyá*⁸⁵ Nilsia Santos no *Ilè Àṣẹ*. Ela não sabia que Nilsia Santos era de *Ọṣun*. Mas Castro sabia que Oxum lhe amparava. Sente que foi guiada à casa de *Ọṣun* (comunicação oral, 13-14/10/2019).

Numa articulação peculiar de práticas, conhecimentos e ferramentas, o jogo de búzios permite que Nilsia Santos se abra para identificar sutilezas. A *iyá* percebeu, através do jogo de búzios, que os *òrìṣà* pediam a iniciação de Castro para *Òṣùmàrè* (CASTRO, comunicação oral, 13-14/10/2019; SANTOS, N. comunicação oral, 14/09/2019; 15/01/2020). Castro afirmou a Nilsia Santos que era iniciada. Foi feita para Oxum. A *iyá* lhe disse: “Não é isso o que diz o oráculo”. O jogo de búzios confirmava que, para os *òrìṣà*, Castro não era iniciada. Com o jogo, Nilsia Santos pôde lhe afirmar: “Você precisa da iniciação em *Òṣùmàrè*”. E o oráculo a convidava para se iniciar e permanecer como filha daquele *Ilè Asé*.

Castro se organizou para a sua feitura para *Òṣùmàrè* no candomblé ketu. Convidou *alabê* Anderson — por quem tem muito apreço e agradecimento — para tocar em sua saída de santo (CASTRO, comunicação oral, 13-14/10/2019). Ela, enfim, passou pelo complexo processo de feitura, quando permaneceu recolhida por vinte e um dias (CASTRO, comunicação oral, 13-14/10/2019; SANTOS, N. comunicação oral, 14/09/2019; 15/01/2020).

⁸³ Posto do responsável pelo toque ritual e cuidado com os tambores no candomblé.

⁸⁴ Objeto de palha sacralizado e usado no corpo para proteção espiritual.

⁸⁵ *Iyá*, palavra *yorùbá* que se traduz por “mãe”, é a maneira usada corriqueiramente para chamar a *iyálòrísá*, *iyánífá* e/ou *iyálóde* nos terreiros.

O *tat'etu* Hélio acompanhou o *alabê* Anderson, que tocava os tambores no rito na saída do *òrìṣà Òṣùmàrè* (CASTRO, comunicação oral, 14/09/2019; 15/01/2020). Ele não sabia que era aquele *Òṣùmàrè* que se apresentaria no barracão do *Ilè Àṣẹ*. Quando *Òṣùmàrè* se apresentou, o *tat'etu* Hélio ficou absolutamente emocionado (SANTOS, N. comunicação oral, 14/09/2019; 15/01/2020).

Nilsia Santos não conhecia a história do *tat'etu* Hélio com *Òṣùmàrè* (comunicação oral, 14/09/2019; 15/01/2020). Mas observou a sua emoção e o convidou para apadrinhar *Òṣùmàrè*, tirar o nome do *òrìṣà*. O encontro do baba com *Òṣùmàrè*, o *òrìṣà* que ele quis ajudar a fazer, foi uma confluência; não se trata de uma mera coincidência ⁸⁶ (CASTRO, comunicação oral, 14/09/2019; 15/01/2020; SANTOS, N. comunicação oral, 14/09/2019; 15/01/2020).

Espiritualidade recalitrante

A história da iniciação de Castro evidencia a recalitrância do *òrìṣà*. A demanda de *Angorô* por reconhecimento foi explicitada para Castro no recolhimento para a iniciação na umbanda omolocô. Soube-se que o orixá que rege a cabeça de Castro não era Oxum, mas sim *Angorô*. E essa demanda estava para além do que esperava a mãe de santo da umbanda omolocô. Foi necessário reconsiderar as novas circunstâncias e pensar como suceder.

A mãe de santo decidiu negociar com *Angorô* e as questões pareciam estar respondidas. Mas uma mudança nas práticas na casa (da umbanda ao candomblé) levaram a outras questões. Diante de novas contingências, a força e o poder de *Òṣùmàrè* se fizeram presentes na vida de Castro.

Antes mesmo da feitura, *Òṣùmàrè* coloca Castro em movimento, a faz deixar a casa. Castro é guiada à casa da *iyá* Nilsia para uma consulta ao jogo de búzios. Quando *iyá* Nilsia abre o jogo de búzios para Castro, finalmente se revela um jogo de forças. Forças que são tornadas visíveis em razão da posição e do arranjo dos búzios. O oráculo faz com que a demanda dos *òrìṣà* passe a ser reconhecida por *iyá* e por Castro.

⁸⁶ Antônio Santos costuma dizer que confluências não existem, há, somente, confluências (comunicação oral, 03/2017).

O jogo de búzios — e a constelação de entes com os quais ele se vincula — cria uma conexão cósmica entre o *òrun* e o *àiyé*, entre o mundo espiritual e o mundo dos vivos. Como uma prática que cria uma encruzilhada entre mundos, *iyá* Nilsia produziu com o jogo o reconhecimento da relação entre Castro e *Òṣùmàrè*. Esse reconhecimento levou, para Castro e *Òṣùmàrè*, a possibilidade de transformação dessa relação em um vínculo e a realização de suas existências de novas maneiras.

O caso da feitura de Castro e *Òṣùmàrè* ensina que é preciso considerar constantemente a presença de entes que, inicialmente, podem ser difíceis de reconhecer (RABELO, 2014). É importante levar a sério existências que habitam mundos divergentes, ainda que parcialmente conectados por práticas de conhecimento.

Diferenças

Rabelo (Cf. 2014, p. 277-285) comenta que a multiplicidade é valorizada no candomblé. Mais do que apreciada e celebrada, a heterogeneidade é reconhecida e cultivada. E esse reconhecimento e desenvolvimento, como demonstra o processo da feitura e a iniciação de Castro, requer uma sensibilidade. Requer, também, um intenso trabalho para acessar um mundo além do humano.

Rabelo observa que as diferenças não impedem encontros, participações e misturas no candomblé. Ao contrário, solicitam confluências. E para confluenciar com mundos divergentes no candomblé, não é necessário se converter ao culto dos orixás. As participações que o candomblé promove envolvem as diferenças para honrá-las, não para dissolvê-las posteriormente. A intenção, no candomblé, é contribuir para o desenvolvimento das peculiaridades de cada um dos entes que a prática reúne (RABELO, 2014).

5.2 A construção do hormônio liberador de tireotrofina

Neste fascículo retrataremos a construção da realidade científica com o caso do hormônio liberador de tireotrofina (TRF ou TRH) a fim de explicitar como os fatos científicos são produzidos. Depois, propomos com Latour (2008) — que, por sua vez, recorreu a Stengers, Despret e Knorr-Cetina — uma noção do corpo dos(as) praticantes das ciências como um campo de interação.

A inscrição do TRF

Latour e Woolgar (1997) descreveram a construção da realidade científica por meio de uma investigação etnográfica em um laboratório de neuroendocrinologia⁸⁷ no Instituto Salk, na Califórnia. Os autores pesquisaram o intrincado processo que culminou com a definição do hormônio ou fator liberador de tirotrófina⁸⁸ (em inglês, *thyrotropin-releasing factor* – TRF ou *thyrotropin-releasing hormone* – TRH). Neste ponto, resumimos esse processo para ilustrar alguns aspectos das práticas de conhecimento nas ciências experimentais.

Latour acompanhou o grupo liderado por Guillemin no laboratório de neuroendocrinologia no Instituto Salk. Esse laboratório em um dos que tinham como um de seus maiores objetivos de pesquisa a definição da estrutura molecular do hormônio liberador de tirotrófina. Esse objetivo confluía com os interesses da indústria médica e farmacêutica, pois com a sequência de aminoácidos definida, a molécula sintética poderia ser produzida e vendida. No laboratório de Guillemin se falava em “investimentos, lucros, espaços, bolsas, subvenções” (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 14). Seus custos de funcionamento em 1975 eram de um milhão de dólares anuais, divididos em compra de equipamentos, pagamento de pesquisadores titulares com doutorado e pagamento de técnicos.

O longo processo que levou à definição do TRF envolveu milhares de ratos manipulados em laboratório. As cabeças dos animais rolaram na guilhotina e

⁸⁷ Disciplina que estuda as relações entre o sistema nervoso e o sistema endócrino.

⁸⁸ Tirotrófina é o hormônio que regula a atividade da glândula tireoide.

suas hipófises⁸⁹ foram cuidadosamente extirpadas, passando por uma série de manipulações em tubos de ensaio. As amostras preparadas com hipófises foram introduzidas em aparelhos que mensuram variações, emitindo números. Séries desses números foram registradas e inseridas em computadores para compor gráficos de curvas traçados com precisão milimétrica. Os procedimentos se repetiram rotineiramente, boa parte de maneira automatizada.

É muito mais difícil obter um belo gráfico de curva do que uma nuvem caótica de pontos aleatórios, cuja forma não pode ser repetida. Para aumentar as possibilidades de repetir resultados, o laboratório segue rotinas, protocolos, automatiza procedimentos. E uma vez que se dispõe da “inscrição” — um registro anterior à escrita, que inclui gráficos, traços, pontos, números etc. — as etapas intermediárias que tornaram possível sua produção são rapidamente esquecidas (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 43). Perto dos milhares de ratos manipulados e ao lado da sofisticada e indispensável aparelhagem, as inscrições são simples. Mas a elas é atribuído um imenso valor.

As inscrições produzidas no laboratório compõe objetos e fenômenos descritos em artigos. E esses artigos têm como finalidade transformar afirmações sobre o mundo, conferindo-lhes ou subtraindo-lhes o estatuto de verdade. É um processo complexo, feito de avaliações modificáveis e negociações locais, muitas vezes com a intenção de depreciar as afirmações de outros grupos e de persuadir com suas próprias afirmações.

Os laboratórios de grupos que pesquisavam o fator liberador de tirotrófina estavam inundados por práticas de conhecimento clássicas da endocrinologia, da fisiologia e da química dos peptídeos⁹⁰. Mas depois de oito anos de pesquisas, nenhum esforço com essas práticas recompensou os praticantes com uma afirmação menos ambígua sobre a estrutura do TRF. Nenhum grupo conseguiu construir a estrutura molecular⁹¹ do TRF com precisão.

Diante de insucessos, a suspensão do financiamento das pesquisas tornou-se uma ameaça explícita. Além do perigo do corte de financiamento, os grupos de pesquisa sofriam a pressão de cultivar habilidades das práticas de conhecimento

⁸⁹ Hipófise é uma glândula localizada na base do cérebro, que regula o funcionamento de outras glândulas, como a tireoide.

⁹⁰ Peptídeos são definidos como moléculas cuja estrutura é formada por sequências de aminoácidos.

⁹¹ A estrutura molecular é o arranjo de átomos que configura uma molécula.

da química para prosseguir com os programas de pesquisa sobre o TRF. A ameaça de corte de financiamento e a pressão pela transformação das práticas de conhecimento fizeram muitos grupos duvidarem da estratégia de pesquisa e desistirem da corrida pela caracterização da molécula, buscando outros programas de pesquisa. Ao lado do grupo liderado por Guillemin, permaneceu firme somente uma equipe concorrente, liderada por Schally.

Guillemin não era químico e precisava de uma conexão com as práticas de conhecimento da química para perceber novidades importantes a respeito do TRF. Guillemin começou uma colaboração com Burgus, que utilizava técnicas da química analítica, área instrumentalizada com os progressos da física. Os resultados produzidos por Burgus e Guillemin não eram definitivos, mas elevou os “padrões de pureza” na análise da substância (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 147).

Burgus confirmou, usando 1,00 mg da substância, que três aminoácidos contribuem, em conjunto, para 80% do peso total do TRF. Os aminoácidos histamina, glutamina e prolina somavam 0,80 mg da pequena amostra. A técnica de Burgus era mais “dura” do que as anteriores: eliminava mais explicações alternativas sobre a estrutura do TRF do que as tentadas antes (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 148).

Mas a sensibilidade dos instrumentos da química analítica ainda permitia que o TRF pudesse estar em uma multiplicidade de formas. Burgus não dizia que o TRF era uma substância composta somente por aminoácidos, isto é, não confirmava que o TRF era uma substância peptídica. Qualquer derivação nas técnicas, conversa com os colegas, mudança nos padrões de avaliação, fazia ampliar ou reduzir o número de explicações alternativas para forma da molécula do TRF. Estabilizar a estrutura do TRF significava arranjar técnicas para obter inscrições que indicassem uma sequência de átomos única. Somente então os praticantes poderiam afirmar que conheciam a estrutura molecular do TRF e a molécula sintética poderia ser produzida e comercializada. Mas nesse momento, eles não conheciam o TRF o suficiente para tanto.

O grupo de Schally pensou em outro caminho para definir a sequência molecular do TRF. O laboratório de Schally sintetizou combinações peptídicas com os três aminoácidos identificados no laboratório de Guillemin e testou a atividade de cada um deles. Burgus, um ano depois, realizou o mesmo

procedimento. Ambos não detectaram nenhuma atividade nos peptídeos sintéticos.

Prosseguindo com os experimentos, Burgus manipulou os peptídeos sintéticos, alcançando uma versão que demonstrou atividade biológica. Antes mesmo de se estabelecer a estrutura do TRF, havia uma réplica sintética para a substância que demonstrava atividade fisiológica similar. Mas isso não era prova suficiente de que a estrutura da réplica era idêntica a do TRF encontrado no corpo de animais.

Para diferenciar ou identificar o TRF com a substância sintética, o grupo de Schally realizou testes de cromatografia em camada fina (em inglês, *thin-layer chromatography* – TLC⁹²). Foram montados vinte sistemas diferentes, mas as vinte inscrições resultantes não foram aceitas como prova pelo laboratório de Guillemin. Burgus considerava que as pequenas diferenças eram significativas, e mostravam que a substância sintética não seria idêntica ao TRF original. Burgus, então, manipulou outra derivação sintética a fim de reduzir as pequenas diferenças em relação à substância original. A nova réplica sintética demonstrou comportamentos biológicos muito próximos do TRF original. Em quatro testes TLC variados, a nova réplica não se distinguiu dos resultados do TRF original.

Mas o grupo de Guillemin identificou diferenças muito sutis entre as substâncias sintética e original nos resultados do TLC e as levou muito a sério. O grupo chegou a declarar em um artigo que a estrutura molecular do TRF não era igual a da substância sintetizada por Burgus. Enquanto isso, o grupo de Schally escrevia dois artigos. Em um deles, apresentava a “descoberta” de um novo TRH sintético (LATOURET; WOOLGAR, 1997, p. 153). No segundo artigo, apresentava a decisão arriscada de considerar idênticas as estruturas moleculares desta versão sintética do TRH e o TRH original.

⁹² Cromatografia é uma técnica usada para separar substâncias em laboratórios. Na TLC uma fina cobertura sólida e porosa é depositada sobre uma placa que fluoresce com a radiação ultravioleta. Uma amostra líquida da substância que se quer analisar é colocada na base da placa, que é então disposta na vertical, sobre uma pequena porção de solvente líquido. O solvente é absorvido pela cobertura porosa e arrasta a substância analisada cobertura acima. Cada substância difere na proporção em que é solubilizada, no quanto se adere à cobertura porosa e no quanto se adere à placa. Algumas substâncias serão mais arrastadas, outras menos. Depois que o solvente seca, a distribuição da substância na placa pode ser visualizada a olho nu, se a substância for colorida. Mas normalmente as substâncias não são coloridas, e são visualizadas quando a placa é radiada com luz ultravioleta. Toda a placa se mostrará fluorescente, exceto nos pontos em que a substância se distribui.

Assim como o grupo de Guillemin, o grupo de Schally não tinha evidências decisivas sobre a identidade entre as substâncias. Burgus afirmava que nenhum químico analítico levaria a sério os resultados de TLC. Ele considerava que era necessário um teste final para dar uma resposta satisfatória sobre a diferença ou a identidade entre o TRF original e o TRF sintetizado. Somente a espectrometria de massa eliminaria quase todas as possibilidades alternativas.

Enquanto a TLC diferencia as substâncias em termos de solubilidade e aderência, a espectrometria de massa produz inscrições no plano da estrutura atômica. Era o teste mais duro disponível. Mas a utilização da espectrometria de massa se dava, exclusivamente, com substâncias voláteis, o que não era o caso do TRF. Por vários meses os praticantes tentaram transformar o TRF em uma substância volátil no espectrômetro de massas⁹³. “Foi preciso parar e desenvolver essa técnica” (BURGUS, 1976 *apud* LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 155).

A técnica foi, enfim, desenvolvida. A amostra original do TRF foi inserida no espectrômetro de massa. O espectro, a inscrição produzida, não poderia ser interpretada como diferente do espectro da substância sintética por nenhum especialista. A partir desse acontecimento, nenhum praticante da disciplina diz que o TRF original é similar ao sintético.

“Produziu-se uma mudança ontológica” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 156). Os praticantes passaram a dizer que o TRF é “Pyro-Glu-His-Pro-NH₂” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 156). O estatuto do TRF foi transformado em fato. Tornou-se o nome de uma estrutura molecular real. E enquanto a química analítica e a física da espectrometria de massa permanecerem com os mesmos fundamentos em suas práticas de conhecimento, essa definição permanecerá livre de ambiguidades.

Diferenciações

Na construção do TRF, o grupo de pesquisa liderado por Guillemin considerou diferenças muito sutis entre as substâncias sintética e original em diferentes testes, o que os fez concluir que lidavam com substâncias

⁹³ O espectrômetro de massa é um equipamento de laboratório que torna o praticante capaz de realizar procedimentos para mensurar a massa de moléculas e caracterizar a sua estrutura em termos de elementos químicos.

heterogêneas. Enquanto isso, o grupo de pesquisa liderado por Schally considerou que os testes não descartavam a possibilidade de as substâncias sintética e original serem idênticas.

A diferença depende conjuntamente das circunstâncias na qual são manipuladas e das negociações entre praticantes das ciências. A diferença não é pressuposta, mas é uma condição avaliada e construída diante das circunstâncias e de seus desdobramentos. É possível ver uma diferença como algo crucial e é possível anular a mesma diferença, vê-la como algo pouco importante (LATOURE; WOOLGAR, 1997). Nas ciências, a diferença se mostra como uma condição que implica em uma relação.

O corpo coletivo é colocado em ação

Além de tudo o que fora articulado ao grupo de pesquisa liderado por Guillemin, Burgus avaliou que seria necessário ver a diferença no plano da estrutura atômica das moléculas do TRF (LATOURE; WOOLGAR, 1997). Para tanto, o grupo precisava se tornar mais sensível. Era necessário criar uma conexão com um mundo molecular, um mundo cujas entidades são definidas em termos de aspectos relativos aos átomos. Para tanto, o único caminho que Burgus considerava definitivo, seria articular mais um instrumento ao laboratório: o espectrômetro de massa.

Burgus, como um praticante da química de peptídeos, foi treinado para aprender a perceber contrastes e diferenças (LATOURE; WOOLGAR, 1997; LATOURE, 2008). Como um praticante das ciências, ele se situa em uma trajetória de aprendizagem contingente, em que cria as condições para adquirir a sensibilidade necessária para compor com muitos outros elementos em um mundo molecular. Para ter um corpo mais sensível, capaz de perceber contrastes em um mundo em dimensão nanoscópica⁹⁴, articula seu corpo a um conjunto de aparatos arranjados em uma configuração peculiar: rotinas e equipamentos de

⁹⁴ Escala nanoscópica é uma expressão que se refere às medidas na unidade nanométrica, utilizada para expressar dimensões em escala molecular. Um nanômetro é um milésimo de um milésimo de um milésimo de um metro (10⁻⁹ m), cerca de 60.000 vezes menor do que a espessura de um fio de cabelo humano.

laboratório, conferências com especialistas e literatura especializada (LATOUR, 2008).

Burgus, finalmente, consegue introduzir uma amostra do TRF no espectrômetro de massa e obter um espectro que nenhum especialista pode questionar (LATOUR; WOOLGAR, 1997). Para criar um vínculo com o mundo molecular do TRF, Burgus mobiliza o seu corpo como um complexo campo de interação: transforma a amostra de TRF, a insere em um equipamento que produz uma inscrição que ele, então, pode ver com seus olhos. Olhos de um corpo mais que humano, conectado à literatura científica, relacionado aos colegas em um programa de pesquisa e a um laboratório superequipado, capaz de ver traços de um outro mundo.

É nesse sentido que Latour compreende o corpo enquanto “interface” (LATOUR, 2008, p. 39). O(A) praticante é mobilizado, enredado a procedimentos, saberes e objetos de maneira a “aprender a ser afetado”, “efetuado”, movimentado, colocado em ação por novos elementos (DESPRET, 1999 *apud* LATOUR, 2008, p. 39). Apoiando-se em Despret (1999 *apud* LATOUR, 2008), Latour propõe que aprender a ser afetado significa se tornar sensível para reconhecer mais diferenças. “Quanto mais se aprende, mais diferenças existem” (LATOUR, 2008, p. 42).

Quanto mais vínculos com práticas de conhecimento, objetos, saberes e pessoas, quanto mais articulado, mais sensível às diferenças se torna o corpo (LATOUR, 2008). Estar em uma trajetória como um(a) aprendiz interessado(a) é se abrir a uma transformação que nos torna mais que humanos. Transformação que faz o corpo do(a) praticante se vincular àquilo que o(a) fará ter sensibilidade para reconhecer um outro mundo.

Burgus, como um praticante das ciências interessado, transforma práticas de conhecimento — com muito trabalho e investimento, atualizando procedimentos, equipamentos e conhecimentos — a fim de criar uma ponte entre o seu mundo e o mundo molecular (LATOUR; WOOLGAR, 1997; HARAWAY, 1995). As circunstâncias locais — materiais, humanas e do saber — constituem a sua percepção para acessar esse outro mundo, formado por arranjos multidimensionais entre átomos.

Knorr-Cetina (1999) compreende o corpo dos praticantes das ciências biológicas como corpos atuantes em procedimentos, agindo como “conjuntos”

(*ensembles*, em inglês) de órgãos dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato), memórias e procedimentos (Cf. KNORR-CETINA, 1999, p. 100). Como uma ferramenta em ação, o corpo dos praticantes incorpora os procedimentos aos seus sentidos: para ver a estrutura molecular do TRF, foi necessário o desenvolvimento de novas técnicas em um espectrômetro de massa. É através de um complexo arranjo de aparelhos, conhecimentos e práticas que os(as) praticantes ressoam com novos objetos (KNORR-CETINA, 1999; LATOUR, 2008).

Aludindo à ideia de Knorr-Cetina (1999), Latour denomina “corpo coletivo da ciência” a disposição particular de instrumentos, conhecimentos, práticas e encontros que fazem com que o(a) praticante ressoe com outros entes, registrando suas diferenças (LATOUR, 2008, p. 43). Os(as) praticantes das ciências constroem arranjos dispostos em camadas com seus laboratórios, encontros com colegas e literatura acadêmica. Assim, se tornam cada vez mais sensíveis a contrastes e conhecem mais (LATOUR, 2008).

Aprender é ter um corpo vivo

Um(a) praticante que aprende a ser afetado é um corpo vivo, um corpo que ressoa com outros, que é colocado em ação por novos entes, compondo um corpo coletivo nas ciências (KNORR-CETINA, 1999; LATOUR, 2008). As diferenças às quais esse corpo articulado se faz sensível são o que possibilita novas produções de sentido nas ciências (LATOUR, 2008).

Ter um corpo vivo é aprender. Se situar em uma trajetória em que, por meio de um arranjo de práticas, conhecimentos e ferramentas, o corpo adquire a sensibilidade necessária para se compor com muitos outros elementos. O corpo articulado a um microscópio, à literatura do campo da biologia celular e às práticas de microscopia pode colocar em ação e ser colocado em ação por entes do mundo nanométrico, e passa a registrar o mundo de outras formas, coisa que de outra maneira não seria possível. Portanto, pouco a pouco, se produz simultaneamente um mundo e um corpo mais que humano para perceber este mundo (LATOUR, 2008).

Feitos científicos – fatos científicos

A palavra “fato” se derivou de *factum* (em português, feito), conjugação do verbo latim *facere* no particípio, um tempo verbal que indica uma ação concluída. O significado original da palavra fato conflui com a conclusão de Latour e Woolgar (1997). Com um exame aprofundado das práticas de conhecimento no laboratório de Guillemin, Latour e Woolgar explicitam o caráter peculiar, localizado, heterogêneo e contextualizado das práticas científicas, afirmando que o hormônio liberador de tireotrofina, assim como outros fatos científicos, são construídos.

Latour e Woolgar (1997) estabeleceram, a partir de um extenso contato com o laboratório de endocrinologia dirigido por Guillemin, que a produção de inscrições e artigos desempenha um papel central na construção dos fatos científicos. Os textos operam transformações no estatuto de verdade de argumentos. Com o artifício de modalizadores discursivos, praticantes conferem credibilidade ou subtraem a certeza de explicações alheias.

O que possibilita realizar transformações por meio do discurso, provocando, algumas vezes, um aumento ou uma redução do número de explicações alternativas para um objeto ou fenômeno, é o que se passa nas bancadas dos laboratórios. Nas bancadas acontecem experimentos, avaliações, interpretações e negociações.

Dentro dos laboratórios, praticantes trocam informações, apelam para os conhecimentos e habilidades e materiais uns dos outros de modo a incrementar suas conexões às preocupações do momento. Analisando extensas conversas no laboratório, Latour e Woolgar concluem que há uma enorme diversidade de interesses e preocupações entrançadas a questões mais descritivas, técnicas e teóricas. Parece, aos autores, que “o processo misterioso de pensamento utilizado pelos pesquisadores não difere fundamentalmente dos meios postos em operação para fazer face aos acontecimentos da vida diária” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 179).

De vez em quando, eles(as) falam sobre outros(as) praticantes, avaliam o crédito que atribuem a um ou outro indivíduo em particular. Nessas conversas, fica claro que o(a) autor(a) de uma afirmação conta tanto quanto a afirmação. Praticantes das ciências conectam a credibilidade de quem publicou um

argumento à modalização que pretendem realizar no estatuto de verdade do argumento.

Diante da possibilidade de terem a posição de seus argumentos transformada por outros(as) praticantes, há preocupação com os possíveis comentários a respeito de suas afirmações. A imaginação sobre os possíveis comentários é levada a sério, a ponto de considerá-los como perigosas objeções. Para protegerem suas explicações, mesmo quando as objeções se mostram pouco significativas, voltam a consultar artigos, reconsideram seus argumentos e ponderam a necessidade de efetuar mais experiências.

As maneiras com que a literatura é mobilizada e os protocolos técnicos são estabelecidos são o que assegura a solidez dos fatos científicos. Seguindo-se a literatura e protocolos técnicos — e, usualmente, fazendo algumas pequenas variações⁹⁵ — o TRH circula nos lugares para os quais foi concebido para transitar. Integra procedimentos em outros laboratórios. Compõe medicamentos. É citado na literatura especializada e nas conferências com os pesquisadores dos hormônios secretados pela hipófise.

Latour e Woolgar lembram que um fato diz respeito apenas à rede de práticas ao qual ele pertence, assim como um trem só circula onde seus trilhos podem levá-lo. Isso não quer dizer que o hormônio liberador de tireotrofina não existia antes da sua constituição como fato científico, mas sim que existia de outra maneira. Uma pessoa terá o seu corpo afetado por esse hormônio ainda que desconheça a existência do TRF.

A extensão do hormônio liberador de tireotrofina enquanto fato científico pode ser avaliada ao perguntar quem conhece o significado dessa combinação de palavras. A maioria das pessoas não saberia dizer muita coisa. Mesmo um fato bem constituído perde o sentido quando cindido da particular rede de práticas em que foi feito para circular.

⁹⁵ Um exemplo disso é o relato de Ana Beatriz (nome fictício). Em seu mestrado em Botânica ela estabeleceu um procedimento para confeccionar lâminas para olhar ao microscópio os tecidos que formam as folhas e as flores de plantas do gênero *Amorimia*. Em uma mesa de boteco, ela revelou a alguns amigos que encontrou sucesso na adaptação de um protocolo quando, em uma parte específica do procedimento, sujava seu dedo com a oleosidade de sua testa e a aplicava na amostra de tecido. Sem esse jeitinho, algumas das amostras não passavam pelos procedimentos da forma desejada.

A lógica cotidiana dos praticantes das ciências não se configura, portanto, como uma simples dedução intelectual. A lógica dos praticantes das ciências se relaciona às práticas de conhecimento de grupos que imaginam teorias, aprendem novas habilidades, se protegem de objeções, competem para responder questões e se debatem para selecionar explicações alternativas e estabelecer fatos. Tudo isso de maneira localizada em seus laboratórios, apoiada em artigos e conectada a colegas em suas conferências de especialistas.

A produção do conhecimento científico tanto pode ser descrita como uma “súbita tomada de consciência” quanto como uma sucessão de eventos interligados, dentre eles, muitos imprevistos (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 184). Mas os artigos são textos que respondem a certas regras do gênero textual científico. O caráter aparentemente mais lógico atribuído ao trabalho dos praticantes das ciências na construção dos fatos é algo que emerge da interpretação que se faz ao descrever as atividades científicas. Na maior parte das vezes, os artigos científicos usam conceitos epistemológicos, tais como hipótese, prova, validade, certeza, erro e dedução, o que indica uma interpretação brisada pela ideia de uma lógica absoluta.

Por isso, na literatura científica o conhecimento aparece associado a circunstâncias controladas, registros precisos e condições definidas. Passa-se a impressão de que os eventos sucederam de forma absolutamente planejada. Tudo o que é contingente é anulado no gênero textual científico. A sequência complexa de imprevistos que constituem a construção de um evento ou objeto novo é substituída por um laço lógico, pela sugestão de que um praticante teve uma ideia brilhante. As palavras no texto e os atos na prática são não são o duplo um do outro. E a “atribuição de crédito depende, em ampla medida, da versão que a autoridade dá a respeito do fato” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 184).

Isso não quer dizer que os artigos científicos são fraudes e que a atribuição de autoria é falsa. A prática das ciências é uma tradição de trabalho coletivo em que não há razão para que os artigos retratem exatamente a atividade dos praticantes. Além disso, nas ciências de laboratório, os artigos são produzidos para sustentar ou derrubar hipóteses. O objetivo final da atividade em um laboratório de uma disciplina experimental é desembaraçar uma afirmação de todas as suas circunstâncias, desterritorializá-la e livrá-la da determinação pelo tempo, a ponto

de se omitir qualquer relação com o processo de sua construção, incluindo-se a referência a quem a produziu.

A separação do conceito científico do objeto acontece ao final, quando a afirmação é tomada, usada e reutilizada, chegando ao estágio em que deixa de ser objeto de contestação. A definição do TRH (Pyro-Glu-His-Pro-NH₂) não se constitui como um retrato fiel do objeto. O TRH é, efetivamente, Pyro-Glu-His-Pro-NH₂. O objeto e sua definição são a única e a mesma coisa, porque sua existência foi transformada por meio dos mesmos procedimentos.

Quando estabelecido, o fato perde seus atributos circunstanciais e se integra a um vasto conjunto de conhecimentos composto por outros fatos, cujas sucintas definições podem ser encontradas nos manuais científicos. Logo, o fato científico não corresponde a um enunciado verdadeiro nem falso, mas a uma afirmação estável e cindida das condições de sua construção (LATOUR; WOOLGAR, 1997). É um argumento que não está mais sob tensão. Não há mais encruzilhada, idas e vindas alternando erros e acertos. As fronteiras não estão mais ativas: o limite de um conhecimento foi estabelecido em um coletivo.

5.3 *Ethos* mais pragmáticos nas ciências

Muita coisa acontece do outro lado.
Ninguém detém a verdade completa.
(Nilsia Santos)

Dedicada às maneiras com que o candomblé e a bioquímica de peptídeos produzem diferenciações na prática, comentamos, nesta parte, alguns aspectos a respeito da iniciação de Castro na umbanda omolocô e no candomblé ketu, bem como descrevemos e discutimos o processo de construção do hormônio liberador de tireotrofina em um laboratório de neuroendocrinologia.

A transformação da existência da pessoa e do orixá durante o processo da feitura no candomblé, o entrançamento do corpo do praticante das ciências a instrumentos, conhecimentos e procedimentos e a construção dos fatos científicos foram descritos como entrançamentos vivos, heterogêneos e localizados.

A concepção da multiplicidade da pessoa no candomblé e a noção de um corpo como uma interface que aprende a ser afetada divergem de uma concepção de um mundo completamente integrado. A existência da pessoa, no candomblé ketu, inclui conexões parciais com o *òrun*. Nas neuroendocrinologia, o corpo da pessoa conflui em uma trajetória de aprendizagem mais que humana, adquirindo novas sensibilidades e acessando outros mundos, como o mundo molecular.

A pessoa no candomblé e o corpo no laboratório de neuroendocrinologia são mobilizados, cada um a sua maneira, em uma trajetória de aprendizagem que os abre a transformações mais que humanas para conceber novas diferenças. Em ambos os casos não há garantias, à exceção de que haverá aprendizagem (Cf. LATOUR, 2019, p. 330).

Embora situadas em territórios tão distintos quanto um terreiro de axé e uma universidade, as práticas no axé e nas ciências lidam com as diferenças de modo a não as reduzir a uma mesmice, evidenciando conexões com um mundo múltiplo e vivo. Ao mobilizarmos as ciências em suas associações parciais com o candomblé, alguns aspectos nas ciências são perturbados, avivados e desestabilizados. E essas são as encruzilhadas, pontos de tensão que permitem traçar conexões parciais entre essas práticas de conhecimento.

Isso não indica que os mundos do axé abrangem as realidades nas ciências. As associações fazem tocar alguns pontos nesses coletivos, sem que isso signifique uma abrangência de um mundo sobre o outro. Os vínculos, sempre parciais, são produzidos na prática, isto é, nas realidades territorializadas das ciências e dos terreiros.

É neste sentido que a questão, nesta tese, é fazer o(a) leitor(a) olhar para as conexões entre a ciência e o axé com o máximo de cuidado, para experimentar os efeitos que esses vínculos parciais produzem em nossos pensamentos, práticas e conhecimentos enquanto praticante das ciências. Esses entrançamentos podem nos fazer pensar em uma abordagem territorializada da objetividade nas ciências. Uma abordagem que, situada em um dos lados da fronteira, se afasta de uma objetividade com autoridade definitiva e inocente. Podem nos levar a avançar em uma perspectiva que nos aproxima, enquanto praticante das ciências, dos efeitos daquilo que nos tornamos capazes de conceber no mundo (HARAWAY, 1995, p. 16; 21).

Isso não é um ataque às ciências, mostrando que os fatos e as verdades são relativos. Essa abordagem sugere que os conhecimentos, fatos e verdades que as ciências concebem estão situados em territórios existenciais que, como todos os demais, não estão destinados a dominar tudo. Dizer que fatos e verdades simplesmente não existem ou propor que qualquer coisa pode vir a ser fato ou verdade é tão perigoso quanto afirmar a universalidade dos conhecimentos científicos.

O relativismo e a universalidade tem em comum a ideia de uma transcendência da posição, como se fosse possível estar em lugar nenhum ou em todo lugar. E isso permite aos praticantes das ciências escapar à responsabilidade (HARAWAY, 1995, p. 20-21). Por isso, pensar na objetividade como uma dimensão das práticas de conhecimento pode mobilizar a questão da ética nas ciências.

A criação de vínculos entre pontos situados em mundos transforma possibilidades de existência. O hormônio liberador de tireotrofina passa a existir como uma substância que pode ser comercializada e compor outros protocolos técnicos laboratoriais. Um orixá ganha ponto de referência no terreiro, que solicita práticas peculiares. A relação que as práticas de conhecimento do candomblé e das ciências assumem com o mundo é parcial e metamórfica. Ambas

práticas de conhecimento cultivam, à sua maneira, novas possibilidades de existência no mundo.

Pensar a ética nas ciências, a partir de seus pontos de conexão com o candomblé, afasta a ética de uma moral universal, sobre a qual não se precisa pensar. A ética deve ser mobilizada nas situações em que os(as) praticantes atuam. Isso pode permitir que cada praticante das ciências se responsabilize pelos avanços e prejuízos que as suas conexões causam às vidas no planeta.

Nos próximos pontos, reunimos proposições sobre a produção do conhecimento, as práticas nas ciências, a objetividade e a ética em encruzilhadas das ciências com o candomblé.

Articulações para um mundo mais vivo

A multiplicidade do(a) praticante no candomblé, o corpo do(a) praticante das ciências como interface e os fatos científicos emaranhados à literatura e aos protocolos técnicos confluem com a ideia de um “agenciamento” (*agencement*, em francês) (DELEUZE; GUATTARI, 19- *apud* STENGERS, 2018a, p. 11). Recorrendo à Deleuze e Guattari, Stengers (2018a) comenta que não se trata de primeiro existir, depois, se entrançar em um agenciamento. A existência é o próprio entrançamento nos agenciamentos. Um ente é um feixe de articulações colocado em ação e colocando em ação. E a ação não pertence a esse ente, mas o inclui (STENGERS, 2018a).

Uma definição do corpo como um agenciamento supera a divisão entre mundo e sujeito (LATOURE, 2008). A descrição do corpo coletivo permite dizer que quanto mais articulações, mais objetos são arranjados, mais se sentem as controvérsias, mais se diferenciam os contrastes, mais sentidos se produzem e mais vasto se faz o mundo (LATOURE, 2008). A percepção, portanto, não está contida em um corpo, mas é ativamente compartilhada e transformada em um corpo coletivo.

A proposta de se compreender o corpo como um agenciamento se distancia das abordagens cognitivistas da aprendizagem. Tais abordagens são caracterizadas por pressupor haver um “conteúdo mental” a ser transmitido (INGOLD, 2000, p. 6). O pressuposto das ciências cognitivas, que o conhecimento é a informação e as pessoas são mecanismos que processam informações, leva a

ideia de que as pessoas e o mundo se relacionam por meio de um conhecimento a ser processado pela mente (INGOLD, 2000).

Se os sujeitos e os objetos fossem somente intermediados por uma linguagem, cada um poderia perceber o mundo à sua maneira, sem que isso afetasse sua existência enquanto sujeito e sem que transformasse os objetos (LATOURE, 2008). A natureza seria, ao mesmo tempo, acessível por meio das práticas científicas protocolares, enquanto seus mistérios escapariam às pessoas comuns (LATOURE, 2008; STENGERS, 2005a). A alternativa seria conhecer o mundo, como ele realmente é, sem o sujeito, ou reconhecer o sujeito e se contentar com uma entre muitas ficções sobre o mundo (LATOURE, 2008).

Essas abordagens essencialistas, que sugerem haver um sujeito (dentro do corpo) e objetos (no mundo exterior) intermediados por linguagem e informação, divergem do entendimento que produzir sentidos é um comportamento entrançado ao lugar e os objetos (LATOURE, 2008).

Nesta pesquisa, o conhecimento foi construído enquanto eu me entrançava a entes e práticas em outras realidades. Isso me fez entrar no lugar de uma praticante que não acertava muito frequentemente. Foi necessário ter coragem para entender os erros como traços de um experimento arriscado. Precisei resistir às demandas institucionais em nome dos prazos, recusar as pressões relativas à produtividade acadêmica no curso de doutorado e me agarrar à intenção de produzir sentido na prática das ciências.

Foi crucial entender que a trajetória de uma pesquisa em que se estabelece uma relação metamórfica com o mundo não me levaria a sentir certeza, mas sim a encontrar maneiras de me conectar com o que sente o corpo, seja esse um sentimento agradável ou não, e partir da conexão com meu próprio corpo para poder colocá-lo à disposição de uma ferramenta analítica como o desconcerto epistêmico, que me permitiu perceber contrastes entre mundos heterogêneos. Mas deixara eu de servir ao avanço das ciências?

Uma cientista de verdade?

Stengers (2018a) aborda a ideia do que faz um(a) pesquisador(a) “de verdade” (*real*, em inglês). Qual é o *ethos* que afirma ser sinônimo do espírito da ciência? Considerando praticantes das ciências na atualidade, Stengers elabora uma

resposta a partir da imagem de uma pessoa sonâmbula. A pessoa sonâmbula pode estar empoleirada no cume de um telhado alto e, mesmo assim, anda sem vertigem, medo ou hesitação. Não faz perguntas que possam desequilibrá-la, apenas segue andando no telhado (STENGERS, 2018a).

Um(a) cientista de verdade é como um(a) sonâmbulo(a) que não deve ser acordado(a) (STENGERS, 2018a). Não deixa seu caminho ser bloqueado por nenhum obstáculo. Se necessário, descartará questionamentos, rotulando-os de opiniões, crenças, histerias, manifestadas antes de uma proclamação final da verdade científica (STENGERS, 2018a).

Com uma economia baseada no conhecimento, a pesquisa científica é definida institucionalmente pelos imperativos de ganhar tempo, pela competição e velocidade (SANTOS, B. 2005; STENGERS, 2018a). Ser um(a) praticante das ciências de verdade nesses tempos seria ter uma convicção que se define contra dúvidas e hesitações (STENGERS, 2018a).

A formação de pesquisadores(as) busca nos afastar da dúvida (STENGERS, 2018a). O constrangimento é tomado como algo a ser superado. Como tudo o que possa nos distanciar de nossos projetos de pesquisa, o cultivo da preocupação e do constrangimento é excluído, considerado uma perda de tempo. Somos convidados(as) a nos tornar pessoas sonâmbulas, para quem a hesitação é inimiga. Pessoas que não aprendem a dar um passo para o lado, muito menos para trás, e que não sabem diminuir a velocidade sem perder o equilíbrio. Nos ensinam a esquecer a arte de prestar atenção (STENGERS, 2018a).

Uma alternativa à metáfora da pessoa sonâmbula é a imagem do burro de carroça, comentada por Lima* (comunicação oral, 14/12/2019). Lima explica que o burro de carroça usa viseiras que tapam sua visão lateral. Por isso, o burro de carroça só olha pra frente, imaginando ser aquele o único caminho possível. Não consegue, sequer, dar um passo para o lado sem medo de cair (LIMA, comunicação oral, 14/12/2019). A visão do burro se conecta à do(a) praticante que segue sempre em frente. Não consegue repensar, imaginar e recriar questões, pois seu *oikos* o incita a não considerar outros caminhos possíveis. E ele(a)

* Durante uma visita ao quilombo Custaneira Tronco, participei de um momento em que Arnaldo Lima utilizava a metáfora do burro para pensar sobre o que é ter sucesso na vida.

prosegue sempre a frente, sem diminuir a velocidade, sem olhar para o lado, em uma trajetória limitada.

Como uma praticante aprendendo uma habilidade, articulei com o meio estratégias para uma desaceleração ativa. Uma desaceleração que possibilitou o treino da habilidade de olhar para onde me situo e, então, olhar para os lados e para trás. O meu equilíbrio de praticante das ciências de verdade foi rompido. A minha concepção do que é ciências e o meu entendimento do que é conhecimento e de como aprendo foi deslocado e ampliado.

Andando com tempo, busquei aprender com pessoas de outros mundos e reconstruir o equilíbrio do meu corpo coletivo de praticante das ciências. Treinando práticas para cultivar a atenção, tirei as viseiras. Olhei, não para frente, mas para onde estive e onde estou. E nesse entrançamento, crio práticas de conhecimento novas que me tornam mais sensível e mais viva, conhecendo um mundo cada vez mais controverso e exuberante.

A proposta de compreender o corpo como um entrançamento mais que humano me convidou a experimentar novas confluências, conexões parciais que honram a diferenciação como forma de criação e aprendizagem (STENGERS, 2018b). Isso desafia a prática sonâmbula e o andar de burro de carroça. Demonstra como as ideias e críticas que imaginam transcender o vivaz entrançamento entre práticas, materiais e conhecimentos são impossíveis a uma prática científica articulada e interessante (LATOUR, 2008; STENGERS, 2018b). É como um chamado à resistir às reduções de taxar algo como “natural”, “social”, “construído”, “espiritual”, “real” ou “ficção”. Em decorrência disso, a pesquisa se consistiu, fundamentalmente, em encontrar maneiras de experimentar agenciamentos e seus efeitos sobre as práticas de conhecimento científicas.

Nova objetividade nas ciências

Se o corpo do(a) praticante das ciências é concebido como um campo de articulação, as práticas são colocadas em ação de modo coletivo (STENGERS, 2018b). Uma visão transcendental e essencialista da realidade perde espaço para a perspectiva de mundos concebidos em entrançamentos com práticas de conhecimento e tudo o que elas incluem. Conhecimentos estão apoiados sobre aquilo que os fez: praticantes, coisas, lugares, procedimentos etc.

Na perspectiva de mundos em agenciamentos que constituem a própria existência, a noção de um mundo ideal é deixada de lado (LATOURE, 2008; STENGERS, 2018a). As práticas científicas, em relação metamórfica com o mundo, devem se preocupar com os efeitos das experiências nos entrançamentos (STENGERS, 2018a). Torna-se necessário prestar atenção o tempo todo.

Portanto, numa abordagem pragmática das ciências, a objetividade não é entendida como aquilo que espelha precisamente um objeto, numa “expressão tautológica” do corpo ou do fenômeno (LATOURE, 2008, p. 49). Por isso, reafirmo que esta tese não reproduz práticas e saberes dos praticantes de axé. Os movimentos de construção dos conhecimentos na pesquisa que inclui esta tese tem, como característica, a criação de vínculos. Isso implica que cada caso apresentado está apoiado sobre muitas outras coisas em entrançamentos peculiares. Implica, também, que nessa trajetória de aprendizagem mais que humana e outro que humana, produzir sentido transformou o conhecimento e me transformou enquanto praticante das ciências.

Quando descrevemos conhecimentos como agenciamentos, não é possível desvinculá-los das práticas de conhecimento com as quais ele se entrança. E essas práticas de conhecimento se situam em um lugar e em um mundo. Não podendo estar em todo lugar a todo tempo, as práticas se situam, necessariamente, em um lado da fronteira (HARAWAY, 1995).

Quando se tem em vista as construções de vínculos parciais entre mundos através das práticas de conhecimento, se demanda um “novo tipo de objetividade” (HARAWAY, 1995; STENGERS, 2016, p. 163). Uma objetividade mais desafiadora do que a que a antecede, pois, ao colocar as práticas em primeiro plano, as realidades se multiplicam sem se sobrepor. Por mais tenazes e adaptáveis que sejam, as práticas não irão reduzir um mundo ao outro sem causar muita destruição. Logo, essa nova objetividade se constitui como um problema da política de fronteiras (HARAWAY, 1995).

Realizar a objetividade nas ciências não se trata, nessa perspectiva, de preservar uma distância reflexiva, mas sim de manter conversas com responsabilidade. Como praticante das ciências, devo ter em conta que estou, irremediavelmente, de um dos lados da fronteira em um mundo onde há lugares e seres em risco de extinção. E o lado da fronteira em que eu me situo me convida

a me considerar autorizada a acreditar que possuo o significado do que conheço à despeito das fronteiras (STENGERS, 2005b).

Acreditar que se possui autoridade para definir significados sem ter em vista a diversidade de entes que existem em outros lugares e de outras maneiras em um mundo de intensa diversidade é operar uma redução nas possibilidades em nome da produção de um conhecimento unívoco. É comprometer-se com a destruição e com a substituição. É praticar o *ethos* colonizador.

Como uma praticante das ciências responsável, coube a mim saber que estou, somente e irremediavelmente, de um lado da fronteira. E o meu jeito de pesquisar deve fazer parte do território prático ao qual diz respeito. Devo saber que os encontros entre práticas divergentes irão interferir nos modos de fazer das pessoas com quem pesquiso (STENGERS, 2005a).

Aprendi a observar, aos poucos, que diante de uma praticante das ciências, algumas pessoas se comportam de maneira complacente, outras se tornam mais resistentes e há aquelas que parecem manter seus posicionamentos e comportamentos. Nesse sentido, Stengers (2005a) comenta que ao praticar uma eto-ecologia de conexões parciais entre práticas, o ponto crucial tem menos a ver com a tolerância pelas concepções das outras pessoas, ou com a ideia de uma conversa educada. O ponto é pensar que as pessoas com quem pesquisamos tem que nos tolerar (STENGERS, 2005a)

A presença de praticantes de axé na universidade, bem como a presença de praticantes das ciências em comunidades de axé, impacta e transforma práticas mutuamente. Por eu ser uma praticante das ciências, experimentar relações com comunidades de axé se constituiu, frequentemente, em tentativas com mais erros do que acertos. E, em algumas ocasiões, as pessoas das comunidades estranharam a minha presença ou a minha ausência.

A prática dessa nova objetividade nas pesquisas com pessoas passa, também, pela criação de circunstâncias para que os(as) parceiros(as) com quem pesquisamos mantenham firmes as suas posições. Latour comenta que os “objetos” padrão das ciências físicas e químicas, e das ciências biológicas, não deixam de se “objetar” às demandas dos(as) praticantes nas ciências (LATOURE, 2008, p. 50). O negócio entre os(as) praticantes e esses objetos obriga os(as) praticantes interessados(as) a criar as condições necessárias para perceber cada vez mais contrastes e diferenças. E realizar diferenciações é o que possibilita

aos(às) praticantes caracterizar objetos químicos, físicos e biológicos, produzir novos sentidos e fatos científicos (LATOURE, 2008).

Mas mesmo os objetos, quando submetidos às condições de laboratório, têm as maneiras de se apresentar transformadas (STENGERS, 2018a). Os objetos não são indiferentes ao meio para o qual são transplantados. O meio é construído para obter uma resposta (STENGERS, 2018a). Seja em uma pesquisa com pessoas ou não, os(as) praticantes das ciências jamais devem excluir a possibilidade daqueles(as) ou daquilo com quem pesquisam se expressarem da maneira que ele(a) espera que eles(as) se comportem⁹⁷ (STENGERS, 2018a).

O cultivo da arte de prestar atenção também constitui a prática desta nova objetividade nas ciências (STENGERS, 2005a). Consiste em criar, calmamente, as condições para que aquilo e aqueles(as) com quem se pesquisa possam ser protagonistas resistentes à tentação de oferecer as respostas que eles sentem que quem pesquisa espera. Para tanto, cabe ao(à) praticante das ciências criar as ocasiões para que possam hesitar juntos(as), criando espaços para que seus(suas) parceiros(as) de pesquisa possam diferir. E essas divergências devem se levar a sério. As diferenças precisam ser reconhecidas e honradas.

É necessário, também, admitir a possibilidade permanente de equívocos mútuos (STENGERS, 2005a). Criar pontos de conexão entre mundos é um exercício arriscado, sem garantias de sucesso. A criação de algo novo implica em se colocar em posição vulnerável e sentir desconcertos no corpo. Criar é atravessar incertezas, errar e continuar a aprender. E se conectar com algo desconhecido, que pertence a outro mundo, significa experimentar encontros perigosos. Essa nova proposta para uma objetividade provoca, portanto, outras questões éticas nas práticas científicas.

Ética pragmática

Do termo originário *ethos* se compôs a palavra “ética”. Retomar a etimologia desse termo facilita sua abordagem enquanto comportamento vinculado,

⁹⁷ Para conhecer um caso em que os “objetos” das ciências biológicas transformaram seu comportamento em razão do comportamento de cientistas, ver “O que as ciências da etologia e da primatologia nos ensinam sobre as práticas científicas?” (DESPRÉT, 2011).

divergindo da concepção da ética enquanto um juízo universal, determinado, que dispensa a necessidade de pensar especificamente a cada caso.

Há uma diferença importante entre pensar a ética como um juízo universal em um mundo pronto e a ética pragmática, inseparável das práticas que colocam as realidades em ação (STENGERS, 2005a). A ética como moral universal é vista como uma afirmação de iluminação que objetiva libertar por meio da verdade. A ética como algo suscitado pelas experiências é orientada a cada questão, que deve ser tratada como única, sem recorrer à verdade ou ao poder de denunciar e julgar (STENGERS, 2005a; RABELO, 2016).

Rabelo (2016) observa que, no candomblé, a ética é suscitada enquanto parte do que constitui os territórios práticos. Configura-se como um senso de responsabilidade que compõe conjuntos de práticas e faz pensar em questões, impasses, incertezas, erros e acertos, prejuízos, riscos, benefícios e novas possibilidades.

Considerando a vastidão de tecnologias rituais no candomblé, Rabelo (2016) pensa com Stengers (2005a) sobre a ética em situações de empregos de tecnologias. O contraste entre a verdade e a tecnologia é, para Stengers (2005b), um contraste ético. Enquanto a verdade permite que se escape à responsabilidade, definindo papéis entre vítimas e culpados, a tecnologia é acompanhada por um senso de responsabilidade (STENGERS, 2005b).

Sempre é possível falhar ao se ocupar com um conjunto de procedimentos técnicos, mesmo cultivando a atenção (RABELO, 2016). Em razão do perigo envolvido, a tecnologia produz um senso de responsabilidade (STENGERS, 2005a). A preocupação do(a) praticante ao operar um procedimento não é exatamente sobre o que realizará. A preocupação do(a) praticante é prestar atenção da melhor maneira que puder, para ser tão perspicaz, tão cauteloso(a) quanto possível a respeito da situação particular (STENGERS, 2005a).

Se há que se responsabilizar pelos procedimentos em cada território prático, e cada lugar e práticas têm suas peculiaridades e seus perigos, uma abordagem pragmática da ética diverge de uma padronização dos procedimentos. A padronização leva a preocupação ética para o lugar do julgamento, o que facilita que o(a) praticante fuja à responsabilidade e não preste tanta atenção quanto necessário. Um procedimento ético padronizado se relaciona com uma prática com antolhos, indicando um único caminho possível. Se constitui como o

contrário do respeito às diferenças e, portanto, se configura como uma prática de “monotonização”, que aprisiona a criação nas ciências e pode provocar destruição.

A ética como uma responsabilidade que integra o agenciamento das práticas de conhecimento obriga o(a) praticante a levar em consideração a diversidade de entes em diferentes mundos e os efeitos e consequências de suas práticas sobre esses mundos. E para tanto, é necessário aprender a estabelecer e sustentar conversas “não inocentes” (HARAWAY, 1995, p. 38). Conversas em que a preocupação não é julgar quem está certo e quem está errado, quem é inocente e quem é culpado (HARAWAY, 1995). Conversas livres de um juízo moral, já que as pessoas estão preocupadas com os riscos e se responsabilizam pelos efeitos de sua participação em um agenciamento peculiar (STENGERS, 2005b).

Rabelo (2016) propõe, considerando o *candomblé*, que a “questão ética” é se abrir para responder aos apelos de entes que reivindicam reconhecimento (RABELO, 2016, p. 113). A demanda por reconhecimento é, por exemplo, suscitada pelo que se desdobra na feitura de Vanessa Castro. Há algo acontecendo, portanto, é necessário considerar o que é este algo e como suceder. O contrário pode ser perigoso.

Rabelo (2016) aborda a ética no *candomblé* como algo que não é exclusivo às pessoas. Seres diferentes dos humanos também estão em questão. É necessário, portanto, exercitar a criatividade com o lugar, seus materiais e tecnologias, possibilidades de reconhecer consequências das práticas entre os mundos em que elas irão ocorrer (RABELO, 2016, p. 121; STENGERS; 2016).

Esse aspecto se conecta com a questão da objetividade, ao passo que trata de não julgar o que pode ser reconhecido como real ou não. Implica em criar as condições para que as diferenças possam ser manifestadas. Também nas ciências, não considerar o que está acontecendo é arriscado e perigoso, podendo levar à anulação de outras possibilidades de existência e à não conscientização dos equívocos.

Incluir a ética de modo pragmático nesta pesquisa passou pela operação de reativar, de prestar tanta atenção quanto possível em outras realidades, e aprender a ter um corpo mais sensível para perceber e respeitar diferenças de um lado da fronteira que, na maior parte das vezes, almeja reduzi-las. Nessa trajetória de investigação, encontrei alguns(mas) praticantes de *axé* com

interesses em comum. Essas pessoas mais que humanas, vinculadas a outros(as) além de humanos(as), compõe um cosmos que, desde a nossa aproximação, me provoca a pensar, ponto por ponto, no que é ou não interessante em termos de práticas de conhecimento nas academias científicas.

Busco construir ocasiões para que cada pessoa e cada ente desse cosmos possa interferir no desenvolvimento da pesquisa e na minha formação como pesquisadora. E essas interferências ressoam nesta tese, que é fundamentalmente organizada a partir das experiências que o entrançamento com os mundos dessas pessoas me proporciona. Manter esse entrançamento, não interrompendo o diálogo, é a maneira que encontrei para que essa diversidade de entes com quem construo uma trajetória de pesquisa possa permanecer recriando questões e transformações a respeito das práticas de conhecimento e concepção de mundos.

Criar as condições para que todos(as) possam comentar, interferir e recriar perguntas, práticas e conhecimentos não quer dizer que estas sejam práticas científicas menos exigentes (STENGERS, 2018a). As práticas de conhecimento que movimentam essa pesquisa são tão ou mais exigentes quanto as práticas das ciências sintéticas que buscam representar um mundo ideal. Mas a perspectiva pragmática exige algo diferente e de uma maneira divergente às práticas científicas. Exige que, enquanto praticante, eu abra espaços para reinventar práticas de conhecimento, isto é, que eu recrie e diversifique os procedimentos, ferramentas e conhecimentos com os quais pesquiso. Demanda uma inovação capaz de conectar as ciências a um ambiente exigente, que me obriga a criar na presença das consequências das minhas práticas (STENGERS, 2018a).

Parte 6 Conclusão

Cuidar da vida.

É isso que as comunidades da nossa ancestralidade fazem.

(Naldo Lima)

A composição diversificada de estudantes na educação superior e nas universidades brasileiras se realizou por meio de movimentos de luta iniciadas há tempos. Mas ainda há muito o que transformar para propiciar a permanência e o bem viver de estudantes que não tem as ciências modernas como uma de suas heranças. Ainda que o continente africano seja o lugar de origem de muitas das práticas sobre as quais a tradição científica moderna se assentou, esse é o caso de muitos(as) dos(as) estudantes afro-brasileiros(as).

A abertura das instituições científicas à diversidade demanda às práticas de conhecimento acadêmicas que se reinventem. Isso é solicitado a nós, praticantes das ciências, em tempos que a legitimidade, a autonomia, a institucionalidade das universidades são colocadas em questão.

As crises financeiras, provocadas pela redução do compromisso do governo brasileiro com a educação, induzem as instituições universitárias públicas a se associar ao interesse privado. Essas relações precarizam a autonomia. As instituições científicas tornam-se ainda mais suscetíveis à subordinação aos interesses mais lucrativos para o mercado, o que as afasta do que é importante para a vida dos(as) brasileiros(as). Essas ameaças circundam as universidades de modo cada vez mais autoritário a partir da década de 2010⁸⁸.

É nesse contexto de abertura democrática e de crise que iniciativas de coletivos que reúnem movimentos sociais, comunidades e grupos acadêmicos se juntam às práticas de conhecimento contra-hegemônicas que, desde sempre, criam interstícios para transformações inovadoras das práticas no meio acadêmico.

O Encontro de Saberes, programa do INCT-I que se multiplica transversalmente por universidades na América Latina, se configura como uma

⁸⁸ O “Future-se”, lançado em julho de 2019 pelo Ministério da Educação no Brasil, é um exemplo de projeto que institucionaliza a submissão das universidades ao mercado privado.

dessas iniciativas. Em processo de expansão nas universidades brasileiras e na América Latina, os projetos do Encontro de Saberes convidam mestres e mestras dos saberes ancestrais de povos indígenas, da matriz africana, ribeirinhos, raizeiros, entre outros grupos historicamente excluídos das academias para ministrar disciplinas nas universidades. A presença de mestres(as) dos saberes ancestrais da matriz africana e indígenas nas instituições universitárias é acompanhada de suas comunidades, seus antepassados e ancestrais.

Encontros entre comunidades de tradições ancestrais diferentes na universidade afetam a formação de estudantes, professores(as) e outros(as) profissionais, incidindo também no desenho de programas de pesquisa. Esta tese é um exemplo de uma trajetória de aprendizagem encruzilhada nas ciências e na matriz africana, que traz uma das consequências do Encontro de Saberes na forma de profundas perturbações no que constituía o limite das minhas práticas de conhecimento sintéticas.

Encontrando-me com praticantes de terreiros de axé na universidade, lugar que guarda a violência colonialista em tempos que a colonização se tornou uma ameaça à sua própria existência, observei que temos muito o que aprender com as experiências dos povos das ancestralidades africanas. Os povos da matriz africana constroem pontes que possibilitam fluxos e diálogos que permanecem produzindo vida diante das ameaças de extinção de suas práticas. Aprender com essas pessoas me inspira a criar maneiras de resistir, dosando as práticas científicas mais convencionais com porções de inovação e criatividade.

Mas esta tese não tem intenções de revolucionar as ciências como um todo. Minha preocupação na realização desse trabalho não tem a ver com uma luta que integre todos(as) praticantes das ciências contra a economia baseada no conhecimento. Nessa gira de forte aprendizagem com praticantes de terreiros de axé, me proponho a pensar sobre as ciências de maneira pragmática. Assim como cada casa tem seu axé, pretendo sugerir que cada laboratório, grupo ou programa de pesquisa se constitui e concebe o mundo com as suas práticas. Esta tese clama para que esse vínculo entre as práticas de conhecimento e a concepção de mundos seja reconhecido com responsabilidade.

Sem intenções de categorizar as ciências entre naturais e sociais, julgá-las entre boas ou más, compreendê-las como modernas ou não, aprendi a perceber uma fronteira entre as ciências sintéticas e as ciências pragmáticas. Como

comenta Antônio Bispo, essa é uma fronteira que delimita práticas de conhecimento e também modos de pensar.

Nas ciências sintéticas os(as) praticantes são formados para conceber hipóteses que devem ser testadas e categorizadas como verdadeiras ou falsas. O problema dessas ciências é criar as condições para que as pesquisas alcancem afirmações unívocas, capazes de derrubar, da maneira mais dura possível, outras explicações alternativas. Esse, como comenta Stengers (1990, p. 80-83), é um trabalho de purificação e controle.

Nas ciências sintéticas, aspectos como a autoridade do conhecimento, a ética na pesquisa, a objetividade e as consequências das suas práticas são questões normativas, que não concernem os(as) praticantes. A autoridade do conhecimento científico é herdada dos tempos da criação das ciências modernas. A ética é, somente, analisada por outros(as) praticantes, em processos excessivamente padronizados. E a objetividade diz respeito, simplesmente, ao reflexo de um mundo ideal, estável e universal. Enfim, praticantes das ciências sintéticas não precisam se preocupar com os efeitos das suas práticas para além das instituições científicas. Seus efeitos sobre o mundo — ainda que tão devastadores quando a bomba atômica em Hiroshima e a contaminação de cultivos de milho vinculados a ancestralidades indígenas com genes transgênicos — seriam contingências, instabilidades e incertezas com as quais as ciências não deve se preocupar.

Numa lógica sintética, o entendimento público das ciências, uma alfabetização e, até mesmo, um letramento científico, seriam necessários para entender o mundo (STENGERS, 2018a, p. 1). Mais do que isso, saber ciências deve fazer aceitar a legitimidade dos conhecimentos, dos avanços e dos prejuízos promovidos pelas ciências. Sem uma educação em ciências, as pessoas poderiam confundir fatos e valores, misturar conhecimentos e crenças. E para opinar sobre uma questão que os concerne, as pessoas deveriam tratar apenas de fatos objetivos. Isso justificaria o quanto uma aprendizagem nas ciências é imprescindível. E mais do que isso, a observação, a formulação de hipóteses e a verificação deveriam ser tomadas como fundamentais para a construção de todo e qualquer procedimento racional. Na lógica das ciências sintéticas, o raciocínio científico é alçado a um modelo que todo cidadão deveria adotar (STENGERS, 2018a).

Mas apesar das tentativas de limitar como é o mundo objetivo e de pautar como pensa uma pessoa ideal, a impossibilidade de eliminar todas as outras maneiras de conceber o mundo se mostra pelo fracasso de uma totalidade que diz ser capaz eliminar a multiplicidade e abranger tudo. Nem mesmo um hospital acadêmico moderno consegue reduzir uma doença a um objeto *mónos*, como mostramos com a experiência de Mol (2002) no fascículo “3.4 Multiplicidade nas ciências — divergências nas ciências”.

No século XXI, a história das ciências como a salvação da humanidade parece ter caído por terra. Em meio às manifestações públicas de hostilidade em relação aos praticantes das ciências⁹⁹, há muitas pessoas que as veem como um negócio especialmente comprometido por ideologias. Nesse contexto, a autoridade definitiva que as ciências tomaram para si se volta contra elas. Em tempos de internet e redes sociais, a imagem da autoridade categórica pode ser assumida por qualquer fonte que circula informações sem referências às circunstâncias nas quais essas foram produzidas, como se fossem procedentes de realidades objetivas e independentes.

Um “tributo” à perspectiva privilegiada das ciências, cujas práticas de mediação são, ao mesmo tempo, celebradas por sua tecnologia e interpretadas como transparentes (HARAWAY, 1995, p. 19), somado às reivindicações de uma autoridade dada, uma autoridade não negociada, pelos(as) praticantes das ciências é algo que se torna muito perigoso quando as ciências passam a ser atacadas (STENGERS, 2005a). A história de um acesso neutro e privilegiado a um mundo objetivo sai muito cara diante de cada vez mais fortes reivindicações por reconhecimento, que partem, principalmente, de quem perdeu a disputa pela autoridade absoluta com a revolução das ciências modernas.

Mas, do outro lado da fronteira nas ciências, estão aquelas práticas que mantêm uma relação metamórfica com um mundo vivo, perigoso e heterogêneo. Numa lógica pragmática, a autoridade do conhecimento, a ética e a objetividade superam as questões normativas. Os(as) praticantes não falam em nome da

⁹⁹ Exemplo recente foi o caso do Jair Bolsonaro, presidente eleito do Brasil em 2019, afirmando que os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) sobre o crescimento do desmatamento no Brasil eram mentirosos. Cabe comentar que a vanguardista criação do INPE em 1961 colocou o Brasil na posição de referência mundial no monitoramento de florestas por satélite.

biologia, nem se apoiam *sobre* uma autoridade definitiva sobre as coisas e as pessoas. A autoridade, necessariamente, se configura *com* aqueles ou aquilo com quem se pesquisa no mundo em que seus efeitos se realizarão.

Consciente de que as suas práticas de conhecimento afetam o mundo e a si mesmos(as), assim como os praticantes de axé mais experientes, os(as) praticantes das ciências pragmáticas devem prestar atenção ao mundo em que as consequências de suas práticas vão se realizar. Ainda que sob uma lógica mais orgânica, o(a) praticante das ciências está, irremediavelmente, de um lado da fronteira que o(a) convida a definir o que existe e deixar de lado que não poderia existir no mundo ideal. E a sua responsabilidade é, observando que as suas práticas não são inocentes, criar condições para facilitar que aqueles(as) e aquilo com quem pesquisa possam divergir, interferir em suas perguntas, responder em seus próprios termos e configurar o que pode ou não existir no mundo estudado. Cultivando a atenção, desacelerando as ciências, pode-se criar abordagens mais objetivas, mais conectadas com a realidade experimentada no mundo vivido.

Assim como o que existe e o que não existe no mundo não está pré-definido por uma norma de cientificidade, numa perspectiva pragmática a ética também não responde a aspectos puramente normativos. Distanciada de uma moral universal, a ética pragmática é uma dimensão constitutiva das práticas de conhecimento. É tudo aquilo que leva os(as) praticantes a prestar atenção nas incertezas, nos riscos, prejuízos e benefícios ao mundo e aos(as) parceiros(as) com quem pesquisa.

O cultivo da arte de prestar atenção e do desconcerto epistêmico foi o que possibilitou a esta tese uma composição com proposições de diferentes mundos de maneira objetiva, ética e autorizada. Nesse lado da fronteira, a autoridade, a objetividade e a ética estão entrançadas às práticas de conhecimento. A realização de cada uma delas passa por dentro da outra, ainda que se mantenham como aspectos diferentes da prática científica.

O conhecimento apresentado nesta tese foi construído de maneira encruzilhada com praticantes de outras tradições de conhecimentos. Em uma tentativa de produzir sentido na prática das ciências, entre erros e acertos, a tese se configurou como uma composição heterogênea, apresentada em forma de linhas que conectam alguns pontos em realidades divergentes, não colocando cada um desses pontos em condição de equivalência. Se assim fosse, as posições

dos(as) praticantes de axé e das ciências poderiam ser intercambiáveis entre lugares, lados e mundos sem perder sentidos. Mas ainda que conectados, esses pontos não transcendem ao lugar em que se situam.

As associações parciais entre as práticas de comunidades de terreiros e axé e das ciências se deu a partir de uma trajetória de aprendizagem com meu próprio corpo, disposto para o cultivo do desconcerto epistêmico, o que me permitiu sentir contrastes entre mundos heterogêneos. As diferenças, percebidas com desconcerto, solicitaram confluências, vínculos capazes de respeitar as diferenças sem a pretensão de desfazê-las posteriormente. Enfim, o cultivo do desconcerto epistêmico e da arte de prestar atenção permitiu algo raro: a eventualidade de uma produção de conhecimento que articulou mundos divergentes, sem perder de vista as suas fronteiras, quebrando o limite sobre o que seria possível para um(a) praticante das ciências sentir, pensar, fazer e criar.

Não esperamos que as proposições apresentadas nesta tese sejam totalmente aceitas por todos(as). Diante de conexões parciais entre mundos heterogêneos e dinâmicos, é necessário admitir a possibilidade de equívocos. Mas, ainda assim, esperamos que cada praticante das ciências possa encontrar um ponto de conexão com esses casos, mesmo que isso se constitua como algo desagradável, incerto ou perigoso. O fato de sermos colocados(as) numa posição vulnerável pode nos fazer lembrar que, como praticantes das ciências, estamos em um corpo coletivo muito vivo e territorializado.

A gira da pesquisa que cria esta tese se configurou, portanto, como uma aventura arriscada que me possibilitou confluir com mundos muito diferentes do meu e, eventualmente, reconhecer outras práticas nas ciências, contribuindo para a invenção e a profusão da diversidade nas práticas científicas. Isso me proporcionou reconhecer o quanto o mundo é muito mais vivo, heterogêneo, povoado de contrastes e divergências do que qualquer texto poderia me levar a imaginar. Sempre haverá mais no mundo do qual qualquer prática de conhecimento, científica ou não, será capaz de explicar.

Referências

ALTIVO, Bárbara. *Rosário dos kamburekos: Espirais de cura da ferida colonial pelas crianças negras no reinadinho (Oliveira-MG)*. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ASSOCIAÇÃO Religiosa e Cultural Manzo N'gunzo Kaiango. *Manzo, ventos fortes de um kilombo. Kilombo Manzo N'gunzo Kaiango; Mametu N'kise Muiandê, Makota Kidoiale; org. Alice Bicalho et al. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Impressões de Minas, 2017.*

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

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Bens Negros: Referências Culturais em Comunidades Quilombolas do Piauí*. Teresina: IPHAN/PI, 2012.

BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais. *Ata da reunião ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, nº 362*. Belo Horizonte: UFMG, ago. 2019.

CADENA, Marisol de la. *Earth beings: ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press: Rochester, 2015.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Em: GUIMARÃES, César (coord.). *Uma conversa com José Jorge de Carvalho*. Belo Horizonte: Formação Transversal em Saberes Tradicionais, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gAT1szkgw6Y> Acesso em: 28 jan. 2020.

CASTILLO, Lisa Earl. *Entre a oralidade e a escrita: A etnografia nos candomblés da Bahia*. EDUFBA: Salvador, 2008.

CEARÁ. Universidade Estadual do Ceará. *Resolução nº 1092/2014 - Conselho Universitário*. Ceará: UFCE, ago. 2014.

DAMASCENO, Luiza Mesquita. *O navegador entre o sim e o não: Um olhar sobre Exu no Ilé Àṣe Ala Ojú Méjì Ofá Otún*. 2014. 74 p. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. *Educar em Revista*, núm. 28, pp. 17-36. Universidade Federal do Paraná: Paraná, 2006.

FERRETTI, Mundicarmo. *Desceu na guma: o caboclo no tambor de mina em um terreiro de São Luís - a Casa Fanti-Ashanti*. 2a. Edição. São Luís do Maranhão: EDUFMA, 2000.

FERRETTI, Mundicarmo. Pajelança e cultos afro brasileiros em terreiros maranhenses. *R. Pós Ci. Soc.* v.8, n.16, jul. / dez. 2011.

GOLDMAN, Marcio. A construção ritual da pessoa: a possessão no Candomblé. *Religião e Sociedade*, 12 (1): 22-54, 1985.

GOLDMAN, Márcio. Da existência dos bruxos (ou como funciona a antropologia). *Revista de Antropologia* da UFSCar, 6 (1), jan. / jun. 2014

GOLDMAN, Márcio. Formas do Saber e Modos do Ser: Observações Sobre Multiplicidade e Ontologia no Candomblé. *Religião e Sociedade*, 25 (2): 102-120, 2005.

GOLDMAN, Marcio. GOLDMAN, Márcio. Tradição, criatividade e resistência em territórios negros. Catálogo do Fórum.doc.bh, 2018. Belo Horizonte: Fórum.doc.bh, 2018.

GOLDMAN, Marcio. Histórias, devires e fetiches das religiões afro-brasileiras: ensaio de simetrização antropológica. *Análise Social*, vol. XLIV (190), 2009, 105-137.

GOLDMAN, Marcio. Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. *Ponto.Urbe*. São Paulo: USP, 2008.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, 2003.

GONZAGA, Yone Maria. A garantia do direito à permanência de estudantes negros/as no ensino superior público: desafio para a gestão universitária. Em: OLIVEIRA, Otair Fernandes de; SISS, Ahyas (orgs.). *Cadernos do GEA: Observatório de Políticas de Ação Afirmativa do Sudeste (OOPAS)*, Rio de Janeiro: FLACSO, 2015.

GONZAGA, Yone Maria. Relações raciais em uma universidade pública federal brasileira: um campo em aberto. *Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Florianópolis, 2014.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo no Brasil. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUERRAS do Brasil.doc. Direção de Luiz Bolognesi. Episódio 2: *As Guerras de Palmares*. Com Jean Marcel Carvalho França, Laura Perazza Mendes, Luiz Felipe de Alencastro, Marcelo D'saete, Zezito de Araújo. São Paulo: Buriti filmes, 2018.

GUIMARÃES, César et. al. Cássia Cristina da Silva: Makota Kidoiale. Em: GUIMARÃES, César et. al. *Saberes Tradicionais UFMG*. Belo Horizonte, 2018.

Disponível em: www.saberestradicionais.org/cassia-cristina-da-silva Acesso em: 24 dez. 2019.

GUIMARÃES, César; OLIVEIRA, Luciana; BRASIL, André Guimarães; TUGNY, Rosângela Pereira; TAKAHASHI, Ricardo; TUGNY, Augustin; MOURA, Maria Aparecida; SILVA, Fernanda de Oliveira; ALTIVO, Bárbara Regina; FURIATI, Terezinha. Por uma universidade pluriépistêmica: a inclusão das disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. *Tessituras*, Pelotas, v. 4, n. 2, p. 179-201, jul. / dez. 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *cadernos pagu* (5) Unicamp: Campinas, 1995: pp. 07-41.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan. / abr. 2010.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KNORR-CETINA, Karin. *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Harvard University Press: Cambridge, 1999.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: A produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LATOUR, Bruno. Faturas/Fraturas: da noção de rede à noção de vínculo. *ILHA*, v. 17, n. 2, p. 123-146, 2015.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Editora 34: São Paulo, 1994. LATOUR, Bruno. *Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência*. Em: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (orgs.). *Objectos impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como associar as ciências à democracia*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LATOUR, Bruno. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)itches*. Bauru: EDUSC, 2002.

LISBOA, Armando de Melo. De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 23, n. 53/2, p. 501-531, maio/ago. 2014.

LUCAS, Glaura. 'Vamo fazê maravilha!': avaliação estético-ritual das performances do Reinado pelos congadeiros. *PER MUSI – Revista Acadêmica de Música* – n. 24, 184 p., jul. - dez., 2011.

MAIA, Anderson Marinho. Lá, na Vila Senhor dos Passos, toca umbanda: um olhar de perto e de dentro. *Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, ano 19, n. 26, p. 133-153, setembro de 2017.

MOL, Annemarie. *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham, CN, EUA: Duke University Press, 2002.

MOYSÉS, Júlia. Cheirou guiné. *Revista Marimbondo*, Belo Horizonte, n. 5, p. 63-71, 2016.

MUMBUCA, Ana Claudia Matos da Silva. *Uma escrita contra-colonialista do quilombo Mumbuca, Jalapão - TO*. 2019. 107 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de acesso e permanência. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE): Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar*. Curitiba: PUC-PR, 2013.

PIRES, Fernanda. A relação dos congadeiros com representantes da Igreja Católica entre os anos de 1950 aos dias atuais. Em: MOURA, Carlos André Silva de; SILVA, Eliane Moura da; SANTOS, Mário Ribeiro; SILVA, Paulo Julião da. *Religião, Cultura e Política no Brasil: Perspectivas Históricas*. N. 10, v. 2. 2011.

POPPER, Karl. *Logik der Forschung*. Vienna: Springer-Verlag, 1934.

RABELO, Miriam C. M. *Enredos, feitura e modos de cuidado: dimensões da vida e da convivência no candomblé*. Salvador: EDUFBA, 2014.

RABELO, Miriam; SANTOS, Rita Maria Brito. Notas sobre o aprendizado no candomblé. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 35, p. 187-200, jan./jun. 2011a.

RABELO, Miriam. A construção de sentido nos tratamentos religiosos. *R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*. Rio de Janeiro, v.4, n.3, p.3-11, Set., 2010.

RABELO, Miriam. Aprender a ver no candomblé. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 229-251, jul./dez. 2015.

RABELO, Miriam. Considerações sobre a ética no candomblé. *Revista De Antropologia*, 59(2), p. 109-130, 2016.

RABELO, Miriam. Estudar a religião a partir do corpo: algumas questões teórico-metodológicas. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 61, p. 15-28, 2011b.

RABELO, Miriam. Religião e Cura: Algumas Reflexões Sobre a Experiência Religiosa das Classes Populares Urbanas. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 316-325, jul/set, 1993.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. Em: OLIVA, Anderson Ribeiro (org.) et al. *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos: Modos e significados*. Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud.* - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 23, p. 137-202, Porto, Portugal, 2005.

SILVA, Antônio Carlos Higino da. *Por uma socionomia oitocentista: pensamento, vida e ação de André Rebouças, século XIX.* Revista da ABPN, v. 10, n. 25, p. 08-25. 2018.

STENGERS, Isabelle; DESPRET, Vinciane. *Women Who Make a Fuss: The Unfaithful Daughters of Virginia Woolf.* Minnesota, EUA: University of Minnesota Press, 2014.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018b.

STENGERS, Isabelle. *Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science.* Cambridge: Polity Press, 2018a.

STENGERS, Isabelle. Introductory notes on an ecology of practices. *Cultural Studies Review*. V.11, n.1. 2005a.

STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes.* São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo da ciência? Ciência e poderes.* Edições Siciliano: São Paulo, 1990.

STENGERS, Isabelle. Reativar o animismo. *Caderno de leituras*, n. 62. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017.

STENGERS, Isabelle. The Cosmopolitical Proposal. In: LATOUR, B. e WEIBEL, P. (Org.), *Making Things Public.* Mit Press, 2005b.

STENGERS, Isabelle. *Uma ciência triste é aquela em que não se dança: Conversações com Isabelle Stengers.* Entrevistadores: DIAS, J.P. BORBA, M. VANZOLINI, M. SZTUTMAN, R. SCHAVELZON, S. MARRAS, S. *Revista de Antropologia*, 59(2), 155-186. 2016.

STOLZE, Tânia. O campo e a escrita: relações incertas. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v.5, n.2, jul.-dez., p.9-23, 2013.

STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico. Em STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios.* São Paulo: Cosac Naify, 2014. 576 p.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil.* Brasiliense: São Paulo, 1993.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) - REUNI. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

VERRAN, Helen. Engagements between disparate knowledge traditions: Toward doing difference generatively and in good faith. Em GREEN, Lesley (ed.). *Contested Ecologies: Dialogues in the South on Nature and Knowledge*. Capítulo 10, p. 141-161. Cidade do Cabo: HSRC Press, 2013.