

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

CAMPUS GARANHUNS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURAS AFRICANAS, DA
DIÁSPORA, E DOS POVOS INDÍGENAS – PROCADI

**RESPEITE NOSSO AXÉ: o Imaginário Docente Sobre as Religiões de Matrizes
Africanas no Espaço Escolar**

JOSÉ LUIZ XAVIER FILHO

GARANHUNS – PERNAMBUCO

2023

JOSÉ LUIZ XAVIER FILHO

RESPEITE NOSSO AXÉ: o Imaginário Docente Sobre as Religiões de Matrizes Africanas no Espaço Escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (PROCADI) da Universidade Estadual de Pernambuco Campus Garanhuns, como requisito parcial para a qualificação e obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Geam Karlo Gomes.

GARANHUNS – PERNAMBUCO

2023

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Universidade de Pernambuco – *campus* Garanhuns

X3r Xavier Filho, José Luiz

Respeite nosso axé: o imaginário docente sobre as religiões de matrizes africanas no espaço escolar / José Luiz Xavier Filho, Garanhuns, 2023.

216 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Geam Karlo Gomes.

Dissertação (Mestrado profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas -PROCADI, Garanhuns, 2023.

Inclui bibliografia

1 Cultos afro-brasileiros. 2 História e cultura afro-brasileira. 3 Intolerância religiosa. 4. Liberdade religiosa - Brasil. Gomes, Geam Karlo (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título.


CDD 23th ed. – 299.6

JOSÉ LUIZ XAVIER FILHO

**RESPEITE NOSSO AXÉ: o Imaginário Docente Sobre as Religiões de
Matrizes Africanas no Espaço Escolar**

Aprovado em: 30 / 03 / 2023

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 GEAM KARLO GOMES
Data: 08/05/2023 11:30:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Geam Karlo Gomes (UPE-PROCADI)
(Orientador)

Bruno Augusto Dornelas Câmara

Prof. Dr. Bruno Augusto Dornelas Câmara (UPE-PROCADI)
(Examinador Interno)

Antonio Carlos de Melo Magalhães

Prof. Dr. Antonio Carlos de Melo Magalhães
(UEPB)(Examinador Externo)

GARANHUNS – PERNAMBUCO

2023

“Sabe o que me manteve viva durante todos esses anos de exílio? A fé. Não em algum deus, não em mitos e lendas. Em mim mesma”.
(DaenerysTargaryen)

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, a força que emana do Universo e do infinito, que me mantém firme e forte diariamente, que alimenta meus sonhos, a quem eu devo a paz de espírito e o dom da inteligência.

Aos Orixás, entidades e guias espirituais que me permitiram pesquisar e abrir esse caminho a mais para a comunidade acadêmica e à Educação Básica.

Ao matriarcado, que me transformou no homem que sou: Maria de Fátima, Elma Brenda e Geiziane Luz.

Ao meu Orientador, Geam Karlo-Gomes, por me transformar em um intelectual, compartilhar sua sabedoria, pela sua paciência e cumplicidade, por me apresentar e me inserir no campo do Imaginário. Minha eterna gratidão.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas (PROCADI-UPE), pelas contribuições e lapidações. O pesquisador que sou, também devo a vocês: Bruno, Érika, Giorge, Jairo (*in memoriam*), Josaniel, Karina, Silvana e Ricardo.

Às companheiras de trabalho que sempre me ajudaram e contribuíram direta e indiretamente na construção desta pesquisa dentro do espaço escolar, segurando a minha mão, as aulas quando precisei me ausentar e a toda compreensão quando precisei dividir o tempo entre aulas para ministrar e pesquisa a realizar: Márcia, Marileide e Íris. E ao talentoso e extraordinário corpo docente que disponibilizou seu tempo para as entrevistas realizadas: Aldineide, Augusto, Daniela, Eduardo, Elizabeth, Germano, Gilmar, Girlane, Josinaldo, Juciano e Romero.

Aos seres humanos que estiveram comigo, me escutaram e apoiaram: Antonio Neto, David Ravy, Fabiana Xavier, Felype Francisco e Joana D'Arc.

RESUMO

Dentro do espaço escolar, que deveria ser laico, existem relações de poder e dominação de princípios e doutrinas religiosas que sobrepujam outras. Assim, as doutrinas religiosas podem contribuir para o fortalecimento dos preconceitos e racismo religioso, silenciamentos e ocultamentos dentro do campo da Educação e do ensino da História. Com o olhar para situações como essas, a presente pesquisa traz como objetivo analisar a percepção dos(as) docentes de uma escola pública acerca das religiões brasileiras de matrizes africanas considerando a Lei n. 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em sala de aula. Propõe também abordar o Imaginário, na compreensão dos significados de tais religiões na construção da identidade histórica e sociocultural brasileira, em reflexão que se volte à formação dos estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Trata-se de um estudo de caso instrumental, de abordagem qualitativa e exploratória, empregando o procedimento da pesquisa documental (curricular e escolar) e bibliográfica, utilizando como arcabouço teórico-metodológico a Teoria Geral do Imaginário, a hermenêutica simbólica a partir do Teste Arquetípico de 9 Elementos (AT-9), e da metodologia da Entrevista Compreensiva. Dessa forma, mapeamos as projeções imagéticas dos(as) docentes, após a aplicação do teste AT-9 e a interpretação destes através dos contributos das Estruturas Antropológicas do Imaginário, propostas por Gilbert Durand. Dentro dos cinco testes projetivos analisados, encontramos dois participantes que apresentaram um microuniverso mítico sintético existencial do tipo duplo universo existencial diacrônico: um que apresentou um microuniverso mítico heróico do tipo heróico descontraído; outro apresentou um microuniverso mítico heróico do tipo heróico impuro; e por fim, o último analisado, um microuniverso mítico místico do tipo místico impuro. Como o suporte da Entrevista Compreensiva e do teste AT-9, encontramos dentro do imaginário docente, práticas e metodologias de ensino que já realizavam dentro de sua autonomia em sala de aula, experiências pessoais que tiveram com o sobrenatural religioso afro-brasileiro, e, em contrapartida, outros(as) também relatam que por mais que tenham “medo” tentam não passar essa projeção em sala de aula durante suas práticas educativas e aulas ministradas.

Palavras-chave: Religiões Brasileiras de Matrizes Africanas; Imaginário; Educação.

ABSTRACT

Within the school space, which should be secular, there are relations of power and domination of religious principles and doctrines that surpass others. Thus, religious doctrines can contribute to the strengthening of prejudices and religious racism, silencing and concealment within the field of Education and the teaching of History. With a view to situations like these, the present research aims to analyze the perception of teachers of a public school about Brazilian religions of African matrices considering Law n. 10,639/2003, which establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture in the classroom. It also proposes to address the Imaginary, in understanding the meanings of such religions in the construction of the Brazilian historical and sociocultural identity, in a reflection that focuses on the formation of students of Elementary School in the Final Years. This is an instrumental case study, with a qualitative and exploratory approach, using documental (curricular and school) and bibliographical research procedures, using the General Theory of the Imaginary as a theoretical-methodological framework, symbolic hermeneutics based on the Archetypal Test of 9 Elements (AT-9), and the Comprehensive Interview methodology. In this way, we mapped the imagery projections of the professors, after the application of the AT-9 test and their interpretation through the contributions of the Anthropological Structures of the Imaginary, proposed by Gilbert Durand. Within the five projective tests analyzed, we found two participants who presented a synthetic existential mythical microuniverse of the double diachronic existential universe type: one who presented a heroic mythical microuniverse of the relaxed heroic type; another presented a heroic mythic micro-universe of the impure heroic type; and finally, the last one analyzed, a mystical mystical micro-universe of the impure mystical type. As the support of the Comprehensive Interview and the AT-9 test, we found within the teachers' imaginary, teaching practices and methodologies that they already carried out within their autonomy in the classroom, personal experiences they had with the Afro-Brazilian religious supernatural, and, on the other hand, others also report that, as much as they are "afraid", they try not to pass this projection on in the classroom during their educational practices and classes taught.

Keywords: Brazilian Religions of African Matrices; Imaginary; Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho do Teste AT-9 feito pelo participante 1	129
Figura 2 – Desenho do Teste AT-9 feito pela participante 2.....	137
Figura 3 – Desenho do Teste AT-9 feito pela participante 3.....	145
Figura 4 – Desenho do Teste AT-9 feito pelo participante 4.....	152
Figura 5 – Desenho do Teste AT-9 feito pela participante 5.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados para revisão integrativa (geral)	13
Quadro 2 – Artigos selecionados para revisão integrativa (depois do refinamento)....	14
Quadro 3 – Tráfico de escravizados(as)	28
Quadro 4 – Classificação isotópica das imagens propostas por Durand (em resumo). 57	
Quadro 5 – Componentes curriculares da Escola Municipal Cordeiro Filho	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Um breve estado da arte	12
1.2 Problema, objetivo e aporte teórico da pesquisa.....	19
2 HISTÓRIA E IMAGINÁRIO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	24
2.1 Da África às diásporas: colonialismo, eurocentrismo e religiosidade.....	25
2.1.1 O Cristianismo como legitimação do poder	36
2.2 O que é o Imaginário? Os contributos de Gilbert Durand.....	39
2.2.1 Dominante postural, digestiva e copulativa e seus regimes de imagens	53
2.3 As religiões de matrizes africanas: o Imaginário entre sobrevivências, vivências e resistências	58
2.3.1 Candomblé: a religião que nasceu na diáspora	72
2.3.2 Umbanda: uma religião à brasileira.....	77
2.3.3 Jurema: cultos afro-indígenas.....	81
3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: BREVES TRAÇOS DA REALIDADE NACIONAL AO CONTEXTO LOCAL.....	85
3.1 As dificuldades da efetivação da Lei n. 10.639/2003: uma breve perspectiva histórica ...	86
3.2 Educação para as relações étnico-raciais no componente História (BNCC e Diretrizes Curriculares para Educação Básica)	89
3.3 História e Ensino Religioso em Pernambuco.....	94
3.4 Lagoa dos Gatos: currículo municipal, formações para professores, ações e projetos	99
3.5 Escola Municipal Cordeiro Filho: um estudo de caso.....	102
3.5.1 Análise dos livros didáticos de História: <i>Coleção Vontade Saber – História</i>	106
4 METODOLOGIA	109
4.1 Estudo de caso instrumental	110
4.2 Público-alvo e <i>lócus</i> da pesquisa	110
4.3 AT-9 na análise de grupos: da fase das entrevistas ao estudo dos resultados	112
4.4 Entrevista Compreensiva: uso e metodologia.....	119
5 O IMAGINÁRIO DOCENTE: SIMBOLISMOS E SIGNIFICAÇÕES	121
5.1 Imersão sobre as religiões de matrizes africanas: interação remota	123
5.2 Interpretação do Teste AT-9.....	127
5.3 Entrevista compreensiva: dialogando sobre educação para as relações étnico-raciais	168
6 DESCRIÇÃO DO PRODUTO FINAL DO MESTRADO	184
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS.....	195
ANEXOS	209

1 INTRODUÇÃO

“*Eparrey oyá¹, respeite meu axé*”, foi a fala de uma aluna de 11 anos de idade, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, proferida nos corredores de uma escola no interior de Pernambuco, durante um intervalo no ano de 2019. Essa fala ecoou nos corredores logo após a mesma ser agredida verbalmente por um aluno que a chamou de “*filha do cão*”, neste aspecto, ele a comparou como filha da entidade negativa e maligna da religião cristã.

“**Por que?**”, foi o nosso questionamento naquele momento de intercessão, e nesse exato momento pensamos: “**Qual o lugar do sagrado dentro do espaço escolar?**”, “**Só é sagrado se for o meu sagrado (cristão)?**”. Surgindo assim, em nós, não apenas por sermos professores(as), mas enquanto seres humanos, que já estava mais que na hora de falarmos e abordamos, dentro da sala de aula, sobre as mais diversas religiões na escola, e, enfaticamente, àquela que é mais tolhida: as religiões brasileiras de matrizes africanas. Assim, nasceu a nossa pesquisa no plural: “*Respeite nosso axé*”.

Um dos aspectos destacados pela Lei n. 10.639, de 2003, diz respeito ao estudo da História da África e dos(as) africanos(as), à luta dos(as) negros(as) no Brasil, à cultura negra brasileira e o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional. Em outras palavras, reconhece-se a relevância da contribuição das sociedades africanas e dos(as) afrodescendentes brasileiros(as) para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Dentro deste contexto, a escola possui um papel fundamental na luta pelo respeito, pois, não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas também é o local que se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significados e sentidos.

Entretanto, os currículos escolares, tradicionalmente, trabalham a História positivista do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista², e quase sempre tratou como não relevante a história de outras regiões. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos e que apresenta a Europa como eixo do

¹ É uma saudação ao Orixá Iansã e significa um “olá” com admiração.

² O termo eurocentrista vem de eurocentrismo, que corresponde a uma expressão que emite a ideia no mundo como um todo de que a Europa e seus elementos culturais são referência no contexto de composição de toda sociedade moderna. Essa perspectiva se mostra como uma doutrina que toma a cultura europeia como a pioneira da história, dessa forma se enquadra como uma referência mundial para todas as nações, como se apenas a cultura Europeia fosse útil e verdadeira.

movimento evolutivo, foi impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

A África, desde então, passou a ser vista como distante, como a região dos “homens de faces queimadas” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56). Daquele período até o final da Idade Média, especialmente com a religiosidade cristã medieval, ganhou impulso a associação da cor negra/preta ao pecado e ao demônio, firmando a visão preconceituosa em relação aos povos africanos.

Dentro do contexto do período da escravidão, um grande número de africanos(as) e seus(suas) descendentes, porém, buscaram recriar as suas formas de vida e resistir às incessantes tentativas de silenciar aquilo que era mais temido: as suas religiões.

Logo, as religiões de matrizes africanas foram incorporadas à cultura brasileira desde há muito, quando os(as) primeiros(as) negros(as) escravizados(as) desembarcaram no país e encontraram em sua religiosidade uma forma de preservar suas tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África. E assim, como tudo que fazia parte deste universo, tais religiões, apesar de sua influência e importância na construção da cultura nacional, também foram perseguidas e, em determinados momentos históricos, até proibidas.

Atualmente, os ataques mais expressivos às religiões de matriz africana vêm das chamadas religiões neopentecostais, que comumente as rotulam de “culto aos demônios”, “crendices” e “feitiçarias” (ORO, 2004).

Consequentemente, toda essa ignorância com relação a essas culturas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos(as) aqueles(as) que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo.

Sendo assim, o preconceito referente às religiões brasileiras de matrizes africanas, bem como à sua história que, por sua vez, se agrega à própria história do Brasil, entrelaçada no racismo estrutural³, ainda é persistente em nossa sociedade, refletindo sua maior característica – a intolerância – no meio em que não pode haver preconceito: a educação.

³ Racismo estrutural é o termo usado para reforçar o fato de que existem sociedades estruturadas com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento das outras. No Brasil, nos outros países americanos e nos europeus, essa distinção favorece os brancos e desfavorece negros e indígenas (ALMEIDA, 2020).

A Lei n. 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade e inserção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, ainda encontra resistências que percebemos em nossa prática docente, na abordagem sobre o que se refere ao continente e sobre toda a cultura que foi herdada dos(as) africanos(as) e seus(suas) descendentes.

Ora, por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por esse conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores(as) ou estudantes.

Diante disso, abordar sobre as culturas afro-brasileiras, exige que o(a) professor(a) tenha conhecimento e formação específica, o que ainda não observamos na prática essa realidade. O que se vivencia no espaço escolar é a discriminação racial que é retratada nos conteúdos que são abordados nos livros didáticos, quer sejam veladas ou através de temas que sequer são mencionados nas páginas dos livros: as religiões de matrizes africanas.

É preciso entender que a história dos(as) afrodescendentes vai além de um passado escravocrata. É preciso que se apresente, em temas e textos, o protagonismo, valorizando aspectos históricos, culturais, religiosos, econômicos, sociais e intelectuais, e, isso ainda está muito aquém do ideal.

O espaço escolar também educa e, nessa perspectiva, ele deve ter um lugar de peso no combate ao racismo e suas ramificações. É preciso começar a pensar a escola como produtora de conhecimentos mais igualitários. Isso pode ser feito por meio de um olhar real para a comunidade e os(as) estudantes.

É possível perceber que os(as) docentes encontram resistência dos(as) alunos(as) que são de outros segmentos religiosos, para o estudo científico das culturas africanas, pois esbarra sempre no fundamentalismo religioso. Não se pretende aqui exaltar esta ou aquela religião, mas sim apontar estratégias para a desconstrução do preconceito sobre as religiões afro-brasileiras e compreender o imaginário enraizado ligado a tais religiões nos espaços educacionais.

Tomamos o imaginário, não como oposto ao real, como desejou a tradição aristotélica, positivista e cientificista, mas como parte do real, porque determina nossa realidade (DURAND, 2012). Entendemos que é preciso conhecer o imaginário sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas daqueles(as) que estão à frente da sala de aula, dos homens e mulheres que têm um papel na formação cidadã dos estudantes, e que também são formadores(as), direta ou indiretamente, de opinião: os(as) docentes.

Ademais, podemos dimensionar os preconceitos, a discriminação e as incompreensões existentes. Assim, a partir disso, consideramos possível vislumbrar uma transformação de “pré-conceitos” e acepções pejorativas que envolvem tais religiões construindo espaços de discussão entre docentes e discentes, possibilitando conhecimento e respeito à opção religiosa do outro.

1.1 Um breve estado da arte

Várias pesquisas estão acontecendo simultaneamente nas mais diferentes partes do mundo. São informações contínuas, produzidas e concluídas a respeito de diversos assuntos. A priori, quando nós decidimos iniciar uma pesquisa científica logo nos deparamos com o seguinte questionamento: **“o que está sendo pesquisado a respeito? O que já se tem produzido, resultados e similaridades?”**. Para poder chegar a essas respostas, foi necessário realizar um breve estado da arte.

O estado da arte é uma pesquisa feita para compreender como está a produção acadêmica (conhecimento científico) a respeito de um determinado tema, cujo trabalho de identificar é através de uma pesquisa refinada de revisão bibliográfica. Essa revisão identifica o que os(as) pesquisadores(as) já produziram ou estão discutindo sobre assuntos específicos e suas lacunas, ou até mesmo o que ainda está a ser trabalhado.

Segundo Ferreira (2006), o Estado da Arte tem como objetivo fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz, considerando as áreas do conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção. Para esta etapa, dentro da nossa pesquisa, foram utilizados os seguintes termos que serviram de busca: “Religiões de Matrizes Africanas”, “Educação” e “Imaginário”.

Dessa forma, analisamos o uso das metodologias e teóricos nas pesquisas sobre as religiões de matrizes africanas, imaginário e educação, a partir de uma revisão integrativa das obras analisadas e coletadas nas seguintes plataformas *on-line*: Portal de periódicos da Capes, SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Utilizamos tais portais traçando como recorte na nossa investigação: identificar os cenários de uso das metodologias e pesquisa sobre as religiões de matrizes africanas, em especial no campo da educação, bem como analisar o campo do imaginário docente e como este é percebido dentro do espaço escolar sobre as religiões afro-brasileiras e como respalda na prática docente em sala de aula.

Direcionamos nosso enfoque dentro dessas diretrizes específicas, pois são justamente as mesmas que utilizamos na nossa pesquisa. Primeiro, no intuito de entender mais sobre a temática pesquisada e, segundo, para se ter uma dimensão das pesquisas já realizadas.

Depois das leituras dos resumos dos trabalhos encontrados, observações dos sumários e investigação (leituras) dos tópicos que nos poderiam ser úteis, percebemos então que, em nossa pesquisa, investigar o imaginário docente sobre as religiões de matrizes africanas nos espaços escolares, ainda tem certo ineditismo. Dizemos isso porque, dentro das nossas buscas, não encontramos nenhum trabalho que analise os(as) professores(as) inseridos no campo do imaginário e religiões afro-brasileiras, o que fortalece o quão será relevante nosso trabalho final para a academia e para a sociedade.

Decidimos sondar e ser mais atentos aos critérios de inclusão: recorte temporal nos últimos cinco anos (na data da realização da pesquisa), de 2015 a 2020; texto integral disponível em formato eletrônico, gratuito e redigido em português; presença dos termos de busca “imaginário; religiões de matrizes africanas” por “religiões de matrizes africanas; educação”, por ser compatível com no mínimo um dos objetivos da pesquisa, isto é, contemplar os cenários das religiões de matrizes africanas, educação e imaginário. Os artigos, dissertações e teses que não se encaixaram foram descartados.

Dividimos em duas etapas o refinamento das nossas coletas. Na primeira etapa foram selecionados:

Quadro 1 – Artigos selecionados para revisão integrativa (geral)

Periódicos Capes	16
SciELO	11
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	27
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	5

Fonte: Autor.

Depois das leituras realizadas e as obras analisadas criticamente e com um refinamento alinhado à nossa temática: tema, objetivos, problema e as metodologias, excluímos os que não se alinhavam diretamente com a nossa proposta basilar: religiões afro-brasileiras, espaço escolar/educação e o campo do Imaginário. Levamos em consideração algumas pesquisas com aportes teóricos similares. Sobraram apenas as indicadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Artigos selecionados para revisão integrativa (depois do refinamento)

Periódicos Capes	7
SciELO	1
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	5
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	3

Fonte: Autor.

As informações disponibilizadas nos quadros de cada artigo, dissertação e tese foram analisadas durante o período de agosto a setembro de 2021. Nas amostras coletadas, observamos o uso das metodologias e teorias que nos serviram como aporte teórico e aplicamos na construção da dissertação.

Dentro da perspectiva do imaginário sobre as religiões de matrizes africanas, poucas pesquisas foram encontradas, porém o artigo analisado *O imaginário entre fronteiras da educação e da religião* (FERREIRA; NORONHA, 2017), nos forneceu um suporte e arcabouço teórico que nos norteou para o aprofundamento da temática.

O objetivo desse artigo é justamente discutir as contribuições da Teoria do Imaginário na constituição do sujeito individual e coletivo tendo como diálogo aspectos que se referem à educação e religião, dois conceitos que estão intimamente interligados na construção da nossa dissertação. O artigo também vai além: ao discutir a crise do paradigma clássico, apresenta a complexidade do emergente com base nas categorias analíticas presentes nesse aporte teórico do Imaginário: representação, mito, imagens, entre outras.

Com base nessas categorias, estabelece-se, em conformidade com os estudos de Durand (2012), um diálogo transdisciplinar entre os saberes que tem como ponto crucial o campo diverso do simbólico, pois é o campo simbólico que nos permite compreender as fronteiras entre as dimensões religiosas e as práticas sociais entendidas como educativas, materializadas na cultura de diversos modos, considerando que a Teoria Geral do Imaginário é necessária para pensarmos o diálogo intercultural e a superação do paradigma disciplinar presentes em algumas práticas culturais, principalmente as educacionais e religiosas, partindo do pressuposto que há uma complexidade de estudos sobre o Imaginário, tendo em vista as várias bases epistemológicas nas quais ele se ancora, suas teorias foram compondo cenários que apresentam, por vezes, grande dificuldade de compreensão e investigação.

Ao longo do século XX, vários(as) autores(as) fizeram reflexões em torno dessa temática de forma complementar e também oposta. Fundamentam a teoria os escritos de Gaston Bachelard, Michel Mafessolli, Gilbert Durand, Sigmund Freud, Jaques Lacan, Cornelius Castoriadis, Henri Corbin, Jean-Jacques Wunerburger, Alberto F. Araújo. Destacam-se, no Brasil, José Carlos de Paula Carvalho, Maria Cecília S. Teixeira, Maria do Rosário S. Porto, Danielle de P. R. Pitta, Iduína M. B. Chaves, João de Deus V. Barros, dentre outros (FERREIRA; NORONHA, 2017).

Essas fundamentações foram suficientes para tornar o Imaginário investigável e permitiram a sua compreensão para além do que o senso comum e algumas teorias o entendem, a saber como fictício e irreal.

No que tange a abordagem sobre as religiões de matrizes africanas dentro do ensino de História, verifica-se a escassez de pesquisas científicas que abordem o tema na perspectiva de inclusão, e apesar de se tratar do tema sob o argumento da liberdade de culto, em razão da cultura leiga e do Estado leigo por força do laicismo do Estado, efetivamente as religiões citadas são vitimizadas por racismo, discriminação e preconceito.

A educação, enquanto ação pedagógica que pode operar como elemento de compartilhamentos multiculturais ou ferramenta de impor e internalizar uma cultura hegemônica, tem mais servido como modelo de afirmação da cultura legitimada, transmitida com a respectiva desvalorização implícita ou explícita de culturas consideradas “outras”, fenômeno esse representado quando as religiões de matrizes africanas e sua busca de introdução no ensino de História são representadas com estereótipias ou sequer representadas (CALDAS, 2019).

Ainda, segundo Caldas (2019), para crianças e adolescentes negros(as) no Brasil, a escola tem sido um lugar privilegiado de violência. O racismo institucional que desencadeia essa realidade é o mesmo fenômeno que faz com que agentes públicos atuem orientados por uma visão etnocêntrica⁴ de mundo, impondo uma epistemologia que desqualifica o diferente, desvaloriza formas de vida e identidades.

Esses resultados são cruciais para todos(as) aqueles(as) que se afastam do padrão do homem, branco, de origem europeia, proprietário, cristão e heteronormativo⁵ e que

⁴ A visão etnocêntrica é aquela que vê o mundo com base em sua própria cultura, desconsiderando as outras ou considerando a sua como superior às demais.

⁵ Que estabelece como norma a heterossexualidade e a instituição de categorias distintas, rígidas e complementares de masculino e feminino ou que é relativo a heteronormatividade (HOUAISS, 2001). Em outras palavras, é perspectiva que considera a heterossexualidade e os relacionamentos entre pessoas de

estão mais sujeitos a sofrer humilhações e violências corretivas, veladamente autorizadas por uma sociedade que convive com o racismo, o patriarcado, a homofobia, o eurocentrismo e outras formas de desrespeito, e nesse aspecto, frisamos as questões religiosas, pois a escola se coloca como um espaço cristocêntrico, o que não pode acontecer.

Trata-se de uma realidade conhecida, mas que insiste em ser invisibilizada e desconsiderada por muitos dos que se dizem comprometidos com a liberdade religiosa e com o desenvolvimento de um modelo de educação livre, crítico e respeitoso.

Os estudos de Costa Neto (2018), Caldas (2019), Müller e Santos Costa (2016), Costa (2019), Paulo e Silva (2016), Pires e Moretti (2016), Matto, Bispo e Lima (2017), Cunha Júnior (2019) e Costa e Oliveira (2016) nos nortearam para os questionamentos de como as religiões de matrizes africanas estariam presentes na cultura escolar e na cultura de uma escola, com o objetivo de investigar como, e se, as religiões afro-brasileiras se manifestam no espaço escolar e como afeta diretamente na perpetuação do racismo religioso e estratégias para combatê-lo.

Dentro da esfera religiosa, Góis (2018), Costa e Oliveira (2016), Ramos (2017), Vieira (2016), Oliveira (2019) e Pingo (2018) nos nortearam e nos apresentaram, numa linguagem fundamentada, as práticas rituais, a definição sobre as religiões afro-brasileiras, a configuração do espaço sagrado e o culto às divindades do panteão africano, as discriminações contra a população negra realizadas na forma religiosa, especificamente sobre as três religiões brasileiras de matrizes africanas que foram investigadas e estudadas para esta dissertação: Candomblé, Umbanda e Jurema.

Por fim, dentro dos estudos do imaginário sobre as religiões de matrizes africanas e também no campo da educação, especificamente abordando o campo docente, Ramos e Souza (2020) ilustram e discutem o conceito de imaginário social, perpassando as ditas vocações e aspirações dos(as) docentes.

Já Correia (2017) discute sobre o poder e a transfiguração do imaginário que povoam os terreiros das religiões de matrizes africanas que se desenham no culto dos Orixás, entidades e guias espirituais diante de uma complexa hierarquia que compõe esse cenário religioso, ativando o imaginário estético e ritualístico das tais religiões.

No campo teórico, das 17 obras encontradas, todas fazem menção a um aporte e arcabouço conhecido e utilizado já em nossas pesquisas e escritas, mas citamos aqui os

gêneros diferentes como fundamentais e naturais dentro da sociedade, levando por vezes à marginalização de orientações sexuais diferentes da heterossexual.

livros e autorias que são citadas em sua maioria, como por exemplo: *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações*, (BASTIDE, 2001); *A mitologia dos Orixás* (PRANDI, 2009); *Òrun Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra*, (BENISTE, 2014); *Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns: na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África* (VERGER, 2019).

Citamos esses três teóricos, pois são notáveis especialistas em religiões de matrizes africanas, com destaque para estudos sobre o misticismo, candomblé, umbanda, catolicismo, espiritismo e neopentecostalismo.

Como por exemplo, Reginaldo Prandi, que foi o grande pioneiro no estudo científico do Candomblé e da Umbanda. Pierre Verger, que realizou trabalhos dentro de terreiros e rituais religiosos afro-brasileiros, utilizando-se de fotografias dos deuses incorporados e uma descrição escrita sobre cada Orixá, seu ritual e suas atribuições. E Roger Bastide, que contribui com um vasto trabalho sobre a sociologia religiosa e ofertou um fecundo alicerce teórico sobre o ensino, a observação e pesquisa diante dos problemas da vida mística e uma concepção multidimensional dentro do campo do sagrado e do profano em suas excursões pelo “Nordeste místico” e por outras regiões.

Também percebemos, nas obras analisadas, que elas remetem quase ao mesmo problema: existe, persistentemente, na atualidade uma perseguição religiosa contra as religiões de base africana. Essas religiões possuem diversas denominações regionais e são genericamente chamadas de Candomblé, Umbanda e Jurema⁶. As perseguições são transformadas em formas de medo a elas e difundidas por uma máquina de propaganda no imaginário da sociedade.

Reforçamos, aqui, que falar com respeito não implica em aderi-las ou delas pactuar, apenas consiste em ser democrático e pluralista respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade.

A escola não deve fazer proselitismo⁷ de nenhuma religião (CUNHA JÚNIOR, 2019), também não deve fazer propaganda religiosa visando a afirmação de uma ou outra religião ou a conversão de pessoas (OLIVEIRA, 2019). Falar de religiões brasileiras de matrizes africanas nas escolas deve ser na direção do esclarecimento sobre

⁶ Sobre a história, significado, terminologias e simbologias das respectivas ramificações das religiões brasileiras de matrizes africanas, serão abordadas com maior ênfase nas próximas seções desta dissertação.

⁷ Esforço contínuo para converter alguém, fazendo com que essa pessoa pertença à determinada religião, seita, doutrina; catequese: proselitismo religioso.

a importância destas na cultura brasileira e também no sentido de combater os preconceitos e racismos contra a população e a cultura negra.

A revisão integrativa que aqui se apresenta brevemente ampliou o nosso campo de visão, não só dentro do campo da historiografia, mas numa amplitude social e educacional. Entendemos, também, através das leituras das obras investigadas, que os(as) docentes precisam compreender que os(as) discentes são parte importante da formação de opinião e propagação de ideias na sociedade.

Nessa finalidade, os(as) professores(as) precisam sempre ampliar o nosso universo de conhecimento e se despir de preconceitos e racismos, pois, a manutenção de um conjunto de ideias preconceituosas e que estão enraizadas no imaginário sobre as religiões de base africana é prejudicial à formação dos(as) estudantes.

Primeiro, que estaremos desrespeitando publicamente os(as) educandos(as) cujas famílias são membros de alguma das religiões afro-brasileiras e, conseqüentemente, fazendo um tratamento desigual das diversas religiões, valorizando umas em detrimento de outras, contribuindo e criando, assim, um clima de desconforto e rejeição de alunos(as) que as famílias sejam membros de religiões de base africana.

Destarte, a abordagem das religiões brasileiras de matrizes africanas na escola é uma grande oportunidade em agendar outras perspectivas metodológicas ao ensino, buscando não se limitar apenas ao ensino de História, mas alcançar algo que vá além de responsabilizar apenas uma disciplina escolar, isto é, que seja de caráter transdisciplinar.

A insistência em discutir e internalizar a Lei n. 10.639/2003 nos currículos e nas práticas de ensino-aprendizagem das instituições de ensino, em seu caráter social de reflexão e interpretação da realidade enquanto cultural e também desigual, exige dos(as) negros(as) e não negros(as) a revisão de conceitos, práticas, métodos, discursos, olhares, e tudo aquilo que expresse uma postura não condizente com o respeito à diversidade, expressão essa maior do homem.

Com o auxílio da revisão integrativa, percebemos nas pesquisas de Müller e Santos Costa (2016), Pires e Moretti (2016), Costa e Oliveira (2016) e Vieira (2016), que ainda existem algumas lacunas na compreensão de sentido do conceito de laicidade na escola.

Entendemos que uma clara compreensão do conceito e das temáticas relacionadas é de fundamental importância, afinal, a construção de uma prática pedagógica que tenha como referência a interculturalidade na escola deveria eleger, como pauta prioritária, valores como: tolerância, respeito ao diferente e à diversidade, e

o entendimento de que podemos e somos sempre influenciados por aqueles(as) que divergem de nossas identidades.

Dentre todas as obras investigadas e citadas nesta revisão, a abordagem sobre a implementação de uma lei historicamente reivindicada pelos movimentos sociais negros, em especial a luta pela implementação efetiva nos currículos escolares, serviu como modelo, prática, inspiração e exemplo de sucesso no cumprimento para além da referida exigência legal, mas também como um aceno para múltiplos olhares acerca de uma atitude tão necessária, que é a educação antirracista dentro da escola.

1.2 Problema, objetivo e aporte teórico da pesquisa

A proposta deste estudo consiste em delinear e entender o imaginário religioso presente no cenário pedagógico e compreender as possíveis e/ou não dificuldades do corpo docente em relação às abordagens sobre as religiões de matrizes africanas no espaço escolar.

A ausência do debate sobre as religiões afro-brasileiras na sala de aula dentro do campo da disciplina de História ou áreas afins; se “esquivar” de conteúdos que abordam sobre tais manifestações religiosas em momentos que poderiam ser abraçadas e desmistificadas; e a recusa na participação de projetos pedagógicos sobre as culturas de matrizes africanas, foram alguns apontamentos que nos inquietaram dentro da escola.

À vista disto, nos norteou para um questionamento principal que direcionou o curso desta pesquisa: qual o imaginário docente sobre as religiões de matrizes africanas no contexto escolar e suas implicações para o cultivo de uma educação sensível sobre o fenômeno religioso?

Partindo desse pressuposto, vale ressaltar que a intolerância e falta de conhecimentos sobre as religiões afro-brasileiras estão entranhados no imaginário das pessoas, frutos de um racismo estrutural, seja da Academia ou da sociedade como um todo. Com isto também nos faz investigar como se deu essa construção através da História e o porquê de ser tão forte atualmente.

Destarte, nos debruçamos sobre a relevância da abordagem do nosso objeto de estudo: o imaginário sobre as religiões de matrizes africanas no espaço escolar. Tendo a consciência de que as religiões afro-brasileiras podem ser construídas em sala de aula através e, inclusive, a partir das narrativas de docentes e discentes, praticantes ou não

praticantes, simpatizantes ou não simpatizantes e, neste sentido, é possível diagnosticar as discriminações históricas a esse respeito.

Analisar e abordar essas temáticas e questões sociorreligiosas nos espaços escolares é de profunda importância. Nesse sentido, a presente pesquisa traz como objetivo analisar o imaginário dos(as) professores(as) de uma escola pública acerca das religiões de matrizes africanas presentes no espaço escolar em sintonia com a Lei n. 10.639/2003 sobre o ensino da história e a cultura afro-brasileira em sala de aula.

Para isso, como objetivos específicos, propomos também ressaltar a contribuição das religiões afro-brasileiras na formação cultural da sociedade brasileira abordando as questões que se voltam para a percepção do imaginário sobre tais religiões; analisar o papel da Lei n. 10.639/2003 enquanto efetivação em sala de aula, ressaltando a importância da laicidade como instrumento necessário para defender os espaços públicos da intolerância religiosa, comparando-a junto aos documentos curriculares: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo de Pernambuco, Projeto Político Pedagógico da escola investigada; e examinar como é construída a consciência histórica sobre tais culturas por docentes, discriminando as ações e relações que configuram o cotidiano escolar, a fim de perceber os lugares das religiões de matrizes africanas.

Com isto, fornecemos resultados para que professores e professoras possam desconstruir pré-conceitos e reconstruir com outros numa discussão voltada a essas religiões, de forma a contribuir para que a escola se torne um espaço de direito, democrático, plural e reconhecedor da diversidade cultural e religiosa.

Como aporte teórico, citamos, a priori, as leituras realizadas sobre a demonização dos cultos afro-brasileiros pelos neopentecostais que ocorre há algum tempo, já mereceu estudos específicos sobre o tema e afetam diretamente o campo escolar, tendo em vista a parcela (quantidade) de alunos(as) evangélicos(as) nas salas de aula. Precisávamos entender antes como funciona esse campo para nos dar um horizonte naquilo que propomos escrever.

Vale citar as obras lidas antes do processo da escrita, como exemplo, as obras de Mariano (2007) e McAlister (1975), pois, as agressões diante das religiões afro-brasileiras, parecem indicar ainda um desconhecimento muito grande sobre tais religiões e de seu complexo sistema religioso. Uma contribuição para dirimir as dificuldades relativas a essas agressões pode ser o de tornar esse sistema mais conhecido, de modo a justificar a exigência de um discurso tolerante e de respeito à diversidade de todas as crenças.

As religiões afro-brasileiras já há muito tempo são discriminadas e associadas a uma cultura inferior, quando não ao próprio mal e ao demônio. Já nas primeiras pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, ou sobre o negro no Brasil, realizadas por Rodrigues (1935) empenhado em investigar as raízes do povo negro no Brasil, percebe-se, dentro da leitura da sua obra, uma escrita pejorativa sobre as culturas dos africanos. Exemplo disso é quando o autor se refere a Olorum, criador do mundo dentro da religiosidade afro, conforme a mitologia dos Orixás, como uma concepção da minoria inteligente, e, ao mesmo tempo, em que o autor se refere a fé africana como fetichismo⁸.

Diferentemente, Ramos (2013) em sua obra *As culturas negras no novo mundo*, originalmente escrita em 1945, descreve em suas análises que os(as) negros(as) “aceitaram” os padrões ou se adaptaram aos mesmos costumes culturais brancos, como lhes emprestaram muitos dos seus elementos também.

No decorrer das nossas investigações, utilizamos autores mais contemporâneos que tratam sobre nossas raízes africanas, a exemplo de Bastide (1945, 1971, 2001), marcando um novo lugar de percepção no seio das religiões e religiosidades afro-brasileiras. Prandi (1991, 2005, 2009), Beniste (2014) e Verger (2019), os quais dão ênfase à mitologia dos Orixás, e esclarecem sobre esse panteão, e outros tantos que debatem sobre racismo, como Nogueira (1954-1985).

Coube em nossa discussão, também, a utilização de referenciais básicos, como as obras de Fernandes (2007) e Freyre (2006a; 2006b), os quais debatem acerca do mito da democracia racial no Brasil e que nos forneceram informações sobre esse processo ao longo da história nacional. Logo, enfatizamos que foram utilizados outros teóricos e pesquisadores.

Dentro do campo das religiões e espiritualidade, como uma introdução geral ao estudo fenomenológico e histórico dos fatos religiosos, utilizamos os estudos de Eliade (1985, 1991, 1998, 2018, 2019) e Bethencourt (2004).

No aporte teórico sobre o Imaginário, utilizamos as obras de Durand (1988, 2004, 2019), Pitta (2017, 2020) e Cavalcanti e Cavalcanti (2015), porque nos

⁸ Como se sabe, o termo fetiche surgiu entre os séculos XV e XVII, durante o contato colonial na costa oeste da África, particularmente no golfo da Guiné, nas então chamadas Costa do Ouro e Costa dos Escravos, onde hoje estão Togo, Gana, Benin e Nigéria. Nessa área de intenso contato entre europeus e populações nativas, a palavra portuguesa feitiço – utilizada nos códigos de leis cristãos para descrever atos e objetos de magia prática – é importada, e adere ao discurso sobre a magia e a religião africanas. No que aqui nos interessa, ela aos poucos passa a se referir a objetos centrais nesses complexos mágico-religiosos, como pedras, estátuas e compostos heteróclitos de ingredientes. Eram objetos variados entre si, usados para muitos fins: divinação, cura, ataque mágico contra inimigos, proteção física e espiritual etc. (PIRES, 2011).

forneceram as bases para formular o método de análise do estudo sobre o Imaginário, e também dentro do mundo simbólico, e, para entender o mundo através dos símbolos, nos apropriamos das contribuições de Jung (2015, 2016).

Por conseguinte, para a efetivação e análise do Teste Arquetípico de 9 Elementos (AT-9), utilizamos os contributos de Loureiro (1998, 2004), Cardoso e Loureiro (2009) e Gimenes (2005); e, para a etapa das entrevistas (gravação de áudio), utilizamos a metodologia da Entrevista Compreensiva abordada por Kaufmann (2013) e Silva (2006).

Paralelo a esse debate, analisamos a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade da inserção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática. Na abordagem sobre o que se refere ao espaço escolar, analisamos a teoria do ensino e aprendizagem de História de Bittencourt (2009).

Elucidamos que o trabalho não enfatiza somente a disciplina de História, mas a área das ciências humanas dentro da atual grade escolar da escola investigada. Ressaltamos que cabe a esta disciplina a responsabilidade por abordar os aspectos históricos e culturais sobre as religiões de matrizes africanas na escola investigada.

Foi importante também para este estudo, trabalharmos com as questões relacionadas à oralidade/entrevistas, a memória histórica, social e cultural, como aporte à metodologia da Entrevista Compreensiva (SILVA, 2006), porque compactuamos que esse método se apresenta como solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamentos e sensibilidade humana.

Para uma melhor apresentação, esta dissertação está estruturada em cinco partes, sendo a primeira a introdução. Continuamente, a segunda parte, *História e imaginário da cultura afro-brasileira*, traz inicialmente uma abordagem pela historiografia sobre a diáspora africana e a chegada da população negra nas terras brasileiras e como foi construído o seu imaginário sobre ela, desde o tempo da escravatura até os dias atuais. Enfatizamos nesse ponto, historicamente, como se deu essa construção e o porquê dos(as) afro-brasileiros(as) e seus descendentes serem tolhidos não apenas no quesito social, mas principalmente nas questões religiosas e como isso afeta até os dias de hoje.

Na terceira parte, com o título *Educação antirracista: breves traços da realidade nacional ao contexto local*, abordamos sobre as dificuldades da efetivação da Lei n. 10.639/2003 dentro de uma perspectiva histórica, como os princípios da educação para as relações étnico-raciais estão compostos dentro da disciplina de História e fazer

uma análise sobre o Ensino Religioso do macro (Pernambuco) para o micro (Lagoa dos Gatos-PE) fazendo um balanço e retrospectiva desse ensino (antes e atualmente) e, por fim, um estudo de caso no nosso local de investigação, a Escola Municipal Cordeiro Filho.

Na quarta etapa, traçamos o caminho metodológico que nos forneceram subsídios para os resultados desta dissertação, como também as contribuições do Teste Arquetípico de 9 elementos (ou Arquétipo-teste de 9 elementos), conhecido como AT-9, que é um teste projetivo, pois quem responde a ele narra o que se passa dentro de si, se projetando. Com isso, conseguimos uma representação simbólica e imaginária do respondente naquele momento.

Concluimos, na quinta etapa, de título *O imaginário docente: do imaginário ao real*, com os resultados da imersão sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas (interação remota) dos(as) docentes que participaram da pesquisa, a interpretação simbólica dos Testes AT-9 realizados com os(as) participantes, e as análises das entrevistas compreensivas.

Diante disso, fizemos uma análise sobre ensino de História numa perspectiva de abordagens inclusivas sobre as religiões afro-brasileiras. Com isto, entramos dentro do campo da Entrevista Compreensiva e do Imaginário, que nos deram subsídios para a construção desta etapa, seguido das considerações finais.

2 HISTÓRIA E IMAGINÁRIO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A sociedade em que vivemos nos oferece diversas garantias, como a liberdade de pensamento, a igualdade perante a lei, o direito de voto, entre outros. Como vivemos nessa sociedade desde que nascemos, várias vezes temos a sensação de que sempre existiram. Mas muitas dessas garantias são, na verdade, de uma conquista recente. Algumas têm menos de cem anos⁹. Para chegar a elas, foram necessários séculos de lutas, de grandes movimentos populares e de mudanças na forma de pensar.

Atualmente, em muitos lugares, as pessoas se organizam em movimentos sociais para reivindicar direitos. Os movimentos sociais são manifestações que acontecem de diversas maneiras. Há os movimentos que mobilizam muitas pessoas e há aqueles que se restringem a pequenas manifestações. Há movimentos pacíficos e outros mais agressivos.

O que torna esses movimentos fundamentais é a capacidade de mobilizar os cidadãos na luta por objetivos comuns. A organização das pessoas com o objetivo de lutar por melhorias ou protestar contra as medidas consideradas prejudiciais é hoje vista como um direito. No Brasil, ainda hoje, muitas pessoas são submetidas a trabalho degradante. O ambiente tanto pode ser uma sala escura e abafada numa grande cidade como um casebre no meio da mata. Nesse tipo de trabalho as condições são desumanas, com jornadas de até 18 horas diárias, sem descanso semanal.

Pessoas que enfrentam essas condições são trabalhadores(as) em situação análoga à escravidão. Trabalham de forma irregular, sem qualquer proteção legal. Esse tipo de exploração do trabalho humano lembra o trabalho escravo, que vigorou legalmente no Brasil entre os séculos XVI e XIX. Durante mais de 300 anos, milhões de africanos(as) foram arrancados à força de sua terra natal e trazidos na condição de escravizados(as) para o atual território brasileiro.

A partir do século XVI, a captura de africanos(as) e sua escravização tomou um impulso sem precedentes. Desde então, milhões de pessoas foram trazidas à força da África para a América. Por isso, o comércio de africanos(as) tornou-se uma grande fonte de lucros para os traficantes. Lembrando que, o tráfico negreiro também provocou modificações nas relações entre os povos africanos e o território que os recebiam.

Nesta seção, abordamos sobre a escravidão, desde a captura de pessoas na África até o trabalho ao qual eram submetidas, algumas formas de resistência e a construção do

⁹ Esta dissertação foi escrita em 2022.

imaginário criado sobre o(a) negro(a) em terras brasileiras, não apenas do ponto de vista social, mas principalmente nas relações de caráter religioso.

2.1 Da África às diásporas: colonialismo, eurocentrismo e religiosidade

Desde os tempos mais antigos alguns seres humanos escravizaram outros seres humanos, que não eram vistos como seus(suas) semelhantes, mas sim como inimigos(as) ou inferiores. A maior fonte de escravos(as) sempre foram as guerras, com os prisioneiros(as) sendo postos a trabalhar ou sendo vendidos(as) pelos vencedores.

Entretanto, um homem ou uma mulher podia perder seus direitos de membro da sociedade por outros motivos, como condenação por transgressões e crimes cometidos, impossibilidades de pagar dívidas, ou mesmo sobreviver, independentemente por falta de recursos.

Pelo menos assim era na África, onde acontecia de pessoas se entregarem como escravos(as) a quem pudesse salvar a si e a sua família da morte por falta de alimentos, por exemplo. De outras formas, como aponta Costa e Silva (2011, p. 18), o comércio e o poder político estavam intimamente vinculados na África, pois:

[...] para as estruturas de poder africanas, a venda de escravos era essencial à obtenção de armas de fogo, de munição e de uma vasta gama de objetos que davam *status* e prestígio aos seus possuidores. O sistema de troca de seres humanos (geralmente prisioneiros de guerra e presos comuns ou políticos) por armas de fogo e outros bens consolidaram-se ao longo dos séculos, desde o primeiro contato dos europeus com a África, e não podia ser facilmente substituído pelo comércio normal. Há quem pensasse que o interesse de alguns africanos na manutenção do tráfico era ainda maior do que o dos armadores dos barcos negreiros ou o dos senhores de engenhos e de plantações no continente americano. Como quer que fosse, não há dúvida de que o tráfico era sinistramente necessário, se não indispensável, nas difíceis condições de conflito com os europeus, à independência de várias unidades políticas africanas.

Se considerarmos a escravidão como: a) situação na qual a pessoa não pode transitar livremente nem pode escolher o que vai fazer, tendo, pelo contrário, de fazer o que manda seu senhor; b) situação na qual a pessoa pode ser castigada fisicamente e vendida caso seu senhor assim ache necessário; c) situação na qual o(a) escravizado(a) não é visto(a) como membro completo da sociedade em que vive, mas como ser inferior e sem direitos, então a escravidão existiu em muitas sociedades africanas bem antes de os europeus começarem a traficar escravos pelo oceano Atlântico.

Porém, Costa e Silva (2002) fez uma importante advertência, pois, segundo ele, a escravidão tinha fatores que a distinguiu de outras formas de exploração do homem e da mulher. Primeiro que o(a) escravizado(a) era visto(a) como um objeto, podendo ser utilizado(a) para compra ou venda de mercadorias. Porém, era um objeto que podia realizar tarefas. De acordo com o autor, “trata-se de um ser humano diferente, um estrangeiro por natureza, concebido muitas vezes com distinto e inferior, desenraizado e só de modo lento, e quase sempre de maneira incompleta, inserido noutra conjunto social” (COSTA E SILVA, 2002, p. 86).

Posto isso, podemos resumir a importância e o valor do(a) escravizado(a) nas sociedades africanas: é um bem a ser acumulado, pois tanto produz excedentes para exportação, como permite a organização de superestruturas econômicas, políticas e militares necessárias, não só à manutenção e à ampliação do poder, mas também ao desenvolvimento do comércio. Daí se pode compreender a disseminação, no continente, da prática de incursões guerreiras com o objetivo de obter cada vez mais escravizados(as), reduzindo, assim, a possibilidade de acesso dos concorrentes a essa riqueza.

Antes do século XV, quando os europeus ainda não tinham estabelecido relações comerciais na bacia do Atlântico e no oceano Índico, os(as) escravizados(as) eram utilizados no interior das sociedades da África Subsaariana, como concubinas, criados(as) e soldados, além de serem uma das principais mercadorias de exportação para o deserto do Saara, mar Vermelho e oceano Índico (MATTOS, 2014).

Os(as) cativos(as) podiam ser obtidos(as) em guerras entre os próprios estados africanos, incentivados por processos de expansão. Nesse caso, os povos subjugados passavam a ser tributários e submetidos à servidão. As disputas políticas motivadas, por exemplo, pelo rapto de mulheres das linhagens mais importantes, resultavam igualmente na escravização de pessoas. Também, na tentativa de sobrevivência, a fome ocasionava a venda de si mesmo ou de parentes, e os castigos penais por crime ou por dívida eram outros meios de escravização na África.

Ao longo do tempo, essas circunstâncias acabariam por desencadear, em diversas regiões da África, um processo de formação de sociedades extremamente estratificadas e de monarquias (COSTA E SILVA, 2002), cuja base do poder estava na capacidade de conversão de homens e mulheres em escravos, os quais deveriam satisfazer as necessidades de funcionários, sacerdotes e soldados.

Dessa forma, a perspectiva de ampliação dessas monarquias estava, assim, diretamente vinculada à possibilidade de recrutar o maior número de cativos(as). O mesmo autor aponta as características essenciais da escravidão que tornam o(a) cativo(a) uma não pessoa, apesar de ele não poder, de forma alguma, ser totalmente desprovido de humanidade. Logo, com efeito, afirma Costa e Silva (2002, p. 86):

Tem-se definido a escravidão de muitas maneiras. Como ‘instituição social que consiste no direito de propriedade sobre seres humanos e na utilização de seus serviços’. Como ‘o domínio permanente e violento sobre pessoas alienadas de seu nascimento e geralmente desonradas’. Para quem desse modo a define [...], a escravidão seria, antes de mais nada, um vínculo de poder e domínio originado e sustentado pela violência, na qual ‘a morte social’ substitui a morte física do prisioneiro de guerra, do condenado à pena capital ou do indigente ou enjeitado. Vista da perspectiva da sociedade escravocrata, essa morte social despe o cativo de seus ancestrais, de sua família e sua descendência, retira-o de sua comunidade e de sua cultura, desonra-o simbólica e ritualmente. Ele é reduzido a um exílio perpétuo e perde sua dimensão na eternidade, ao deixar de sacrificar aos antepassados e ao morrer sem progênie, pois seus filhos a ele não pertencem e estão proibidos de lhe erguerem o mais simples dos altares.

Os(as) escravizados(as) se tornam, na África, a medida pela qual são avaliados outros bens, desde cavalos e armas até produtos agrícolas. Esse valor seria tremendamente ampliado a partir do século XVI, quando teve início o grande comércio atlântico com vistas a produzir mão de obra para as minas e culturas tropicais da América.

Ao iniciar a análise dos impactos do tráfico Atlântico sobre as sociedades africanas, um primeiro aspecto a ser abordado refere-se ao fato de que a escravidão, assim como em diversas outras regiões do mundo, era uma prática disseminada no interior do próprio continente.

De fato, a escravidão foi um importante fenômeno na história mundial, não se limitando apenas à África. Entretanto, foi nesse continente, que alguns homens escravizaram outros de uma forma mais desumanizada, e que não eram vistos como semelhantes.

Além de serem comercializados(as) entre as sociedades africanas, os homens e mulheres escravizados(as) estavam entre as mercadorias exportadas para a península Arábica e pelos portos da costa Oriental da Terra, como, por exemplo, alguns países islâmicos e a Índia (LOVEJOY, 2002), junto com mercadorias de luxo e outros objetos.

Esse impacto foi tremendo, abrangendo aspectos demográficos, sociais, políticos e econômicos, e suas consequências se estendem até os dias de hoje. Afinal, não se pode

desconsiderar o fato de que o tráfico Atlântico se prolongou do século XVI à segunda metade do século XIX, com uma fase de apogeu entre 1600 e 1800. Estima-se que, ao longo desse período, foram trazidos para América cerca de onze milhões de indivíduos (MENDONÇA, 2008).

O número total de escravizados(as) comercializados(as) nas rotas do Atlântico ficou em torno de 800 mil a 1,3 milhão. Nos séculos seguintes (XVII e XVIII), o volume das exportações cresceu vertiginosamente, chegando a mais de 7 milhões de escravizados(as) africanos(as) vendidos(as). Esse número representava 70% do total das exportações de escravizados(as) da África. Só para a América foram enviados(as), durante o século XVIII, cerca de 60 mil africanos(as) por ano.

Quadro 3 – Tráfico de escravizados(as).

ÁREA	SÉCULO XVI	SÉCULO XVII	SÉCULO XVIII	TOTAL
Mar Vermelho	100.000	100.000	200.000	400.000
Saara	550.000	700.000	700.000	1.950.000
Atlântico	328.000	1.348.000	6.090.000	7.776.000
TOTAL	978.000	2.148.000	6.990.000	10.116.000

Fonte: Lovejoy (2002, p. 90).

Foi especialmente a partir do século XVII que a escravidão se expandiu no continente africano, em grande medida em razão da procura crescente dos europeus por mão de obra escrava (SOUZA, 2007). Apesar de existirem fatores políticos, sociais e econômicos internos importantes (como as guerras), o aumento da demanda ocorreu em virtude da expansão das propriedades agrícolas na América e da tecnologia militar fornecida pelos europeus, elementos que proporcionaram o crescimento da oferta de escravizados(as) e acarretaram uma mudança na estrutura da escravidão na África.

Africanos(as) pertencentes a diversas etnias começaram a desembarcar no Brasil a partir do século XVI, como já dissemos. Entretanto, uma etnia se sobressaiu às demais: os iorubás. Não nos dedicamos a explicar com afincos e detalhadamente todas as etnias neste trabalho, esse não é nosso objetivo, mas não poderíamos deixar de citar essa etnia, pois, foi dela que adquirimos, especialmente, às tradições religiosas de matrizes africanas que se encontram enraizadas no nosso território nacional e, especificamente, no Nordeste brasileiro.

Os iorubás vieram, sobretudo, do golfo da Guiné, região hoje pertencente à República de Benin e à Nigéria (MENDONÇA, 2008). Iorubás é a denominação de um conjunto de povos unidos por traços culturais e linguísticos, que pertenciam a diferentes

grupos étnicos, como ifés, egbás, ijexás, oyos, ketus, jejês, entre outros (RAMOS, 2013), e, chegando à colônia portuguesa, foram chamados genericamente de nagôs.

A civilização iorubá desenvolveu-se em torno de cidades e aldeias independentes entre si. Essas cidades e aldeias controlavam importantes rotas de comércio que interligavam o litoral Atlântico ao interior do continente. Além disso, contavam com centros de produção de artesanato, entre os quais os de tecelagem, marcenaria, olaria e metalurgia.

Embora os iorubás não tivessem um governo central e único do qual partissem as decisões, esse conjunto de cidades-estados¹⁰ estava unido pela crença de que todos os habitantes tinham a mesma origem ancestral.

Segundo as histórias orais passadas de geração a geração, todos(as) descendiam de Oduduá¹¹, figura mítica que teria concluído a missão dada por Olodumaré¹² (o deus supremo) de criar o mundo. Ainda segundo a tradição oral, Ilê Ifé teria sido a primeira cidade a ser construída, e assim, nessa condição de pioneira, tornou-se o centro espiritual e a cidade mais sagrada do povo iorubá. Nela residia o Obá¹³, o mais poderoso, que recebia tributos pagos pelas cidades vizinhas de menor prestígio (PRANDI, 1991).

Dentro do que foi exposto e como um fator fundamental, a religião desempenhava um papel importante entre os iorubás. Quando uma criança nascia era encaminhada ao babalorixá¹⁴ (sacerdote) para a determinação da divindade (Orixá) que

¹⁰ Estado absoluto e independente formado por uma cidade central e suas áreas vizinhas.

¹¹ Segundo alguns mitos, Oduduá, Oduduá ou Odùdua, também chamada Odù, é a representação deificada da Iyá-mi, a representação coletiva das mães ancestrais e o princípio feminino de onde tudo se origina. Assim, Odù corresponde a Obátálà ou Òrisàlá, que é o princípio masculino. Estes conceitos e seres divinos são representados simbolicamente pela cabeça ritual – o igbá odù – que representa o universo, sendo a metade inferior Odù e a parte superior, Obátálà. Pareceria assim que o àiyé é o nível de existência ou o âmbito próprio controlado por Odùduwà, poder feminino, símbolo coletivo dos ancestrais femininos, enquanto òrum é o nível de existência ou o âmbito próprio controlado por Obátálà, símbolo coletivo do poder ancestral masculino (SANTOS, 1988).

¹² Olorum ou Olodumaré é o deus supremo. Ele não incorpora nos humanos e é inacessível a eles. Os Orixás são nossos “veículos” de comunicação com ele. Por isso o Candomblé é considerado uma religião monoteísta: com um deus superior e diversos santos, como na religião judaico-cristã, como nos diz Prandi (2005).

¹³ Os Obás eram considerados descendentes do Oduduá, sendo-lhes por isso atribuída origem divina. Seu poder, portanto, refletia-se tanto na política quanto na religião. Os Obás usavam a “ade”, uma coroa em forma de cone com fios de contas que cobriam todo o rosto, e um cetro ou bastão cerimonial, igualmente enfeitado de contas. Seu governo era exercido com o auxílio de um conselho formado pelos chefes das principais famílias. Se falhasse ou cometesse atos indesejados na direção da comunidade, poderia ser forçado a abdicar (PRANDI, 1991).

¹⁴ O termo era usado como sinônimo para sacerdote no território africano. No Brasil, Babalorixá (pai-de-santo) ou Iyalorixá (mãe-de-santo), são formados ao longo de sete anos de rígida dedicação, abdicção, sacrifícios e estudos das normas e preceitos do Candomblé, pois somente assim terá o aval, o consentimento, o Axé necessário para a prática das suas atribuições (MIRANDA, 2001).

iria acompanhá-la e orientá-la por toda a vida¹⁵. A partir daí, a pessoa teria obrigações para com o seu Orixá protetor e as cumpria por meio de sacrifícios e oferendas, como alimentos, objetos e promessas.

Retomando a abordagem sobre o tráfico negreiro, foi a partir do século XVI, com a chegada massiva dos europeus à costa ocidental africana, que os iorubás passaram a ser escravizados e levados à força para a América, especialmente e em grande proporção para o Brasil. Logo, muitos de seus traços culturais e, principalmente, religiosos foram então incorporados aos hábitos e costumes da população brasileira, e essa herança permanece viva até hoje e faz parte da construção social e cultural brasileira.

Além de deixarem profundas marcas no idioma, na alimentação, nas festas e nas músicas do Brasil, os iorubás foram responsáveis pelo surgimento de uma nova crença religiosa, o Candomblé, religião de origem africana que é uma das expressões da permanência no território brasileiro, do culto aos Orixás e do Axé, a força criadora. Sobre essa religião, trabalharemos com mais ênfase e detalhes nos próximos tópicos.

Ademais, os(as) africanos(as), no contexto geral, quando chegaram ao Brasil, passaram a conviver com diversos grupos sociais, especificamente: portugueses, brasileiros e indígenas. Nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus(suas) companheiros(as) de cor e de origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando suas culturas e visões de mundo.

Dessa maneira, integraram as irmandades católicas, praticaram o Islamismo¹⁶ e o Candomblé, e reuniram-se em batuques e capoeiras (MATTOS, 2014). Os(as) africanos(as) influenciaram profundamente a sociedade brasileira e deixaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira.

Dentro desse contexto histórico, abrimos espaço para evidenciar sobre a figura e a imagem que se tornou de grande importância e popularidade no cenário brasileiro:

¹⁵ Os iorubás acreditam que homens e mulheres descendem dos Orixás, não tendo, pois, uma origem única e comum, como no Cristianismo. Cada um herda do Orixá de que provém suas marcas e características, propensões e desejos, tudo como está relatado nos mitos. Os Orixás vivem em luta uns contra os outros, defendem seus governos e procuram ampliar seus domínios, valendo-se de todos os artifícios e artimanhas, da intriga dissimulada à guerra aberta e sangrenta, da conquista amorosa à traição. Os orixás alegram-se e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Os humanos são apenas cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem (PRANDI, 2009).

¹⁶ Islamismo ou Islã é uma religião monoteísta fundada pelo profeta Maomé no início do século VII. Os fundamentos do Islamismo estão representados no Alcorão, livro sagrado que serve de base para a fé muçulmana.

os(as) curandeiros(as), pois, eles(as) detinham o conhecimento de certas “técnicas medicinais” e eram muito procurados(as) pela sociedade na época (BASTIDE, 2001).

Eles(as) eram uma mistura de costumes africanos, portugueses e indígenas, que consistiam, basicamente, no uso de ervas, frutos e produtos naturais fáceis de encontrar. Os(as) curandeiros(as) atendiam a doentes de todas as camadas sociais, sobretudo os escravizados(as), já que possuíam poucos recursos.

Além de produtos naturais, também sabiam manipular substâncias químicas, como os venenos, que eram procurados pelos(as) escravizados(as) maltratados(as), desejosos(as) por matar os(as) seus(suas) próprios(as) proprietários(as) ou apenas por deixá-los(as) mais tranquilos(as). Nesse caso, era-lhes dado algum calmante, que os(as) tornavam inofensivos(as), parecendo estar sob efeito de encanto ou feitiço. Por isso, os(as) curandeiros(as) eram conhecidos como feiticeiros(as) ou bruxos(as)¹⁷.

Mattos (2014, p. 156-157) afirma que,

[...] no Brasil dos séculos XVII e XVIII, calundu representava a prática de curandeirismo e uso de ervas com a ajuda dos métodos de adivinhação e possessão. O termo calundu era associado à palavra “quilundo”, de origem quimbundo (língua banto), que designa a possessão de uma pessoa por um espírito. As pessoas que praticavam o calundu eram conhecidas como curandeiras. Possuíam grande influência sobre a comunidade, pois eram consideradas importantes líderes religiosos. Por isso, eram sempre perseguidos pelas autoridades locais.

Segundo a autora, para muitos(as) africanos(as) que estavam no Brasil, o calundu ou curandeirismo, além de ser uma oportunidade de expressar suas visões de mundo e crenças religiosas, era uma forma de luta e de resistência ao sistema escravista, uma tentativa de retomarem o que consideravam importante e que haviam perdido com a escravidão e a diáspora¹⁸.

Dentro desse conjunto de crenças africanas sobre o universo é atribuída uma grande importância aos espíritos dos ancestrais¹⁹, pois são considerados os seres

¹⁷ Atribuía-se esses termos para negatar a imagem dos negros e negras africanas, tendo em vista que nessa época o Brasil era um país oficialmente católico, e a Igreja Católica não tinha pretensão alguma em dividir o espaço religioso com outras doutrinas (BASTIDE, 2001). No tópico 2.3 será abordado como esse imaginário foi criado e levado adiante.

¹⁸ O termo diáspora evocava a experiência histórica dos judeus e judias dispersados pelo mundo. Também evoca o deslocamento forçado de milhares de africanos(as) escravizados(as) nas Américas desde o século XVI, bem como a experiência de povos que, por razões diversas, sobretudo políticas, são levadas a atravessar fronteiras nacionais (HALL, 2009).

¹⁹ É interessante observar como se recriou uma África mítica dentro dos terreiros, mesmo sabendo que muitos elementos foram perdidos e/ou readaptados ao novo contexto. Essa busca incessante pela ancestralidade africana demonstra que é na região dos iorubás que se encontra a energia vital, que

intermediários entre o homem e o “ser supremo”, criador de todo o universo. Para tanto, os ancestrais são dotados de muita energia, chamada de energia vital, adquirida e acumulada durante a sua existência na Terra.

Os(as) ancestrais foram grandes homens ou mulheres que tiveram uma existência repleta de ações dignas e realizações importantes. Deixaram, assim, uma lição, uma herança a ser seguida pelos seus(suas) descendentes,

[...] por isso, para se conseguir os valores positivos e levar uma vida com harmonia, não se poderia deixar de cultuar os seus ancestrais mortos, agradando-os com oferendas, sobretudo, aqueles que deram origem às comunidades. Ainda mais quando se acreditava que, com a morte, a energia vital poderia se dissipar. E, para que isso não ocorresse, era necessário realizar oferendas, preces e rituais fúnebres, objetivando a manutenção da energia vital mesmo depois da morte (MATTOS, 2014, p. 158).

Ressaltamos que os(as) africanos(as) da diáspora procediam de um amplo leque de culturas, línguas e religiosidades diferenciadas que podiam, assim como seus(suas) descendentes, olhar para trás e ver um ponto geográfico originário comum e imaginar um paraíso perdido.

Cada vez mais a historiografia recupera essas trajetórias e mostra que não foram poucos os casos daqueles(as) que envidaram todos os reforços para voltar à “terra prometida” (REIS, 2004).

Há ainda os casos daqueles(as) que vislumbram a terra da promessa fora do continente africano. Depois de circular pelo mundo atlântico, se fixaram no primeiro lugar que aportaram, o que nos dá condições de pensar sobre as experiências, os sentidos da movimentação e as trocas culturais, porque durante boa parte do século XX, as ciências sociais “estiveram preocupadas com o debate sobre as ‘sobrevivências *versus* transformações’, que operavam nas várias culturas de descendência africana nas Américas, o que, de certa forma, delimitou muito os objetos de pesquisa” (MINTZ; PRICE, 2003, p. 27).

Em contrapartida, ressaltamos que os(as) africanos(as) vieram de diferentes regiões e “emprestavam” uns aos(as) outros(as) as crenças e ritos religiosos, lendas, conhecimentos práticos e iam formando e reformulando uma cultura africana, no local em que estivessem, diferente das quais existiam na África, pois “misturavam” elementos de várias delas.

reanima toda a existência, e essa força é obtida através da relação entre os seres humanos e os Orixás, e também reforça o desejo e o sentimento de retorno ao berço onde tudo começou (BARBOSA, 2010).

Segundo Mintz e Price (2003), categorias como sincretismo²⁰, aculturação/transculturação²¹, hibridismo cultural²², encontro de culturas e miscigenação²³ cultural, acompanhavam laços sociais que os(as) africanos(as) desenvolviam na situação de cativo, na terra à qual tinham que se adaptar.

Desde a década de 1990, no bojo das discussões sobre globalização, nacionalismo, identidade e multiculturalismo, o termo diáspora vem sendo utilizado como projeto político e acadêmico que questiona as ideias de pureza racial, identidade, território e cultura nacional (MACEDO, 2008).

Dessa forma, a perspectiva de estudo passa a ser balizada na redefinição crítica do lugar da África, dos(as) africanos(as) e seus(suas) descendentes na formação do Ocidente, o que exige um grande esforço teórico para abranger as mais diversas experiências das populações negras dispersas em escala mundial.

Gilroy (2001) insere-se no debate, trazendo à tona a noção de diáspora como um processo dinâmico, multifacetado, o qual rompe com aquelas ideias cristalizadas que tornam a diáspora africana como um fenômeno preso ao passado. Ao contrário, ele cria a metáfora do “Atlântico Negro” para entender a estrutura transnacional criada na modernidade e que deu origem ao sistema de comunicações globais definido pelo ir e vir de pessoas, informações e mercadorias que redefiniram novos padrões e trocas culturais.

O “Atlântico” e a vida marítima, presente no título e ao longo do seu livro, nos sugerem deslocamentos, movimentos e no meio líquido e misturas que extrapolam a noção de raça, desterritorializam a cultura e nos indicam um circuito comunicativo que

²⁰ Sincretismo é a síntese de variados processos analíticos, podendo significar amálgama, superposição, paralelismo, adaptação, mistura, fusão, convergência, entre outros, a depender do estudo que se queira realizar e da referência teórica que se utilize (FERRETTI, 1995). Ressaltamos que aqui cabe também dizer que é a fusão de diferentes doutrinas para a formação de uma nova, seja de caráter filosófico, cultural ou religioso. O sincretismo mantém características típicas de todas as suas doutrinas-base, sejam rituais, superstições, processos, ideologias etc.

²¹ Quando do contato entre dois sistemas de cultura se desencadeia o processo de aculturação, termo cunhado, de acordo com Panoff e Perrin, no fim do século XIX na antropologia anglo-saxônica “para designar os fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou dos dois tipos culturais em presença” (PANOFF; PERRIN, 1973, p. 13). Compreendemos por aculturação esse processo de trânsito de uma cultura para outra e todas suas repercussões sociais. Transculturação, porém, é um vocábulo mais apropriado nos debates atuais.

²² Cultura híbrida é uma expressão que se refere ao resultado da mistura de culturas diferentes, que carrega em si características das matrizes, mas delas se distingue. Ela é um produto novo, resultado de certas misturas, e está ligada também às noções de mestiçagem e de sincretismo (BHABA, 1998).

²³ Definimos miscigenação como um o processo gerado a partir da mistura entre diferentes etnias. Os seres humanos miscigenados apresentam características físicas típicas de várias "raças". O indivíduo que nasce a partir da miscigenação étnica, que ainda pode ser chamada de mestiçagem ou caldeamento, é considerado mestiço.

modifica e transcende as fronteiras étnicas e nacionais. A racionalidade ocidental foi usada para eliminar e oprimir e sempre justificou o terror racial, a guerra ao diferente, o genocídio e a escravidão daquele que era definido como “inferior” (GILROY, 2001, p. 185).

É com Stuart Hall (2009) que, antropologicamente, essa questão foi frequentemente abordada em termos de “sobrevivências”. Os sinais e traços dessa presença estão, é claro, por toda parte. A África vive, não apenas na retenção das palavras e estruturas sintáticas africanas na língua ou nos padrões rítmicos da música, mas na forma como os jeitos de falar africanos têm se estorvado, modulado e subvertido. Conforme o autor questiona:

Já que esta é uma questão conceitual e epistemológica, além de empírica, o que a experiência da diáspora causa a nossos modelos de identidade cultural? Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento, após a diáspora? Já que “a identidade cultural” carrega consigo tantos traços da unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice, como devemos “pensar” as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pela diferença, e disjuntura? (HALL, 2009, p. 28).

De acordo com a citação, essencialmente, entende-se que desde o nascimento, a identidade cultural é fixada nos indivíduos. Hall (2009) afirma que faz parte da natureza humana, pois são impressas através do grau de parentesco e da própria linhagem dos genes dos seres humanos. Em sentido literal, é como se fosse naturalmente intrínseco e comum quanto uma mudança que se pode fazer de uma residência para outra, ou de um local para o outro.

Além disso, os problemas histórico-sociais de um determinado local, ou até mesmo o legado histórico de uma nação, podem forçar os indivíduos a migrarem, como Hall (2009) exemplifica, o seu “espalhamento”, isto é, a dispersão. Entretanto, “cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor” (HALL, 2009, p. 28).

Hall (2009, p. 30) defende que os povos africanos têm suas raízes nos “quatro cantos do globo, desde a Europa, África, Ásia”, e o que sabemos sobre o termo “África” é, em todo caso, uma construção moderna, que se refere a uma variedade de povos, comunidades, culturas e línguas cujo principal ponto de origem comum situava-se no tráfico de escravos.

Igualmente significativa é a forma como essa “África” fornece recursos de sobrevivência hoje, histórias alternativas àquelas impostas pelo domínio colonial e as

matérias-primas para retrabalhá-las de formas e padrões culturais novos e distintos. Nessa perspectiva, as sobrevivências em suas formas originais são maciçamente sobrepujadas pelos processos de tradução cultural.

O que esses exemplos sugerem é que a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno, é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo” (HALL, 2009, p. 40), depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias.

Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir, a nós mesmos, de novo, como novos tipos de sujeitos (HALL, 2009, p. 41). Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições.

Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Em terras brasileiras, após a abolição da escravidão, os(as) negros(as) africanos(as) e seus(suas) descendentes tiveram de enfrentar o problema da inserção na sociedade e o ingresso no mercado de trabalho livre. Nessa mesma época, o governo republicano, representante dos interesses dos grandes cafeicultores, promoveu uma campanha de branqueamento da população, visando à europeização do Brasil e a eliminação da herança biológica e cultural africana (CARDOSO, 1988).

Para a elite brasileira, o(a) negro(a), por conta do seu “caráter bárbaro” e “estado de selvageria”, era um empecilho à formação de uma nação pretendida o mais próximo possível da civilização (GOMES, 2009), portanto, o(a) negro(a) deveria ser excluído da sociedade brasileira, sendo proibida a sua entrada no país. O ideal da evolução étnica brasileira seria a pureza da “raça branca”.

Por isso, simultaneamente à eliminação do(a) negro(a), a imigração europeia foi incentivada com o intuito de promover o branqueamento da população. O governo republicano, além de incentivar, destinou recursos próprios para imigração europeia, proporcionando, em grande medida, a exclusão dos(as) negros(as) do mercado de trabalho formal (FERNANDES, 2007).

Africanos(as) e afrodescendentes, ao irem se integrando à sociedade brasileira que estava sendo formada, também com a sua participação, tinham de lidar com suas diversidades culturais e sociais com os grupos dominantes.

Lembrando também que, com o fim da escravatura, os(as) recém-libertos(as) foram abandonados(as) à própria sorte. Nenhum projeto que promovesse a integração social da população negra foi aprovado ou sequer discutido pelo governo, nem mesmo a proposta de distribuir terras aos(as) ex-cativos(as), como defendiam os abolicionistas, foi discutida. Assim, após a abolição, permaneceram a desigualdade social e o preconceito étnico numa sociedade que se esforçava por excluir e marginalizar os(as) negros(as) (FERNANDES, 2007).

Destacamos que o Brasil foi uma sociedade escravocrata por mais de três séculos e, em decorrência disso, junto com desdobramentos históricos, sociais, econômicos e religiosos, foi criado um imaginário social/popular do(a) negro(a) na sociedade brasileira.

2.1.1 O Cristianismo como legitimação do poder

Ao serem escravizados(as), os(as) africanos(as) tinham todos os seus laços sociais anteriores rompidos, e depois da longa travessia entre a terra natal e algum lugar do Brasil voltavam a buscar pontos de referência que orientassem seu comportamento, pessoas que os(as) ajudassem e partilhassem com eles(as) o seu dia a dia (SOUZA, 2007).

Assim que se viam numa situação mais estável, subordinados(as) a um determinado senhor, vivendo ao lado de certas pessoas, começavam a tecer novas relações e a se localizar no mundo para o qual haviam sido trazidos(as).

Mas, por que os(as) africanos(as) foram os escolhidos(as)? Por que a África? A História responde: durante o século XVII, Portugal se constituiu como unidade política, na qual os senhores locais passaram a aceitar a autoridade do rei, o Cristianismo era a religião dos reis e nobres europeus. Para os reinos que começavam a se formar, era de máxima importância o apoio da Igreja Católica. Uma das mais fortes justificativas de que o poder de um determinado rei era legítimo era a religiosa (BETHENCOURT, 2004), pois sendo ele aprovado pelo papa o seria por Deus²⁴.

Na medida em que a monarquia portuguesa foi se fortalecendo, principalmente a partir de meados do século XV, quando as expedições oceânicas começaram a ir mais

²⁴ É o ser supremo que as religiões monoteístas consideram como criador do universo. Trata-se de uma divindade à qual diversas religiões prestam tributo e louvam. A palavra provém do conceito latim *deus* e escreve-se com maiúscula inicial quando se refere à tal ideia de ser supremo para as religiões, como o cristianismo, o judaísmo e o islamismo, entre outras.

longe, os cronistas da Corte elaboraram uma história que justificava o poder dos reis e do reino, numa aliança direta com Deus, percebiam em algumas situações particulares nas quais milagres teriam ocorrido.

A ideia de um reino fundado no Cristianismo fazia com que os governantes portugueses tomassem para si a tarefa de converter ao catolicismo os povos pagãos, ou seja, que não conheciam a religião católica.

À medida que o pequeno reino de Portugal expandia suas fronteiras com a conquista dos mares e a exploração da costa africana e americana, ia justificando o domínio sobre outros povos e as terras que encontrava por estar levando a palavra do deus cristão e a possibilidade de salvação de suas almas, e em especial, a inferiorização dos(as) africanos(as).

Para confirmar essa “inferiorização” da África, apontada como a “região do mal”, eram utilizados argumentos religiosos embasados nas escrituras, que são tomadas como sagradas por seus(suas) seguidores(as): a Bíblia. Destarte, havia uma passagem bíblica no primeiro livro, Gênesis, cujo Del Priore e Venâncio (2004, p. 59) fazem menção e análise, a qual era usada pelos conquistadores cristãos para tal justificação:

Cã, segundo filho de Noé, exibiu-se diante de seus irmãos, gabando-se de ter visto o sexo de seu pai, quando esse se encontrava bêbado. Para castigá-lo, o patriarca amaldiçoou Canaã, filho de Cã; ele e sua descendência se tornariam servidores de seus irmãos e sua descendência. Eles migraram para o sul e para a cidade das sexualidades malditas: Sodoma. Depois atingiram Gomorra. Lendas contam que os filhos dos filhos dos amaldiçoados foram viver em terras iluminadas por um sol que os queimava, tornando-os negros.

A ideia de supremacia europeia e conseqüente inferioridade de outras culturas, especialmente as africanas, consolidou-se durante a Idade Moderna²⁵, quando a Europa passou a centralizar o poder econômico, político e militar mundial. Sendo assim, por séculos, prevaleceu a mentalidade de enquadrar os(as) africanos(as) num grau inferior da escala evolutiva, a mesma que classificava os vários povos em avançados/atrasados ou civilizados/primitivos.

Comerciantes, conquistadores e teóricos ressaltavam uma suposta selvageria dos povos da África, característica quase sempre relacionada à natureza do continente,

²⁵ Dentro da periodização clássica utilizada na História, que toma a Europa como base, por isso chamamos de Divisão Eurocentrista, a Idade Moderna é um dos períodos da história humana que sucedeu a Idade Média e antecedeu a Idade Contemporânea. A Idade Moderna começou com a conquista de Constantinopla pelos otomanos, em 1453, e se encerrou com a tomada da Bastilha, em 1789. Cronologicamente falando, a Idade Moderna é o período que se estendeu de 1453 a 1789, depois do nascimento de Jesus Cristo.

fundamentando a crença de que a identidade daqueles seria determinada meramente por traços físicos e biológicos, e não por sua história (COSTA E SILVA, 2011).

Impunham essa versão forçada de que o homem e a mulher africanos(as) eram incapazes de produzir cultura e história, quadro que serviu aos escravagistas do século XVII e também aos imperialistas do século XIX – os mesmos que utilizaram o discurso justificador de “civilizar” a África.

Além de lucrar com o comércio e com a implantação de economias de exploração colonial, Portugal se fortalecia diante da Igreja, e também diante de Deus (deus cristão). Apesar de o maior interesse ser o comércio, a política oficial não deixava de lado os deveres relativos à conversão, pois nessa etapa da História, Igreja e Estado andavam de mãos dadas.

Vale ressaltar que essa aliança entre interesses materiais e espirituais não era artimanha de governantes espertos que assim justificavam seus poderes. Segundo o “espírito da época” (BETHENCOURT, 2004), que só mudaria depois do século XVIII, quando as transformações trazidas pelo Iluminismo²⁶ começam a disseminar, “Deus”, além de confirmar o poder dos reis, regia a vida na Terra, e o destino dos homens e mulheres eram determinados pelo além (plano espiritual).

Por fim, além dos indisfarçáveis interesses de conquista, exploração e dominação, esse discurso tradicional encobria as diversidades e características próprias dos povos africanos, decorrentes de milênios de sua história. Ao contrário do que prega essa versão estereotipada das populações e das culturas africanas, o continente foi palco de uma ampla e complexa diversidade histórica, cultural e religiosa, que começa desde os primórdios da humanidade (XAVIER FILHO, 2021).

Passado o impacto da mudança de condição social, de livre para escravizado(a), e da mudança de continente, deixando para trás uma cultura e tendo de mergulhar em outra, talvez o primeiro passo na construção de identidades²⁷ novas fosse aceitar a

²⁶ O iluminismo foi um movimento filosófico e intelectual que aconteceu entre os séculos XVII e XVIII na Europa, em especial, na França. Os pensadores iluministas defendiam as liberdades individuais e o uso da razão para validar o conhecimento. Também chamado de “Século das Luzes”, o movimento iluminista representa a ruptura do saber eclesiástico, isto é, do domínio que a Igreja Católica exercia sobre o conhecimento, e dá lugar ao saber científico, que é adquirido por meio da racionalidade.

²⁷ Termo muito usado nos estudos sobre as pessoas vivendo em grupo, se refere à imagem que as pessoas têm de si próprias e que os outros têm delas. Os elementos fundamentais na elaboração de identidades são a língua que o povo fala, o lugar em que vive, um passado em comum, os valores em que todos acreditam, ou deveriam acreditar (HALL, 2014). As identidades de uma pessoa podem ser muitas e mudam ao longo da sua vida. Elas servem para que as pessoas se sintam parte de um grupo, com semelhanças entre si, e que se diferenciem das pessoas que fazem parte de outros grupos, com outras

designação, quer seja social ou religiosa, que os traficantes de povos africanos, administradores e senhores lhes davam, pois, desde que os(as) africanos(as), saído violentamente de suas terras natais, não eram vistos(as) como pertencentes a determinadas famílias e aldeias, e sim como pessoas vindas de uma região única, África, reduzindo e silenciando seus aspectos étnico-culturais.

Antes de adentrarmos nessa discussão do imaginário criado sobre os(as) afro-brasileiros(as), seus(suas) descendentes e sua religiosidade, consideramos pertinente dialogar teórica e didaticamente sobre o que é o Imaginário e como ele nos ajuda a compreender como se deu essa criação dentro desse campo fecundo.

2.2 O que é o Imaginário? Os contributos de Gilbert Durand

Não há dúvida de que o mundo do imaginário que coloca em evidência o estudo das religiões constitui um mundo específico e cujos fundamentos localizam-se no próprio mundo profano (DURAND, 2004, p. 76).

Decidimos iniciar esse breve tópico introdutório e convidativo sobre o Imaginário²⁸ com uma afirmação a qual, além de compactuarmos, direcionou o objetivo deste trabalho como um todo. Concordamos com Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 15) quando nos dizem que “o imaginário é universal”.

Partimos de um pressuposto de definição em que todos(as) têm acesso: o dicionário. Segundo Houaiss (2001), Imaginário é a faculdade de representar objetos pelo pensamento: ter uma imaginação viva, de inventar, criar e conceber. A imaginação permite ao ser humano conceber um mundo imaginário, uma imaginação produtora, que pode enriquecer o nosso espírito e que permite a existência da liberdade do espírito.

Ora, afinal de contas, qual indivíduo que não pausa um pouco, possivelmente em um ato de descanso, e fica imaginando por minutos ou horas? Quem nunca alterou ou modificou a realidade, através dos pensamentos e capacidades imaginativas de coisas/objetos que já existem na natureza?

Parafraseando Danielle Perin Rocha Pitta (2017), o ser humano está exercendo uma faculdade que se nasce com ela, que lhe é própria, que é a de conferir sentidos e significados através da imaginação, ao mundo ou universo.

características, ou seja, para que os membros de um grupo se identifiquem uns com os outros e para que os outros os identifiquem como membro de um grupo distinto.

²⁸ Conferimos a letra maiúscula neste ponto por entendermos e defendermos que é um campo científico e denota-se respeito à ciência do Imaginário.

À vista disso, o historiador Bronislaw Baczko (1985) defende o Imaginário dizendo que o mesmo é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens e mulheres constroem significados para conferir sentido ao real. Contudo, essa construção de sentido é vasta, ampla, uma vez que se expressa por palavras/discurso/sons, por imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos e performances.

Para esse historiador, o Imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Isto é, ele é um saber/fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito (BACZKO, 1985).

Da História à Filosofia tem-se uma vertente historicizada de concepção do Imaginário, que tanto entende como capacidade criadora do homem como atividade socialmente construída. Todavia, desde os primórdios da humanidade, em toda comunidade ou grupo de pessoas existe um imaginário coletivo, ou seja, um conjunto de símbolos, costumes ou lembranças que tem significado específico para ela e comum a todas as pessoas que fazem parte dela.

É um poder criador desenvolvido por homens e mulheres no decorrer da história, e também deve apresentar-se em cada um(a) como processo subjetivo que antecede os seus atos de criação, quer sejam no plano do real ou do simbólico (WUNENBURGER, 2007).

No século XVIII, durante o discurso do Iluminismo ou Século das Luzes, o então novo projeto iluminista propunha uma única resposta possível a qualquer pergunta: o uso da razão. Não obstante, foi a partir do final do século XVIII que a área científica sofreu grandes transformações.

A ciência nasce com domínio científico da natureza, e, no contexto histórico, relacionou o homem com o seu meio, buscando entender esse homem dentro da formação das grandes cidades, isto é, o indivíduo assumindo o lado humano.

Dessa forma, o pensamento iluminista buscou libertar o homem das concepções míticas do período renascentista²⁹, saúda a criatividade, a descoberta humana, mas prega a busca do conhecimento individual em nome do progresso humano. De acordo com Pesavento (2014), Descartes tratou o Imaginário como tudo aquilo que seria fantasioso, inventado, portanto, não passível de saber científico.

²⁹ Termo que é derivado de Renascimento ou Renascença, que é o nome dado ao movimento de reforma artística, literária e científica que teve origem no século XIV, na Itália, e se espalhou para o resto da Europa, estando em vigor até o século XVI. Esta palavra também significa o ato de renascer e pode ser sinônimo de reformulação.

Surge, durante esse período da História, o exclusivismo de um único método, que, de acordo com Durand (2004), seria o método para descobrir a verdade nas ciências, invadiu todas as áreas de pesquisa do “verdadeiro” saber. A imagem (imaginário), produto de uma “casa de loucos”, é abandonada em favor da arte de persuasão dos pregadores, poetas e pintores. Ela foi tolhida e não ascendeu nesse momento histórico à dignidade de uma arte demonstrativa.

Vale ressaltar, também, que a ciência nasceu dentro de uma concepção com promessa de felicidade, compreensão do mundo, do eu, da moral, da justiça, das leis com a ideia de cidadão (BURKE, 2008).

O século XIX foi marcado pela ideia de dominação, o que requer a ideia de subserviência, como o século dos “ismos”, a qual uma elite intelectual foi encarregada de levar a razão cultural como projeto de emancipação. Nesse período houve fragmentação das ciências (PESAVENTO, 2014), a ideia de progresso e aceleração da história atingiu, em especial, as ciências humanas.

Diante de tantos modelos explicativos baseados em pressupostos científicos, o estudo do Imaginário se viu relegado, face ao avanço do pensamento racional e científico no Ocidente. O Imaginário foi um termo desprezado por aqueles que foram encarregados de abrir o Século das Luzes, e tal desprezo foi herdado por historiadores do século XIX até meados do século XX. Tudo que se referia à imaginação era visto como ficção para teóricos iluministas (PESAVENTO, 2014) e, posteriormente, pela maioria dos historiadores.

Com o passar do tempo, coube à Filosofia a tentativa de reconciliação da ciência com o sonho nos anos 40 do século XX pelas pesquisas de Gaston Bachelard³⁰, que entendeu ciência e imaginação como parte da realidade. Dentro dessa perspectiva, ressaltamos que a História do Imaginário estuda essencialmente as imagens produzidas por uma sociedade, mas não apenas as imagens visuais, como também as imagens verbais e, em última instância, as imagens mentais.

O estudo do Imaginário é visto hoje por pesquisadores(as) da nova História Cultural como um dos campos mais instigantes de análise para a História. Estuda as imagens visuais, verbais e mentais produzidas pelas sociedades, mas esteve relegado por parte daqueles que se encarregaram de discursos pautados numa verdade única até o final do século XX (SIQUEIRA VIGÁRIO, 2009).

³⁰ Gaston Bachelard foi um filósofo, químico e poeta francês. Seu pensamento está focado principalmente em questões referentes à filosofia da ciência.

Ainda dentro da visão histórica do final do século XX, o Imaginário é visto como uma realidade tão presente quanto aquilo que poderíamos chamar de “vida concreta” ou “palpável” (BARROS, 2007). Essa perspectiva sustenta-se na ideia de que ele é também (re)estruturante em relação à sociedade que o produz. Sendo assim, compactuamos com Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 15), quando afirmam que:

Para estudar o Imaginário é preciso abrir a mente para uma postura intelectual que não se prenda ao racionalismo. Preserva-se a consciência, o intelecto, a compreensão, a sensibilidade e as formas sensíveis da razão. Abdica-se do medo do transcendente e da recusa do imponderável.

Nos tempos contemporâneos e as sucessivas investidas de Gaston Bachelard na reconciliação entre História, Filosofia e Imaginário, em termos gerais, pode-se dizer que a nova proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado, utilizando-se também do Imaginário, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens e mulheres expressaram a si próprios e o mundo.

Paralelamente a essas reflexões da História e da Filosofia, outra vertente do estudo do Imaginário se impôs, a partir da Antropologia. Dessa forma, quem se propõe a resolver a “tensão” no âmbito do Imaginário entre as permanências dos arquétipos³¹ e as mudanças produzidas pela historicização em cada contexto, mas trazendo para o viés antropológico, é o filósofo, antropólogo, pesquisador e professor universitário francês, Gilbert Durand.

Discípulo de Gaston Bachelard, Gilbert Durand se confere, por um lado, perenidade às estruturas imaginárias, como imagens/guias dotadas de coerência e sentido (PESAVENTO, 2014), por outro, reconhece uma dinâmica nos arquétipos apresentados pelo psicanalista suíço, Carl Gustav Jung, que conjuga as formas dadas pelo inconsciente com o retrabalho pelo consciente (ROCHA PITTA, 2017).

Durand contribuiu para amplificar as aquisições bachelardianas situando-se no nível de uma Antropologia Geral e sistematizou uma verdadeira ciência do Imaginário. Assim, é verdadeiramente, com o advento da Teoria Geral do Imaginário, criada por Durand, que o Imaginário se torna um conceito central para a análise da realidade, a traduzir a experiência do vivido e do não vivido, ou seja, do suposto, do desconhecido, do desejado, do temido e do intuído.

³¹ Imagens primordiais mais profundas, de caráter coletivo e inato. Elas não são construídas, como é o caso dos símbolos, são espontâneas e incontroladas (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015).

O Imaginário, assim enraizado num sujeito complexo, não redutível às suas percepções, não se desenvolve em torno de imagens livres, mas lhe impõe uma lógica, uma estruturação, que faz do Imaginário um “mundo” infinito de interpretações (WUNENBURGER, 2007).

Em outras palavras, podemos a partir disso, tornar “inteligíveis” as configurações de imagens, próprias de criadores(as) individuais, de agentes sociais ou de categorias culturais, localizando as figuras míticas dominantes, identificando sua tipologia e procurando ciclos de transformação do Imaginário.

Sendo assim, o Imaginário tem conteúdo e estruturas, mas se vincula, sobretudo, com uma intenção, com um objetivo da consciência. Eis porque tudo pode se tornar Imaginário, mesmo o que é considerado real, visto que o Imaginário é posto por uma consciência como um conteúdo ausente, não atualizado (WUNENBURGER, 2007).

O Imaginário nos permite, em primeiro lugar, nos afastarmos do imediato, do real presente e percebido, sem nos encerrar nas abstrações do pensamento. Isto é, “é posto como o imaginário o que se abre a possibilidades, o que é dotado de dinâmica criadora interna, de uma fecundidade simbólica e de um poder de adesão do sujeito” (WUNENBURGER, 2007, p. 53).

Não surpreende que Gilbert Durand assuma plenamente um estatuto epistêmico para os símbolos e os mitos e considere que é possível produzir um saber verdadeiro mediante a extração alternativa no registro dos mitos ou no das construções abstratas da ciência (DURAND, 2004).

Compactuamos com Teixeira (1994, p. 8), quando afirma que “em Durand o Imaginário é o fundamento sobre o qual constrói todas as suas concepções de homem, de mundo, de sociedade, dando conta da relação indivíduo/sociedade e natureza/cultura”.

Foi a partir da crítica sobre a desvalorização da imagem no pensamento ocidental clássico, que Durand (2019) constrói a sua Teoria Geral do Imaginário. Nas palavras do antropólogo:

O pensamento ocidental e especificamente a filosofia francesa tem por constante tradição desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação “fomentadora de erros e de falsidades”. [...] a imaginação é reduzida pelos clássicos àquela franja aquém do limiar da sensação que se chama imagem remanescente ou consecutiva. É sobre esta concepção de um imaginário desvalorizado que floresce o associacionismo, esforço certamente louvável para explicar as conexões imaginativas, mas que comete o erro de reduzir a imaginação a um puzzle estático e sem espessura e a imagem a um misto, muito equívoco, a meio

caminho entre a solidez da sensação e a pureza da ideia (DURAND, 2019, p. 21-21).

Nessa caminhada para a construção do campo e ciência do Imaginário e a teoria por ele criada, Durand “bebeu” de outras fontes. A sua concepção de “Imaginário” baseia-se, fundamentalmente, em Jung, Bachelard e Eliade. De Jung, ele retira e aprimora, dentro do viés antropológico, a noção de arquétipo; de Bachelard, a concepção de símbolos; e, de Eliade, primordialmente, as noções e significados em torno do mito.

Para Durand (2004), o estudo do Imaginário requer uma perspectiva antropológica, considerando também que o *Homo sapiens* é também, conforme aponta, *Homo symbolicus* (homem simbólico). Sendo assim, o pesquisador propõe a noção de “trajeto antropológico”, que, em definição por Karlo-Gomes (2022), seria uma troca incessante no nível do Imaginário que ocorre entre as pulsões subjetivas, em constante assimilação, e o meio cósmico e social que emana intimações objetivas.

Esse intercâmbio de atitudes imaginativas ocorre numa gênese recíproca, por meio de uma constante interação entre *schèmes*, arquétipos e símbolos³². Dessa forma, o Imaginário, produz-se no trajeto antropológico que consiste na

[...] incessante troca ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social. [...] há uma gênese recíproca que oscila do gesto pulsional ao meio ambiente material e social, e vice-versa. É nesse intervalo, neste caminhar reversível que se deve instalar a investigação antropológica. Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo (DURAND, 2019, p. 41).

Nesta perspectiva, o autor se utiliza da definição baseada na qual o Imaginário é o conjunto das imagens não gratuitas e das relações de imagens que constituem o capital inconsciente e pensado do ser humano. Dessa forma, o Imaginário se manifesta em dois polos, ou seja, na confluência do subjetivo e do objetivo, do pessoal e do meio sociocultural (TEIXEIRA, 2001).

Em outras palavras, ele não é nem mera criação individual nem simples produção social, ele articula o polo biopsíquico com o sociocultural (CAVALCANTI;

³² Explicamos cada um desses métodos que compõem o Imaginário nas próximas páginas.

CAVALCANTI, 2015), expressando tanto as invariâncias arquetipais como as variações das configurações socioculturais.

O tema do Imaginário, além de ser fascinante para ser explorado, por ser um campo infinito, propõe pontos de reflexão para profissionais dos diferentes campos de estudo, e, não poderíamos deixar de citar as contribuições e aportes teóricos da obra *Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand*, de Rocha Pitta (2017), pois a autora explicita e esclarece conceitos e noções fundamentais do pensamento de Gilbert Durand e de sua teoria sobre o Imaginário que nos foram úteis.

Segundo a autora, Imaginário não significa ausência da razão, mas apenas a exclusão de raciocínios demonstráveis e prováveis, é sobre ir além, isto é, recriar, reconstruir, reordenar e reestruturar, criando outra lógica que desafia a lógica formal (ROCHA PITTA, 2017). O Imaginário é um processo cognitivo no qual a afetividade está contida, traduzindo uma maneira específica de perceber o mundo, de alterar a ordem da realidade.

Dentro desse contexto, o campo do Imaginário é também um campo de enfrentamento político, que se torna importante nos momentos de mudança política e social e quando se configuram novas identidades coletivas, pois cada sociedade/cultura tem o seu próprio tempo cronológico e, conseqüentemente, o tempo de mudanças sociais. Cada povo busca, culturalmente, através da história, vencer a imposição do tempo e (re)construir outros, que são capazes de moldar as características sociais e identitárias através das experiências humanas.

Partindo desse pressuposto, corroboramos com a reflexão de Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 39):

[...] tem-se o princípio de que a fórmula encontrada por cada sociedade humana, para sobreviver e sobrepujar-se às vicissitudes da existência do grupo e de cada indivíduo encontra-se expressa nos mitos, nos símbolos, nos produtos da imaginação cultural desta sociedade – inclusive suas religiões – e pode ser analisada, vivenciada por indivíduos de outras culturas e tempos, porque o processo é comum a todos em seus pressupostos biológicos e psíquicos. Esta universalidade profunda permite a compreensão e a tabulação do imaginário religioso.

Em conformidade com a citação acima, enfatizamos que é neste ponto que se encontra a linha tênue que entrelaça este trabalho, justamente o aporte que o Imaginário nos forneceu: entender como o mesmo atua junto à sociedade pela diversidade religiosa e contra a cultura da intolerância. Dessa maneira,

[...] o Imaginário, no estudo das religiões, debruça-se sobre os seus ricos sistemas simbólicos e sobre suas narrativas míticas que estão nos alicerces da sociedade e da história. Desta forma, visa empreender a compreensão da base mítica da sociedade, nas religiões ou em quaisquer outras expressões (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p. 17).

Gilbert Durand (2019) construiu a sua abordagem no Imaginário partindo de sua apreensão e discordância quanto à desvalorização das imagens por perspectivas teóricas que enfatizam a consciência racional, em detrimento do aspecto da realidade que não pode ser explicado ou compreendido exclusivamente pela razão, como o inconsciente, a imaginação, a fantasia, os mitos e a subjetividade. Assim, compreendemos que as imagens simbólicas fazem parte do Imaginário, o qual, por sua vez, é concebido como o acervo de imagens da humanidade.

Percebemos que as imagens e o imaginário são sinônimos do simbólico, pois as imagens são formas que contêm sentidos afetivos universais ou arquetípicos, cujas explicações remetem a estruturas do inconsciente (JUNG, 2016), ou mesmo às estruturas biopsíquicas e sociais da espécie humana (DURAND, 2004). Como o mesmo afirma: “a imagem pode se desenvolver dentro de uma descrição infinita e uma contemplação inesgotável” (DURAND, 2004, p. 10).

Consideramos o Imaginário como um sistema ou universo complexo e interativo que abrange a produção e circulação de imagens visuais, mentais e verbais, incorporando sistemas simbólicos diversificados e atuando na construção de representações diversas.

Por isso não poderíamos deixar de elencar de como a atuação do símbolo e da imaginação forma o campo do Imaginário. Salientamos que este termo possui muitas acepções e nem sempre é bem definido.

Abrimos espaço para abordar sobre a Teoria Geral do Imaginário e as propostas de estudos antropológicos feitas por Gilbert Durand, porque “vislumbram o exame das imagens mentais e suas traduções em símbolos e códigos das criações culturais na história, além do sentido das imagens e seu efeito nas reações dos seres humanos diante do perigo e [...] de morte” (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p. 39-40).

A priori, partindo do método criado por Durand (2019), são encontrados nos seres humanos três grupos de reações para vencer tais angústias e ordenar o mundo. As três soluções apontadas para a finitude da vida são: a reação heróica, presente nas religiões e na imagem do pai, por exemplo; reação mística, presente no esoterismo e na imagem da mãe; e a reação disseminatória, presente nas religiões que possuem uma

cosmogonia mundana, pagã (greco-romana) e as religiões afro-brasileiras e na estrutura arquetípica de Eros (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015).

Em sequência, Durand (2019) fez um levantamento das imagens nas mais diversas culturas na busca de uma nova forma de categorizá-las por meio de uma classificação estrutural não reducionista. Partiu também de sua insatisfação pelas categorizações existentes construídas com base em conhecimentos exteriores às imagens.

Assim, ele defende uma abordagem às imagens a partir da identificação de significados intrínsecos às próprias imagens, recorrentes em culturas de diversas localidades e temporalidades.

Tais imagens são categorizadas em duas grandes estruturas denominadas de Regimes: Diurno e Noturno. Esses regimes não são “agrupamentos rígidos de formas imutáveis” (DURAND, 2019, p. 64), embora o Regime Diurno tenda a excluir o Noturno, e a cultura ocidental tenha predominantemente enfatizado o primeiro, “toda imagem possui um significado simbólico” (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p. 41). Analisamos com mais afinco sobre tais regimes e suas estruturas dominantes reflexivas no próximo tópico desta pesquisa.

Ferreira (2002, p. 24) afirma que “torna-se complexo, para maior parte dos estudiosos, investigar o Imaginário como objeto de pesquisa, devido à constituição de elementos/imagens que organizam um dever ser para o sujeito”.

Em conformidade, Durand (2019) nos deixa pista para melhor compreendermos a dinâmica intrínseca e o uso de conceitos sobre a Estrutura Antropológica do Imaginário. Entendemos que esses reflexos dominantes se prolongam embasados em quatro métodos: *schèmes* (esquemas³³), arquétipo, símbolo e mito.

Para melhor compreensão das Estruturas Antropológicas do Imaginário mantemos a sequência a seguir dos quatro métodos de forma linear, pois, conforme afirma Rocha Pitta (2017), de fato não existe anterioridade de um método sobre o outro.

O *schème* é anterior à imagem e corresponde à junção entre os gestos inconscientes e as representações, “também leva em conta as emoções e as afeições” (ROCHA PITTA, 2017, p. 5). É a intenção de imaginar (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015). São esses esquemas (*schèmes*) que formam o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação, “é uma generalização dinâmica e afetiva

³³ Supomos essa possível tradução, em outras palavras, uma ortografia por nós proposta. A pesquisadora Danielle Perin Rocha Pitta defende que a tradução para palavra *schème* por “esquema” está equivocada.

da imagem, constitui a factividade e não substantividade geral do Imaginário” (DURAND, 2019, p. 60), e, a maneira como a imaginação acontece, para Durand, é o Imaginário.

Em seguida, o arquétipo é a representação dos *schèmes*. Ele constitui o ponto de junção entre o Imaginário e os processos racionais. Segundo Jung (2016), os arquétipos são as imagens primordiais, ou seja, são formas mentais cuja presença não encontra explicação na vida dos indivíduos, mas são como formas primitivas e inatas que representam uma herança do espírito humano.

Também podem se manifestar como fantasias e revelar a sua presença apenas por imagens simbólicas. Os arquétipos são o “estágio preliminar, a zona matricial das ideias” (DURAND, 2019, p. 61). Segundo Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 39), “é a figuração objetivante, [...] é indutor de imagens ‘reais’ que dão vivência ‘prática’ à intencionalidade do *schème*”.

Por conseguinte, e em definição, símbolo é “todo signo concreto evocando, por uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido [...]” (ROCHA PITTA, 2017, p. 23). Eles são visíveis nos rituais, nos mitos, na literatura, nas artes plásticas etc. Nas palavras de Durand (2019, p. 62), “enquanto o arquétipo está no caminho da ideia e da substantificação, o símbolo está simplesmente no caminho do substantivo, do nome, e mesmo algumas vezes do nome próprio”.

Didaticamente, o simbólico/símbolo se faz presente em toda a vida social, na situação familiar, econômica, religiosa, política etc. Embora não esgotem todas as experiências sociais, pois em muitos casos essas são regidas por signos. Em outras palavras, os símbolos mobilizam de maneira afetiva as ações humanas e legitimam essas ações.

A vida social é impossível, portanto, fora de uma rede simbólica, conforme aponta Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 34),

[...] o conceito de símbolo é, como sabemos, muito importante para o fenômeno religioso. A profundidade deste também não evoluiu com o tempo histórico fugaz. A religião em si, enquanto fenômeno é, para a sua sociabilização, condicionada pelo símbolo e pela lógica simbólica.

Logo, o imaginário, como mobilizador e evocador de imagens, utiliza o simbólico para se exprimir e existir e, por sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária. Estão intimamente ligados, pois trata-se de uma interconexão entre *schème*, arquétipo e símbolo (ROCHA PITTA, 2017).

No decorrer destas definições e prolongamentos dos *schèmes*, arquétipos e símbolos, destacamos a função do quarto método: o mito. De acordo com Danielle Perin Rocha Pitta (2017, p. 24), o mito “é um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* que tende a se compor em relato”, ou seja, que se apresenta sob forma de história.

Durand (2019) não toma o termo “mito” na concepção restrita que é dado pelos etnólogos, que fazem dele apenas o reverso representativo de um simples ato ritual. Nas palavras do antropólogo, “entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas (*schèmes*), sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa” (DURAND, 2019, p. 62-63).

Assim são os *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos que vão, a partir da sua organização feita, exclusivamente por uma cultura dada, orientar a vivência cotidiana de uma sociedade.

Não poderíamos deixar de elucidar que Durand (2004) também confere um lugar privilegiado para o mito, definido como resultante da combinação entre imagem e símbolo, destacando a importância vital dos mitos, os quais transmitem verdades importantes para a sociedade em narrativas repletas de simbolismo.

Segundo o pesquisador, “o mito é um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias. O mito explicita um esquema ou um grupo de esquemas” (DURAND, 2019, p. 63).

Os símbolos e mitos podem tornar-se receptores das projeções dos medos, interesses e aspirações, modelando comportamento, condutas e visões de mundo, desde que partilhado por pessoas criando uma comunidade de sentido e solidificando uma determinada visão de mundo.

Como afirma Mircea Eliade (2016, p. 334), “a função mestra do mito é a de fixar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as ações humanas significativas, como, aliás, já foi constatado por inúmeros etnólogos”. Ainda, segundo o autor:

[...] seria difícil encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os eruditos e, ao mesmo tempo, acessível aos não-especialistas. Por outro lado, será realmente possível encontrar uma única definição capaz de cobrir todos os tipos e todas as funções dos mitos, em todas as sociedades arcaicas e tradicionais? O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares (ELIADE, 2019, p. 6).

O homem e a mulher, no seu enfrentamento diário com a natureza e com outros homens e mulheres, têm necessidade de compreender os fenômenos que ocorrem à sua volta: sua atuação, tanto do ponto de vista individual quanto social, exige um conhecimento do mundo que o rodeia. Não sabemos quando, onde, como e por quem foi lançada pela primeira vez a pergunta “por que?”, e também esse não é o nosso foco, entretanto, podemos constatar que os homens sempre procuraram respondê-la, isto, é, sempre procuraram compreender os fenômenos.

Nesse contexto, Rocha Pitta (2017, p. 23) defende que o mito é um relato fundante da cultura, pois “ele vai estabelecer as relações entre as diversas partes do universo, entre os homens e o universo, entre os homens entre si”. Em conformidade com Eliade (2019), que aponta o mito como uma expressão desse esforço de compreensão do mundo, entender sua definição é imprescindível. Nas palavras do pesquisador,

a definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a "sobrenaturalidade") de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do "sobrenatural") no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 2019, p. 7-8).

Toda cultura tem sua forma de explicar a realidade. O que varia é a forma de apreensão dessa realidade, e isso depende das possibilidades de o homem ou a mulher, em uma dada sociedade, com determinadas condições de vida, tomar consciência de si mesmo, das coisas e espacialidades que os cercam e de sua historicidade em si.

Logo, o mito funciona como uma explicação desse mundo (ELIADE, 2016), fruto de uma apreensão sensorial-afetiva (ELIADE, 2018). É uma explicação que incorpora todos os fenômenos em um contexto transcendental, imaginário, heróico, divino e mágico.

Os mitos são explicações do mundo vividas e compartilhadas por todos os elementos de um grupo (ELIADE, 2016), em um estágio de comunidade primitiva onde o regime de propriedade é coletivo. Assim, a produção intelectual dessas sociedades significa um esforço de compreensão do mundo, cujo resultado é transmitido através de uma linguagem para todos(as) no grupo. É um estágio de pensamento que ainda hoje convive nas sociedades atuais.

De acordo com Durand (2019), o mito é esse sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob forma de história. Por este motivo ele já apresenta um início de racionalização.

É ele que vai estabelecer as relações entre as diversas partes do universo e, conseqüentemente para a compreensão do que se segue, deve-se considerar que o processo de formação das imagens é o mesmo, quer se trate de um indivíduo, quer se trate de uma cultura. Ainda segundo Durand (2019), é a imagem que seduz e ativa a imaginação simbólica e criadora.

Dessa maneira, a “fenomenologia da imaginação criadora” tem como fundamento a própria imagem, pois é assim que se pode traduzir a Antropologia do Imaginário: como relações de imagens que funcionam e ativam a inteligência humana, seduzindo-a a ponto de fazer do homem um criador e um feitor de suas criações.

Nesse processo, o Imaginário tem como referência o real, dando-lhe outros sentidos fornecidos pelo material simbólico que utiliza. Assim, os símbolos e mitos podem tornar-se receptores das projeções dos medos, interesses e aspirações, modelando comportamento, condutas e visões de mundo, desde que partilhado por pessoas criando uma comunidade de sentido e solidificando uma determinada visão de mundo (LAPLANTINE; TRINDADE, 2017).

Se reorientamos essa discussão para o viés da nossa pesquisa, que é o campo religioso, logo, o apelo para o sentido nos estudos sobre o Imaginário aponta para a imagem que se constitui no âmbito das religiões específicas da nossa investigação.

Aqui, por exemplo, o imaginário sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas se configura a partir de toda uma construção mitológica que é interpretada pelo imaginário que se percebe em suas manifestações sagradas, como, por exemplo, as danças, dos toques de tambor, dos pontos³⁴ cantados durante toda a festividade e pela

³⁴ Os pontos são os cânticos sagrados das religiões afro-brasileiras que têm diversas funções como, por exemplo, homenagear uma entidade ou convidá-la ao convívio no centro. Quando os(as) fiéis entoam os

riqueza dos movimentos durante as danças que contornam a estética durante a ritualística do povo-de-santo.

Evidenciamos que, o que não pode acontecer é afastar um conceito tão próximo a nossa realidade, colocando-o em um patamar apenas para acadêmicos. As experiências cotidianas, e não apenas as religiosas, são permeadas por mitos, ritos e imagens. Por sua construção, próxima da composição musical que comporta refrãos e repetições, o mito tem sempre uma dimensão pedagógica.

Vale ressaltar que, é ainda função do mito, fornecer modelos de comportamento, ou seja, permitir a construção individual e coletiva da identidade (PITTA; BOARO; ALMEIDA, 2020).

Entendemos que o Imaginário, de maneira geral, é a faculdade originária de por ou dar-se, sob a forma de apresentação de uma coisa, ou fazer aparecer uma imagem e uma relação que não são dadas diretamente na percepção (LAPLANTINE; TRINDADE, 2017). A sensibilidade própria de uma cultura, em interação com um meio e circunstâncias determinadas, valoriza mais ou menos os *schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos que, como um todo, corresponde à condição humana.

Conforme aponta Laplantine e Trindade (2017), compreendemos que a imagem é formada a partir de um apoio real na percepção, mas que no Imaginário o estímulo perceptual é transfigurado e deslocado, criando novas relações inexistentes no real.

Logo, faz parte da representação como tradução mental de uma realidade exterior percebida, mas apenas ocupa uma fração do campo da representação, à medida que ultrapassa um processo mental que vai além da representação intelectual ou cognitiva.

Contudo, não se trata da modificação da realidade, que consiste no fato físico em si mesmo, mas trata-se do real que constitui a representação, ou seja, a tradução mental dessa realidade exterior. Logo,

[...] o processo do imaginário constitui-se da relação entre o sujeito e o objeto que percorre desde o real, que aparece ao sujeito figurado em imagens, até a representação possível do real. Esse possível real consiste na potencialidade, no conjunto de todas as condições contidas virtualmente em algo. Nesse sentido, o imaginário não apenas previne situações futuras, como em sua atividade antecipatória orientasse para um porvir não suspeitado, não previsto. A determinação deste futuro virtual é acometida por uma imaginação transgressora do presente dirigida à consecução de um possível

não realizável no presente, mas que pode vir a ser real no futuro (LAPLANTINE; TRINDADE, 2017, p. 9).

Posto isso, em conformidade com Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 15-16), “é no imaginário profundo, inconsciente, que reside a arte e a ciência da harmonia e da estabilização de si mesmo para si e para a cultura da qual se é parte ou nas vivências culturais”. Por isso, parte dos homens e mulheres construir o processo do imaginário, é preciso mobilizar as imagens primeiramente, como de si mesmos, lugares, objetos etc., libertar-se delas e modificá-las. Como processo criador, o Imaginário (re)constrói ou transforma o real.

2.2.1 Dominante postural, digestiva e copulativa e seus regimes de imagens

As imagens se organizam em torno de um “núcleo” e formam constelações (ROCHA PITTA, 2017), convergindo a um só tempo em torno de imagens de gestos, de *schèmes*, e em torno de objetos privilegiados pela sensibilidade humana. É nesse ponto que dizemos que está o objetivo inicial da Teoria Geral do Imaginário, de Gilbert Durand, que foi o de estabelecer uma relação de imagens colhidas em diversas e inúmeras culturas.

Para chegar a esse “denominador comum”, o pesquisador fez um levantamento de imagens em culturas (mitologias, artes, literaturas etc.) diversas ao longo dos anos de suas investigações, e, para organizar esse material obtido, Durand parte da ideia, que já citamos, da existência de um trajeto antropológico, ou seja, “uma maneira própria para cada cultura de estabelecer a relação existente entre a sua sensibilidade (pulsões subjetivas) e o meio em que vive (tanto o meio físico como o histórico e social)” (ROCHA PITTA, 2017, p. 25).

O trajeto antropológico é mediado pelo processo de simbolização, isto é, os seres humanos, que, de acordo com Durand (2019), são animais racionais simbólicos e que estão a todo momento criando e atribuindo novos sentidos e significados às coisas ao seu redor, do mundo/universo por meio de um trajeto antropológico.

Em outras palavras, o Imaginário faz parte do inconsciente do ser humano, “presente nos sonhos e fantasias, mas abrange também o consciente, pois toda a análise sobre o real carrega a produção de sentido, que se efetua sempre de forma simbólica” (SANTOS; KARLO-GOMES, 2021, p. 59).

Ressaltamos aqui, o que já foi exposto em páginas anteriores: que as imagens simbólicas são organizadas por Durand (2019) em duas estruturas denominadas de Regime Diurno e Regime Noturno. Estas categorias não podem ser vistas de formas imutáveis ou rígidas, pois as catalogações e significados das imagens são mutáveis de acordo com as características das culturas estudadas em seus respectivos espaço-tempo.

O Imaginário, como prática simbólica, a priori, se expressa através das produções imaginárias como mitos, ritos, linguagens, artes, religiões, ideologias, ciências, entre outros, tem por principal função, aqui apresentada e defendida por Durand (1998), como modo de enfrentar a angústia original decorrente de duas “consciências”: a angústia diante do Tempo e da Morte.

Afinal, desde tempos remotos e dentro do campo da história da humanidade, homens e mulheres sempre tiveram medo da morte. Isto é comprovado ao decorrer da história das sociedades, pois, na tentativa de se livrar de todo e qualquer mal que o(a) atormenta, criam-se artifícios simbólicos, como forma de se proteger, apelando até ao transcendental (SANTOS; KARLO-GOMES, 2021).

Ademais, o desejo buscado pela imaginação humana é “o de reduzir a angústia existencial: representar e simbolizar as faces do Tempo e da Morte, visando controlar as situações que eles representam” (ESTRADA, 2003, p. 65).

Obviamente, devido à impossibilidade de se controlar tais angústias e medo, o desconhecido e os pensamentos sobre situações de perigo, a esfera do campo imagético é quem cria tais imagens nefastas que representam as nuances do Tempo e da Morte, que são expressas, segundo Durand (2019), nos símbolos de animalidade agressiva (teriomorfos), símbolos das trevas terríficas (nictomorfos) e a simbologia da queda assustadora (catamorfos).

Para poder enfrentar tais imagens, Gilbert Durand em sua teoria, desenvolveu duas atitudes imaginativas padrões que, já citadas, correspondem a dois regimes: Diurno e Noturno, e, por conseguinte, a três dominantes reflexas: postural, digestiva e copulativa (ou rítmica), esquematicamente, no Regime Diurno (dominante postural) e no Regime Noturno (dominante digestiva e copulativa).

Partindo das nossas análises, entendemos que no Regime Diurno ocorrem antíteses, isto é, imagens contrastantes que mostram oposição, e que buscam predominar em detrimento de simbologias ditas noturnas. Ligado à verticalidade do ser humano, este é o regime das “matérias luminosas, visuais e das técnicas de separação,

de purificação, das quais as armas (flechas ou gládio) são símbolos frequentes” (ROCHA PITTA, 2017, p. 29).

Nas palavras de Durand (2019, p. 68):

É por isso que muito naturalmente os capítulos consagrados ao Regime Diurno da imagem se dividirão em duas grandes partes antitéticas, a primeira – de que o sentido do título será dado pela própria convergência semântica – consagrada ao fundo das trevas sobre o qual se desenha o brilho vitorioso da luz; a segunda manifestando a reconquista antitética e metódica das valorizações negativas da primeira.

Já no Regime Noturno, que tem tendência à homogeneidade, tolera os aspectos do Imaginário categorizados como Diurnos. É oposto ao regime anterior, e preocupa-se em fundir e harmonizar. Neste regime, “a queda heróica é transformada em descida e o abismo em taça” (ROCHA PITTA, 2017, p. 32). Aqui, não se busca mais a “ascensão” em busca de poder, mas sim, em sua descida, no nosso interior, contribuindo para novos significados em busca do conhecimento.

Sobre o Regime Noturno, Durand (2019, p. 194; 197-198) nos diz que,

o antídoto do tempo já não será procurado no sobre-humano da transcendência e da pureza das essências, mas na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas que escondem fenômenos e acidentes. Ao regime heróico da antítese vai suceder o regime pleno do eufemismo. Não só a noite sucede ao dia, como também, e sobretudo, às trevas nefastas. [...] O Regime Noturno da imagem, estará constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo. [...] é então que, no seio da própria noite, o espírito procura a luz e a queda se eufemiza em descida e o abismo minimiza-se em taça, enquanto, no outro caso, a noite não passa de propedêutica necessária do dia, promessa indubitável da autora.

Sendo os símbolos relacionados ao Regime Diurno, conforme a significação predominante, remetem mais a ideias de ascensão-heroísmo-poder-iluminação-razão (DURAND, 2019), como por exemplo, “a luz do dia que divide o mundo entre claro e escuro, denotando uma oposição ‘perfeita’ do bem contra o mal” (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p. 41); já no Regime Noturno para associações com descida-engolimento-trevas-intimidade-ciclos (DURAND, 2019), como por exemplo, “a angústia que é domada pela aceitação, pela inclusão, pela transformação do oposto” (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p. 42), evidenciando uma concepção dinâmica dessas estruturas.

Assim, as imagens que podem ser compreendidas como pertencentes ao Regime Diurno, representam ideias, como verticalidade, ascensão, heroísmo, iluminação, poder

paterno, masculinidade, racionalidade, ação, agressividade, dominação, objetividade, exibição, liberdade, entre outros.

Conforme as ideias de Durand (2019), o aspecto Diurno do Imaginário é caracterizado por tais ideias que remetem à clareza, razão e objetividade, dicotomizando com o que é excluído dessas denominações. Sendo que esse regime do Imaginário costuma aparecer representado por símbolos de purificação, desfeminização, separação, mais especificamente por meio da representação de cabeças, dentes, céu, fogo, rei, guerreiro, cavalo, pássaros, animais ferozes, entre outros.

No Regime Noturno, por sua vez, as imagens são concernentes a ideias de descida, trevas, profundidade, o materno e eterno feminino, nutrição, refúgio, repouso, intimidade, transformação, regeneração, eterno retorno, devir, entre outros.

Sendo que o aspecto Noturno do Imaginário é caracterizado pela subjetividade, o feminino, obscuridade, representado muitas vezes pelas seguintes imagens: noite, sombras, monstros, abismo, águas profundas, serpentes, natureza, terra, alimentos, vegetais, flores, árvores, grãos, crustáceos, répteis, lagartos, peixes, cordeiro, entre outros (DURAND, 2019).

Conforme aponta Durand (2019), a dominante postural refere-se ao processo de “hominização” (com a posição ereta, o bilateralismo, a liberação das mãos, o gesto de apreensão, o desenvolvimento da caixa craniana e do encéfalo e sensações visuais, audiofonatórias e manuais) (CHAVES, 2000).

A dominante digestiva, com auxílios sinestésicos, térmicos e derivados tácteis, olfativos e gustativos e envolvendo o manuseio de matérias profundas, invocará matérias das profundezas, a água ou a terra cavernosa e suscitará os utensílios recipientes, as taças, os cofres e se inclinará aos sonhos da beberagem e do alimento (CHAVES, 2000).

Por fim, a dominante copulativa, que são a dos gestos rítmicos, remete ao imaginário (imagens) da conciliação de intenções entre a luta e o aconchego, contendo imagens que expressam, ao mesmo tempo, essa dualidade, despertando simbolismos representados pela roda, árvore, fogo, cruz, lua, estações da natureza, ciclo vital, progresso ou declínio (DURAND, 2019).

Frisamos que Durand (2019), levando em conta as convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia, agrupa as representações correspondentes “às dominantes reflexas” em três estruturas: a heróica, a mística e a sintética. Essas estruturas são consideradas “como uma forma transformável, desempenhando o papel

de protocolo motivados para todo um agrupamento de imagens susceptível de se agrupar numa estrutura mais geral” (DURAND, 2019, p. 44).

Ressaltamos também que os três reflexos dominantes (postural, digestiva e copulativa) se prolongam em *schèmes*. Este é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, ele constitui a facultatividade e não a substantividade geral do Imaginário (ROCHA PITTA, 2017).

Em síntese, por Durand (2019), o Regime Diurno corresponde às imagens provocadas a partir da dominante postural e de seus *schèmes*, e o Regime Noturno às imagens provocadas pela dominante digestiva e seus *schèmes*, e também pela dominante copulativa e seu *schème* cíclico.

Segundo Rocha Pitta (2017), Gilbert Durand sempre foi muito atento às ciências humanas como também às ciências exatas, se preocupando, por exemplo, com os fundamentos fisiológicos do cérebro e de suas consequências na criação de imagens, mas ele sempre insistirá sobre a noção fundamental de trajeto antropológico, como já abordamos, como “lugar” de criação das imagens.

A classificação do Imaginário, assim obtida, mostra que ele funciona com uma espécie de organismo percorrido por um dinamismo, esquematicamente proposto por Gilbert Durand (2019) e em resumo, no seguinte quadro:

Quadro 4 – Classificação isotópica das imagens propostas por Durand (em resumo)

	HERÓICA		SINTÉTICA		MÍSTICA	
Estrutura	1- Idealização 2- Diairetismo 3- Geometrismo, gigantização 4- Antítese polêmica		1- Coincidência <i>Oppositorum</i> 2- Dialética dos antagonismos 3- Historização 4- Progressismo total ou parcial		1- Redobramento e Perseveração 2- Viscosidade, adesividade 3- Realismo sensorial 4 - Miniaturização (Gulliver)	
Princípios de Explicação	Princípios de EXCLUSÃO, de CONTRADIÇÃO e de IDENTIDADE		Princípio de CAUSALIDADE		Princípios de ANALOGIA e de SIMILITUDE	
Reflexos Dominantes	Dominante POSTURAL		Dominante COPULATIVA		Dominante DIGESTIVA	
Esquemas Verbais	DISTINGUIR		LIGAR		CONFUNDIR	
Arquétipos “atributos”	Claro <input type="checkbox"/> Escuro	Alto <input type="checkbox"/> Baixo	Para a frente, Futuro	Para trás, Passado	Profundo, calmo, quente, íntimo, escondido	
Dos Símbolos aos Sistemas	O Sol, O azul, Celeste, As armas, [...].	A escada, A águia, A pomba, [...].	A iniciação, A orgia, A pedra filosofal, [...].	O sacrifício, A espiral, O isqueiro, [...].	O ventre, As pedras preciosas, [...].	O túmulo, O ovo, O mel, A caverna, [...].

Fonte: (DURAND, 2002, p. 443).

Depois dessa breve exposição, didaticamente falando, da arquetipologia do Imaginário, foi a partir das análises das imagens provenientes de diversas culturas investigadas, das pesquisas realizadas em sua trajetória, nas narrações míticas e místicas, na literatura e das mais variadas formas de expressões artísticas, ou seja, em fatos elaborados dentro do campo da cultura, que Gilbert Durand chegou à classificação das Estruturas Antropológicas do Imaginário, entretanto, em nível teórico.

Embasados nesse campo antropológico proposto por Durand, utilizamos efetivamente no nosso trabalho, para validar cientificamente a sua teoria e poder investigar o imaginário docente sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas, os contributos de Yves Durand – um dos seguidores –, que foi o criador de um modelo técnico e normativo, conhecido como Teste Arquetípico de 9 Elementos (ou Arquétipo-teste de 9 elementos) que será explorado na quarta etapa desta pesquisa, e, em seguida, trazemos os resultados e análises obtidos das nossas averiguações no espaço escolar.

Nas próximas páginas, preparamos uma breve análise historiográfica no campo da História do Brasil e o imaginário criado e herdado diante das religiões brasileiras de matrizes africanas, desde o primeiro contato em solo brasileiro e como os(as) negros(as) e seus(suas) descendentes, diante de muita inteligência e perspicácia, souberam driblar e camuflar sua religiosidade para honrar o seu sagrado e sua ancestralidade.

2.3 As religiões de matrizes africanas: o Imaginário entre sobrevivências, vivências e resistências

A abolição da escravidão foi importante porque trouxe, na teoria, igualdade perante a lei para todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente da origem étnica de cada um(a). Porém, ela não foi suficiente para igualar, na prática, os(as) escravizados(as) e seus(suas) descendentes aos(às) demais cidadãos(ãs) brasileiros(as).

No Brasil, entretanto, o mito da democracia racial encobre o preconceito e torna muito mais difícil o “combate efetivo da injustiça para com indivíduos e grupos étnico-raciais diversos do branco-europeu. Assim, a discriminação opera no nível dos indivíduos de maneira inconsciente e nem sempre identificável como tal” (FERREIRA, 2009, p. 24).

Os valores ancestrais africanos, incluídos no processo de desenvolvimento dos países que receberam povos vindos da África, passaram a participar de sua constituição sociocultural. Dessa forma, a cultura negra nas Américas foi determinante na

cosmovisão desenvolvida nesses países a partir de três grandes fenômenos: a vinda dos europeus, o genocídio das populações nativas e a escravização de populações africanas. Logo, o imaginário coletivo desenvolvido em países formados por uma pluralidade de grupos étnicos, como é o caso do Brasil, é compartilhado, evidentemente, por todos(as) os(as) integrantes da sociedade.

Contudo, o desenvolvimento da identidade do(a) brasileiro(a) está absolutamente condicionado à participação dos(as) africanos(as) na vida brasileira e sua sabedoria está presente nas manifestações culturais, nos gestos e nas relações. Assim, os valores africanos preservados ao longo da sucessão de gerações, mostram-se tacitamente ativos e constituintes do processo de formação da cidadania (RIBEIRO, 1996).

Em conformidade com o que afirmamos, citamos como exemplo, o trabalho da historiadora Hebe Mattos em seu livro *Das Cores do silêncio* (2013), onde ela analisou processos jurídicos do século XIX nas províncias de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, e chamou a atenção de que em nenhuma ata aparece a categoria “negro(a)” ou “preto(a)” associado ao *status* de livre. Porém, o registro “branco” significava implicitamente “ser livre” (MATTOS, 2013, p. 102).

O sumiço do registro da cor consiste num dos processos mais intrigantes ocorridos no século XIX, do ponto de vista da pesquisadora, pois, todos(as) que tentaram trabalhar com a história do(a) negro(a), após o fim do cativo, já se decepcionaram com a quase impossibilidade de alcançá-lo, seja trabalhando com processos crimes e até mesmo com registros civis (MATTOS, 2013).

A referência à cor, na qualificação de testemunhos livres, a partir da segunda metade do século, acontece apenas como uma referência negativa. Em geral, calava-se sobre o item cor, a não ser quando se tratava de um(a) recém-liberto(a), em geral estranho(a) e suspeito(a) na localidade onde corria o processo, quando então este(a) se tornava o “preto(a) fulano(a)” ou “pardo(a) sicrano(a)” e “forro(a)” (MATTOS, 2013, p. 106).

Claro que se pode argumentar que a ausência de cor está intimamente associada a um processo cultural de branqueamento. Afinal, toda a literatura da época sobre as populações negras está recheada da expressão “homens de cor”, e as exceções se abriam para “negros(as)” e “pardos(as)”. Estamos, portanto, falando de um ideário/imaginário historicamente construído que podemos chamar, em sentido lato, de ideologia ou de mito.

Em outras palavras, trata-se de uma construção simbólica que servia como uma interpretação do mundo das relações sociais, e que, conseqüentemente, deve ser vista também como um fenômeno cultural.

Destacamos que essa tal produção simbólica não surgiu por um acaso. Essa ideologia, a qual chamamos de “branqueamento” desenvolveu-se e articulou-se paralelamente ao regime escravista, ou melhor, sustentava as relações escravistas (BARBOSA, 2010). O objetivo do branqueamento é entender os processos de inclusão e exclusão do(a) negro(a) na sociedade brasileira e a construção do imaginário sobre suas imagens.

Foram necessários muitos esforços ao longo do século XX para começarmos a compreender que categorias sociais, raciais, culturais são construídas nas lutas sociais. Em outros termos, são históricas e, por conseguinte, esboçam, ao mesmo tempo, formas de dominação e de resistência.

No Brasil, a construção dessas categorias tornou-se crucial no momento em que as elites se viam desafiadas a discutir, na segunda metade do século XIX, como construir uma civilização brasileira. Para essa empreitada, contou-se com eminentes pensadores ligados às classes dominantes. Assim, como bem aponta Barbosa (2010):

Grande parte dessas ideias exóticas encontra-se na centenária obra de Euclides, *Os Sertões*. Esta afirma que o “sertanejo é, antes de tudo, um forte”, exatamente porque se afastava do “raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral”. Desse imaginário, partilharam tantos outros. Nina Rodrigues foi um deles. A partir de laboriosa classificação racial, este médico eugenista deduziu patologias mentais que afetavam os negros e sua cultura. Reações contra essa teoria supostamente científica da raça aparecem já bem no início do século XX, na sociologia de Gilberto Freyre. Nesta, o negro e o mestiço são categorias antropológicas e não biológicas; categorias essas que definiam seus respectivos lugares na estrutura social (BARBOSA, 2010, p. 16).

Percebe-se que importantes setores da população negra buscaram colocar a questão racial na ordem do dia e encaminhar, por conta própria, suas reivindicações por ganhos sociais, suas expectativas de intervenção, poder e mudança naquela sociedade que não estava muito disposta a incluí-los (FERREIRA, 2009).

De todo modo, o fato de a população negra estar politicamente presente na sociedade não significa dizer que suas mobilizações resultaram em amplas conquistas de direitos. Por outro lado, também, essas tentativas não devem ser menosprezadas por não terem sido vitoriosas.

As teorias raciais predominaram como justificativa para a desigualdade social até 1930, mas desde a década de 1920, a ideia de que o Brasil era uma espécie de paraíso racial foi ganhando força (MATTOS, 2014). Mesmo que já estivesse presente nos debates intelectuais desde o final do século XIX, foi somente a partir dos anos 1930/1940 que essa ideia conquistou cada vez mais adeptos.

Políticos e intelectuais brancos e negros buscavam encontrar e conhecer as singularidades de um país mestiço formado a partir das tradições herdadas de europeus, indígenas e africanos. Foi nesse momento que a obra *Casa grande e senzala* (2006), de Gilberto Freyre, publicada originalmente em 1933, tornou-se referência, pois, a ideia de que o Brasil era um país caracterizado pela miscigenação e por uma convivência racial harmônica foi sendo cada vez mais celebrada.

O samba, a capoeira, o carnaval, a feijoada, sem suas marcas africanas mais fortes, foram, aos poucos, tornando-se símbolos oficiais da nacionalidade e uma expressão da mistura de raças que faria do Brasil um país único no mundo. A mestiçagem, antes condenada, tornava-se sinônimo da tolerância racial e uma característica nacional brasileira (MATTOS, 2014).

Florestan Fernandes, em *O negro no mundo dos brancos* (2007), por exemplo, ao abordar as relações raciais sob ângulo das desigualdades, questionou a noção de tolerância racial e mostrou que havia um código de conduta que, na prática, funcionava como um abismo a distanciar diferentes grupos sociais, embora não fosse oficial nem tivesse base na lei. O mesmo autor notou também que o racismo no Brasil tinha características próprias: os brasileiros reconheciam a existência da discriminação racial, mas demonstravam ter preconceito de afirmar o preconceito.

Para Fernandes (2007), o preconceito de cor é uma categoria histórico-sociológica construída pelos “brancos” e é, em larga medida, compartilhada pelos próprios “não brancos”.

Sendo assim, é uma manifestação típica da formação sociocultural da civilização luso-brasileira, comportando questões ideológicas de padrões ideais de civilização, como o eurocentrismo, postura segundo a qual a Europa é considerada o berço da civilização e da cultura “universal”, concepção de tremenda imprecisão histórica, que faz com que o europeu seja considerado um “homem superior” aos asiáticos, africanos e americanos.

Por muitos anos, a ideia que se fazia do Brasil era constantemente associada à existência de uma democracia racial, já que o país era fruto da mestiçagem cultural e racial.

Sem dúvidas, e defendemos isso, a mestiçagem cultural e racial é uma marca histórica da sociedade brasileira, mas ela não evitou práticas racistas, das quais são exemplos, notória e cotidianamente as perseguições aos batuques dos terreiros de Candomblé, da Umbanda ou da Jurema³⁵. Nem impediu inúmeras tentativas de inferiorização e exclusão das populações afrodescendentes.

Conforme afirma Ferreira (2009, p. 52-53), ao apontar que,

[...] os aspectos étnicos, extremamente mais complexos e mais ricos do que os aspectos biológicos, influenciaram várias expressões culturais e religiosas brasileiras, apesar de também servirem de referência para a avaliação negativa de pessoas. Integra o processo de construção e manutenção do racismo apresentar as culturas africanas como folclóricas, primitivas e inferiores, se comparadas à branco-europeia. Assim, alguns de seus elementos são simplesmente omitidos nos estudos da formação do brasileiro, com exceção dos aspectos da escravidão à qual o africano foi submetido. O africano tem sido considerado até como construtor de cultura, mesmo vista como folclórica, porém dificilmente como construtor de civilização. Assim, o preconceito contra a população afrodescendente tanto se dá em relação a variáveis raciais, visíveis na constituição fenotípica, quanto em relação às variáveis étnicas, entendidas como aspectos culturais também de menor valia.

Segundo o pesquisador, é notório que a história dos(as) afrodescendentes ainda é pouco conhecida e estudada. Esses esquecimentos e silenciamentos são também exemplos evidentes de práticas racistas e intolerantes que começam a ser revertidas pelos direitos e deveres à memória, à sua própria cultura e à diversidade. É importante frisar que não é mais possível pensar no Brasil sem uma discussão sobre a questão racial.

Então, para superar a visão simplista de serem os problemas relativos às pessoas afrodescendentes restritos à questão da cor da pele e às características físicas, referências comumente associadas ao preconceito e à discriminação, e para poder compreender melhor como esses processos são desenvolvidos e alimentados, consideramos importante aprofundar, antes de entrar no campo escolar, o debate a respeito de como essas pessoas desenvolvem e lidam com as características que mais são perseguidas, agredidas e alimentadas com estereótipos negativos e demonizados

³⁵ Ressaltamos que exemplificamos essas três linhas religiosas das religiões brasileiras de matrizes africanas porque são as que investigamos dentro da nossa trajetória da pesquisa e localização do campo de estudo ao qual esta dissertação faz parte. Estão abordadas por etapas no próximo tópico.

desde a chegada dos(as) negros(as) em solo brasileiro: as religiões de matrizes africanas.

Dentro do campo religioso, a palavra-chave é intolerância. Entretanto, ela vai além do espaço na sociedade brasileira. Dizemos isso, porque não é um fenômeno recente e está enraizada na história da humanidade, pois, tudo aquilo que vai contra a religião dominante, em determinado espaço territorial e/ou social, é combatido com preconceito, estigma³⁶, heresia³⁷ e pecado³⁸.

A priori, nos apoiamos na pesquisa empreendida pelo pesquisador português Francisco Bethencourt (2004), que é delimitada pelo mundo ocidental numa temporalidade que vai desde as Cruzadas³⁹ aos dias atuais, com uma reflexão sobre como a expansão europeia desenvolveu um arcabouço de ideias e práticas que levaram à hierarquia dos povos conquistados e sobrepujando suas culturas, inclusive, lhes impondo a sua religião oficial que já era o catolicismo.

Frisamos a importância dessas investigações pelo fato do pesquisador nos fornecer dados sobre as relações do racismo religioso europeu com as outras áreas geográficas que eram dominadas por eles. E isso, enquanto brasileiros(as), nos afetam, pois fomos colonizados(as) por uma nação europeia, Portugal, e com ela herdamos também suas características culturais.

É intrigante a construção narrativa sobre como as Cruzadas renovaram os preconceitos étnicos desenvolvidos nos diferentes contextos da história europeia. Foi durante a Idade Média⁴⁰ que a disputa política e a guerra desempenharam papel importante na criação do ódio entre os povos de religiões diferentes, sendo exatamente nesse momento da História, dita como geral, que a Igreja Católica introduziu a ideia da demonização⁴¹ diante de toda e qualquer religião ou prática religiosa que não seguisse às suas diretrizes doutrinárias.

³⁶ Está relacionado à classificação de um grupo por outro. Normalmente, o grupo social e culturalmente dominante ou mais adaptado aos hábitos, culturas e comportamentos, classifica de forma, muitas vezes excludente e marginalizadora, o outro grupo.

³⁷ Interpretação, doutrina ou sistema teológico rejeitado como falso pela Igreja.

³⁸ O termo pecado é comumente utilizado em um contexto religioso judaico-cristão para descrever qualquer desobediência à vontade de Deus; em especial, qualquer desconsideração deliberada de leis divinas dessa tradição.

³⁹ As Cruzadas foram todas as expedições militares organizadas pela Igreja Católica que aconteceram entre os séculos XI e XIII. O objetivo dessas expedições era conquistar a chamada Terra Santa (modo como os cristãos referem-se à Palestina) para que fossem criados reinos cristãos na região.

⁴⁰ Período da História Ocidental e eurocêntrica que vai de 476 depois do nascimento de Jesus Cristo até o ano de 1453.

⁴¹ Ato de atribuir características demoníacas ou negativas associadas à ideia do diabo, ser maligno, da cultura cristã.

Analogamente, a prática do Catolicismo no Brasil é bastante peculiar se comparada a lugares como o continente europeu, por exemplo. Pensar a causa desta característica é instigante e nos remete ao distante tempo da colonização das terras americanas por portugueses e, em pequena parcela, os espanhóis (FELINTO, 2012). O Catolicismo, religião cujo próprio nome revela sua missão, pretende ser universal, e as Grandes Navegações⁴², aliadas à Igreja, tomaram para si a responsabilidade de difundir a fé cristã.

Quando os navios aportavam em terras brasileiras, os(as) escravizados(as) eram levados(as) em pequenas embarcações até a alfândega para ser feita uma listagem com os dados sobre o carregamento, logo em seguida para os estabelecimentos comerciais, nos quais eram vendidos(as) (SOUZA, 2007). Não havia separação por etnias e/ou culturas, porque isso não interessava ao colonizador, pelo contrário, o que chegava em terras brasileiras era visto apenas como objeto (MATTOS, 2014).

Ainda de acordo com Mattos (2014), a Igreja e os proprietários de africanos(as) escravizados(as) também poderiam ter interesses segregacionistas ao realizar essa diferenciação. Visando evitar o fortalecimento dessa camada social, procuraram promover rivalidades dividindo os(as) africanos(as) em grupos.

Esse objetivo dos proprietários de segregar os(as) escravizados(as) ignorava a possibilidade de associação e a descoberta de afinidades culturais entre as diferentes nações quando aqui chegaram, originárias, por exemplo, de macrorregiões africanas, como a Centro-Occidental, de onde veio a maior parte dos(as) africanos(as) para as terras brasileiras, e, em muitos casos, foi exatamente isso que aconteceu (MATTOS, 2014).

Dessa forma, a identificação das nações elaborada por traficantes, proprietários de escravizados(as) e Igreja Católica, acabou sendo reelaborada e internalizada pelos próprios indivíduos classificados.

Os(as) africanos(as) passaram a se considerar pertencentes à determinada “nação”, identificada primeiramente por agentes externos. Baseando-se nessa escolha, organizaram sua vida religiosa, as alianças e as reuniões matrimoniais. A partir do quadro da escravidão e no mesmo campo ideológico do colonizador, firmou-se, em suas

⁴² Também conhecidas como Expansão Marítima, foram o processo de exploração e navegação do Oceano Atlântico que se iniciou no século XV e estendeu-se até o século XVI. Nesse período, os europeus descobriram novos caminhos marítimos para alcançar a Ásia. Além disso, chegaram pela primeira vez a terras até então desconhecidas por eles, como o continente americano, local ao qual chegaram em 1492.

numerosas ramificações, uma cultura negra nas Américas, na qual o componente religioso teve um peso fundamental (RAMOS, 2013).

Ao considerarmos sua importância, observamos que, aqui, a palavra “religião” encontra seu sentido etimológico (*religare*)⁴³ confirmado, não só com relação ao continente africano original, mas também no tocante à íntima relação com todas as esferas da vida que, na cultura do Ocidente, são tidas como setores mais ou menos estanques (AZEVEDO, 2010).

Na reposição da ordem africana inicial, os(as) escravizados(as) e seus(suas) descendentes tiveram de conviver com exigências de submissão e de obediência ao poder constituído, além de pressões a “atos de verdade” cujos modelos estavam na religião dos dominantes.

Mais do que uma formação mística entre outras, o discurso religioso negro significou uma estratégia cultural por parte de uma população dominada e exilada. Conforme aponta Gomes (2009, p. 91):

Sempre contornando a ideologia ocidental e driblando sua universalização metafísica, encontrando formas diversas de repúdio, que oscilaram entre a cabal proibição a suas manifestações e a desdenhosa tolerância, a cultura negra mostrou uma pletera de desenvolvimentos em cada região das Américas em que se instalou. Porém, apesar das diferenças relações entre negros e brancos nas respectivas sociedades católicas ou protestantes, e também dos diferentes dispositivos culturais correspondentes às várias nações ou etnias africanas de origem, pode-se assinalar a presença marcante, nas manifestações religiosas negras, de um substrato comum.

Por conseguinte, entendemos que a mistura biológica e a quebra de algumas das distinções sociais entre portugueses(as) e africanos(as) não eram as únicas áreas em que a interpretação de grupos sociais e ideias se concretizaram. A herança católica, em particular dos colonizadores portugueses e brasileiros e de seus descendentes, passou por um processo extenso de africanização durante esse período.

Por causa dela, as práticas religiosas e o padrão moral da comunidade receberam o impacto das críticas dos oficiais portugueses nascidos na metrópole. Muitos desses

⁴³ No entanto, se, por um lado, conforme visto até aqui, o sentido primeiro da etimologia de *religio* coube à *relegere*, por outro, o Cristianismo impôs o *religare* como sinônimo do termo *religio*. No início do Cristianismo, conforme vimos, o termo *religio* se dividiu entre duas etimologias possíveis: a considerada pagã, relacionada com os cultos romanos antigos e aquela para designar a verdadeira religião que surgia. Duas etimologias que se apresentavam como concorrentes e que exigiam a ruptura. Assim, a religião cristã ao impor o estabelecimento de laços de piedade e de amor que unem o homem ao deus único como uma de suas características fundamentais, também coloca de lado o *relegere*. Essa operação foi necessária, também como vimos, para que o Cristianismo estabelecesse diferenças em relação ao culto pagão (AZEVEDO, 2010).

oficiais ficavam escandalizados ao perceber como os rituais da Igreja tornaram-se africanizados. Segundo Heywood (2009, p. 109),

[...] além de influenciar fortemente os rituais católicos e o comportamento da população branca, a cultura africana era evidente nos próprios objetos sagrados utilizados nos rituais da Igreja. Uma ilustração desse fato emerge na forma pela qual a Igreja veio a depender dos artesãos negros e mestiços locais, que faziam a cera para velas e selos sagrados. Embora aparentemente não tenham imprimido estilos locais a esses objetos nem africanizados os símbolos católicos, como os congos fizeram, o envolvimento dos artesãos angolanos na elaboração dos objetos mais sagrados do catolicismo fornece ainda outro exemplo do papel dos africanos e de seus descendentes em manter e recriar rituais religiosos e práticas europeias na Angola do século XVIII.

Como foi visto, durante muito tempo as religiões afro-brasileiras sofreram – e ainda sofrem – perseguições e repressões por parte de algumas instituições e grupos sociais, como a Igreja, o Estado e as classes dominantes. Dessa forma, conceituar as religiões de matrizes africanas como seitas ou uma engenharia demoníaca, associada à magia negra e feitiçaria foi uma constante, principalmente no século XIX e meados do XX.

Vale ressaltar que, nesse período, nota-se um estado de expansão dessas religiões, onde o Brasil no seu processo de construção de uma identidade que negava a existência de elementos trazidos pelos(as) negros(as) africanos(as) escravizados(as), classe entendida como inferior para os nacionalistas da época que tentavam construir uma identidade “branca” para o Brasil (HEYWOOD, 2009).

Apontamos isso como etnocentrismo⁴⁴, encoberto pela atitude “benevolente” com que o mundo branco oitocentista avaliava a cultura negra em todas as suas expectativas. O mesmo menosprezo pela religiosidade dita como marginal, invariavelmente reduzida à superstição, encontra-se também no imaginário dos escritores da literatura brasileira do século XIX, propagando uma imagem diminutiva e pejorativa diante do sistema religioso negro (ROCHA, 1988).

Em *Memórias de um sargento de milícias*, escrito originalmente em folhetins no *Correio Mercantil* do Rio de Janeiro, entre 1852 e 1853, o narrador de Manuel Antônio

⁴⁴ Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. Assim, a colocação central sobre o etnocentrismo pode ser expressa como a procura de sabermos os mecanismos, as formas, os caminhos e razões, enfim, pelos quais tantas e tão profundas distorções se perpetuam nas emoções, pensamentos, imagens e representações que fazemos da vida daqueles que são diferentes de nós. Esse problema não é exclusivo de uma determinada época nem de uma única sociedade. Talvez o etnocentrismo seja, dentre os fatos humanos, um daqueles de mais unanimidade (ROCHA, 1988).

de Almeida descreve a “sinistra morada” de um “caboclo velho, de cara hedionda e imunda, e coberto de farrapos”, que, “para a admiração do leitor”, “tinha por ofício dar fortuna!” (ALMEIDA, 2016, p. 26). E adiante: “E não era só a gente do povo que dava crédito às feitiçarias; conta-se que muitas pessoas da alta sociedade de então iam às vezes comprar venturas e felicidades pelo cômodo preço da prática de algumas imoralidades e superstições” (ALMEIDA, 2016, p. 26).

Citamos outros dois exemplos que estão dentro do mesmo paradigma no tratamento da religiosidade negra, dois outros romances oitocentistas: *O ermitão de Muquém*, publicado em 1858, de Bernardo Guimarães, e *O tronco do ipê*, publicado originalmente em 1871, de José de Alencar. Ambos descrevem, num misto de uma suposta benevolência e desaprovação, um “preto velho, famoso feiticeiro, respeitado e temido pelo vulgo” (GUIMARÃES, 1858, p. 15) e, “segundo as beatas, o bruxo preto, que fizera pacto com o Tinhoso; e todas as noites convidava as almas da vizinhança para dançarem embaixo do ipê um *samba* infernal que durava até o primeiro clarão da madrugada” (ALENCAR, 1871, p. 12, grifo original).

Apesar da crítica desdenhosa e pejorativa, esses textos assinalam, curiosa e como que casualmente, a penetração social da religiosidade popular, essencialmente afro-brasileira, que era um fenômeno que só cresceria com o passar do tempo, vindo a ser motivo de alarme para a imprensa no fim do século XIX (GOMES, 2009). O discurso literário aponta, assim, aquilo que os discursos não ficcionais atestariam.

Indo mais a fundo da nossa História e penetrando o cenário religioso, sendo o Brasil o maior país católico do mundo, crenças e práticas diferentes das exercidas pelo Cristianismo foram repreendidas pela Igreja Católica, passando a considerá-las como um culto aos demônios.

Conforme aponta Serafim (2015) em suas observações, nos informando que, embora no Período Colonial a Igreja Católica tenha tolerado os cânticos e as danças dos(as) negros(as) africanos(as) nos dias santos, “os transes [estado de consciência] eram percebidos como formas de possessão demoníaca e associados à bruxaria conforme o modelo europeu, condenada pela inquisição” (SERAFIM, 2015, p. 160).

Segundo a autora, as perseguições e repressões aos adeptos das religiões de matrizes africanas pela Igreja Católica aparecem em alguns momentos na conjuntura de uma ideia subvertida, sob o jugo do “alerta de um perigo”, em conformidade com a afirmação feita por Concone e Rezende (2012, p. 213):

Na década de 1960, o religioso Kloppenburg, investido da ‘sagrada missão’ de alertar católicos do perigo representado por doutrinas como o espiritismo e a umbanda, escreve em jornais nos quais atacam não apenas os adeptos dessas doutrinas, como também os católicos que delas se aproximavam, e chega até a proclamar a excomunhão destes.

Por conseguinte, no processo discriminatório das religiões afro-brasileiras, é possível notar um preconceito quanto às suas práticas alternativas de saúde. Benzedeiros(as), curandeiros(as) e feiticeiros(as) tinham seus atos contestados pela medicina oficial, a qual não considerava essas práticas detentoras do poder de cura.

Tramonte (2012), em suas investigações dentro do embate ciência *versus* fé, nos informa que todos(as) aqueles(as) envolvidos(as) com alternativas populares de saúde eram alcunhados(as) com o rótulo indiscriminado de “charlatães(ãs)” e rejeitados(as) como praticantes de “curandeirismo indígena” e “falsa medicina” (TRAMONTE, 2012, p. 274).

É evidente que esse embate entre as práticas alternativas de saúde e a medicina oficial também pode ser interpretada sob o viés da competitividade, de uma disputa de mercado, da qual a medicina convencional temia.

Ainda, segundo Tramonte (2012), o confronto demonstra que uma medicina baseada em ervas e plantas já contrariava os interesses dominantes, notadamente das “elites que exerciam a hegemonia nessa área científica e que temiam ver-se na iminência de disputar espaço profissional com outras concepções de medicina e perder credibilidade, poder, influência e clientes para estas” (TRAMONTE, 2012, p. 275).

Em resposta a uma aceitação significativa da população a essas práticas de curas, os grupos contraditórios se encarregaram de dar um sentido negativo a esses ritos. A expressão curandeirismo, que remetia mais a uma forma de “medicina tradicional”, será desmembrada e paralelamente será chamada de charlatanismo, pois se referia mais ao caráter ludibriador, agora também inculcado nos antigos curandeiros (SERAFIM, 2015). Passa a existir aí o interesse de associar os atos de curandeirismo a algo enganador e falso.

A incitação à intolerância, sobretudo em relação às religiões de matrizes africanas, parte de discursos proferidos por padres, autoridades políticas, e com mais força desde a década de 1990 com o crescimento rápido do neopentecostalismo⁴⁵, que é o conjunto das igrejas protestantes (evangélicas). Tudo em nome de uma agenda moral

⁴⁵ O neopentecostalismo, assim como anteriormente o pentecostalismo, é um movimento dissidente do protestantismo. Foi iniciado por líderes religiosos dos Estados Unidos nos anos 1960, quando passaram a ser chamados de neocarismáticos ou evangélicos carismáticos.

transformada em uma crença que se resume ao desejo de se encontrar uma solução rápida para os problemas religiosos que atingem as religiões afro-brasileiras como demoníacas e satânicas (ORO, 2004).

Dentro do Candomblé, da Umbanda e da Jurema é possível notar um ponto que converge em comum à materialização das relações entre o sagrado e o terreno: o terreiro/salão/galpão. São esses espaços particulares de culto que representam a resistência das religiões brasileiras de matrizes africanas e ressignificam elementos de uma África mítica que permaneceu viva no imaginário dos(as) africanos(as) e de seus(suas) descendentes no Brasil.

A organização dos terreiros está diretamente ligada ao agrupamento de diversos povos africanos com crenças e tradições próprias que ocupavam territórios específicos no continente africano e que, muitas vezes, estavam ligados uns aos outros por um mesmo mito de origem (FELINTO, 2012), ou até mesmo por uma mesma natureza mítica pela qual um(a) de seus(suas) ancestrais, em algum momento do passado, teria tido contato com outros povos.

Para que um terreiro de povo de santo possa se consolidar, podendo ser Candomblé, Umbanda ou Jurema, o espaço escolhido tem que atender a uma série de preceitos religiosos para que o “chão” se torne sagrado, tornando-o diferente do mundano (profano). Dentro da nossa pesquisa, optamos por escrever aquilo que nos foi dito em conversas com mães e pais-de-santo, e segundo nossas investigações.

O local onde será levantado o terreiro é revelado, não sendo qualquer território. A descoberta vem por meio da revelação do sagrado através da incorporação do Orixá ou entidade, logo, nada pode ser feito sem a orientação do plano espiritual na aquisição do ponto fixo.

Vale ressaltar àquilo que nos remeteu após escutar isso, através das oralidades dentro do terreiro, o que Mircea Eliade diz, que o indivíduo religioso sempre se esforçou por estabelecer-se no “centro do mundo”, pois “para viver no mundo é preciso fundá-lo” (ELIADE, 2018, p. 26-27). Em conformidade, compactuamos com Melo (2012, p. 24):

O espaço para a constituição do terreiro nunca é selecionado de forma independente, ele é sempre revelado. Na maior parte das vezes, é o próprio Orixá que revela este lugar por meio de sonhos e, quando isso não acontece, os sacerdotes recorrem ao jogo de búzios para garantir a legitimidade da escolha. Não são os dirigentes que o escolhem, mas, sim, o espaço que se aponta por meio de seu Orixá. Nada é feito sem sua anuência, esta é a regra e

o motivo de oferendas feitas ao chão, que servem tanto para reverenciar os ancestrais da terra, como para sacralizar o espaço de culto. Na realidade, está se considerando o respeito ao local.

Com a consolidação do terreiro, nota-se a revelação de um espaço sagrado, como havíamos dito, um ponto fixo, que possibilita a orientação de uma comunidade religiosa que está longe dos olhares preconceituosos e difamatórios da sociedade que se encontra em seu entorno. Estar dentro de um terreiro é como se estivesse em transição de dois espaços, o sagrado (espiritual) e o profano (terreno), assim, transcendendo por meio de práticas e rituais.

Destacamos, também, que os terreiros não devem ser vistos apenas como um espaço sagrado e de culto, mas precisam ser lembrados que também são um espaço de resistência cultural, que mantém viva as tradições dos diversos povos africanos aqui chegados até os dias atuais.

Mulheres e homens de terreiro lutaram contra as perseguições de um Brasil republicano, que legitimava suas atitudes de represália no artigo 157 do código penal de 1890, que apresentava as crenças de origem africana como ilegítimas, pois era proibido “praticar espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstia curáveis e/ou incuráveis, enfim para fascinar e subjugar a credulidade pública” (MAGGIE, 2005, p. 36).

Diante do que foi exposto, discutiremos as perseguições e repressões às religiosidades brasileiras de matrizes africanas, que nos ajudará a compreender as concepções dirigidas a elas, muitas vezes reelaboradas e transmitidas como verdade, fazendo-se emergir uma memória coletiva e um imaginário negativo com relação aos seus ritos e práticas. Concepções que, embora construídas no passado, ainda existem no cenário atual da sociedade brasileira.

Entretanto, as estratégias de reconhecer a história africana como elemento importante e influente na formação histórica e cultural Brasileira se constitui em algo recente. Até o início da década de 1960, a história das organizações sociais e políticas de grande parte dos povos africanos, assim como suas ricas e diversificadas práticas culturais, eram praticamente desconhecidas.

Dentro desse contexto, citamos, por exemplo, *Medo de feitiço*, de Yvonne Maggie (1992), como um dos títulos, dentre as pesquisas, mais relevantes no cenário brasileiro sobre as relações entre a magia e o poder e sobre como que a crença na

proteção pela magia compõe a base do imaginário religioso do povo brasileiro e, por conseguinte, como afetou e ainda afeta nos dias atuais, pois o medo das religiões afro-brasileiras já “nasce” enraizado na sociedade.

O fato é que a ideia de culto fetichista, baseado em elementos míticos, envolto em segredos e mistérios, acompanha, desde sua origem, as religiões de origem africana, e é mesmo apontada como a sua maior marca.

É pertinente trazer aqui as investigações sobre a relação entre as religiões de matrizes africanas com a criminalidade de Ana Cristina Mandarinó (2007), quando ela destaca que a crença na magia, representada pelas religiões afro-brasileiras, e em sua capacidade de produzir malefícios por meios ocultos e sobrenaturais pode ser encontrada no Brasil desde os tempos da Colônia. Ainda conforme a autora,

o Estado, desta forma, irá se fazer presente nos assuntos acerca da magia e intervindo de forma aguda no combate a feiticeiros e macumbeiros, criando instrumentos reguladores, criando juízos especial e pessoal especializado. Mais do que isso, em alguns casos, fornecerá a própria denúncia. [...] Essa função do Estado permanece até hoje, mas, de 1890 a 1940, com as reformulações introduzidas no Código Penal, o aparato político se institucionalizou e passou a ser usado com mais intensidade como instrumento de repressão. As perseguições eram levadas a cabo, em sua maioria, através de denúncias da população que muitas vezes sentia-se incomodada pelos batuques que se arrastavam até altas horas em dias de grandes obrigações. [...] As religiões afro-brasileiras eram e continuam sendo vistas como curandeirismo, magia negra, exploração de credulidade pública e exercício ilegal da medicina, estando os seus praticantes incorrendo em crimes previstos no Código Penal. O Código Penal de 1890 incriminava não só o curandeiro, mas, também, o feiticeiro, juntamente com outras categorias, como espíritas e cartomantes (MANDARINO, 2007, p. 97-100).

Logo, as religiões de matrizes africanas sofreram e ainda sofrem na atualidade perseguições que parecem demandar de uma falta de conhecimento ou de um conceito negativo, que, anteriormente, foi introduzido no imaginário social como “verdade”. Dentro da nossa pesquisa, defendemos que a educação é a protagonista na luta e combate contra o preconceito e racismo religioso sobre as religiões afro-brasileiras. Acreditamos que a escola precisa desmistificar para atender a uma pluralidade religiosa existente nesse espaço.

A expectativa de obter-se uma educação pluralista, que se fundamenta em uma relação de respeito, tolerância e no reconhecimento da diversidade cultural, abre um leque de possibilidades de discutirem-se questões sociais e “pouco toleradas” pela sociedade, sendo as religiões brasileiras de matrizes africanas uma delas.

As imagens negativas criadas sobre essas religiões, como sendo um culto de diabos e demônios, causaram medo e intolerância que acabaram produzindo tabus e formas desrespeitosas ao falar delas.

Abrimos espaço nas próximas páginas deste trabalho para abordar, enfática e resumidamente, as três religiões brasileiras de matrizes africanas que se fazem presentes, através de seus(suas) adeptos(as) no espaço escolar, que é a localização desta pesquisa, trazendo aos(às) leitores(as) um entendimento didático sobre o Candomblé, Umbanda e Jurema.

2.3.1 Candomblé: a religião que nasceu na diáspora

Um grande número de africanos(as) e seus(suas) descendentes buscaram recriar as suas religiões de origem, formando grupos para a prática religiosa dos rituais e para a transmissão das tradições. Esses grupos autodenominaram-se nações e os nomes adotados se referem às etnias, cujas culturas são predominantes entre eles (BASTIDE, 1971).

Tais recriações foram mais bem-sucedidas nos locais de maior concentração de escravizados(as) e seus(suas) descendentes, especialmente nas cidades portuárias que mantiveram atividades comerciais com os países da África até as primeiras décadas do século XX.

O Candomblé é uma religião de matriz africana (BASTIDE, 2001). Não podemos, em hipótese alguma, caracterizá-la como seita, visto que não nasceu de uma dissidência religiosa. Foram os(as) negros(as) escravizados(as), trazidos(as) de diversas regiões do continente africano, que, ao longo de quatro séculos de tráfico negreiro, entre o Período Colonial⁴⁶ e o Imperial⁴⁷, trouxeram consigo o culto ancestral aos Orixás para as terras brasileiras (LIMA, 2020).

No Brasil, foram especialmente as cidades de São Luís, Recife, Salvador e Rio de Janeiro (RAMOS, 2013), que receberam mais homens e mulheres escravizados(as) da cultura iorubá. Com isto, as práticas daqueles grupos religiosos passaram a constituir-se em uma espécie de síntese dos elementos culturais, fossem de fé, costumes e rituais dos(as) seus(suas) participantes, pelo fato das populações de africanos(as) e

⁴⁶ O período do Brasil Colônia se estendeu de 1500 a 1822.

⁴⁷ Período que se estendeu de 1822 a 1889 da História do Brasil.

seus(suas) descendentes não serem homogêneas, ou seja, estavam constituídas pela convivência de pessoas provenientes de diferentes etnias.

Segundo o dicionário *Falares africanos na Bahia*, de Yeda Pessoa de Castro (2005, p. 196), o termo “candomblé” vem de *kandombele*, uma palavra cujo significado é “rezar”, “invocar” ou “pedir pela intercessão dos deuses”. O mesmo termo também designa o local onde se realizam as cerimônias religiosas públicas.

Conforme afirma os estudos de Santos (2010), há pelo menos três padrões rituais específicos ou nações de Candomblé existentes no Brasil, a saber: o Candomblé raiz angola-congo; o jeje, de procedência daomena; e, por último, o Candomblé de procedência iorubá (em suas variantes queto, ijexá, efã, batuque gaúcho e xangô pernambucano), que teve origem entre os nagôs, africanos(as) escravizados(as) no Brasil vindos da antiga Costa dos Escravos, área correspondente aos litorais do Togo, Benin e Nigéria. Nas palavras de Santos (2010, p. 12):

No primeiro, cultuam-se deuses chamados inquices; no segundo, os voduns e, no terceiro, os Orixás. Reunidos, podemos chamá-los de deuses afro-brasileiros, pois têm origem na África, mas foram abasileirados com o passar dos tempos.

Segundo o autor, o culto dos Orixás tem estrutura proveniente das crenças originárias do povo iorubá, conforme já relatamos, ainda que com subdivisões que apresentam características próprias. De acordo com as tradições, Candomblé é o resultado da preservação dos cultos ancestrais aos Orixás dos distintos povos africanos traficados e escravizados no país. Conforme a composição majoritária de cada grupo, os candomblés vão se diferenciar em nações (SANTOS, 2010).

Assim, como bem aponta Góis (2013, p. 325),

os Orixás recebem diferentes nomes em cada nação. As nações do Candomblé acenam para as diferentes linguagens e seus respectivos sistemas simbólicos de fundamentação e nomeação do seu sagrado. Assim, ao adotar uma determinada linguagem ou sistema simbólico em seus rituais, um terreiro estará se incluindo numa determinada nação. Deste modo, teremos Candomblé de Ketu, ou, da nação ketu, ou seja, que adotam o sistema simbólico dessa nação, praticando seus rituais e adotando sua linguagem. Da mesma maneira, teremos os Candomblés de Angola, Jeje, e assim sucessivamente.

Os Orixás são os regentes da vida e do destino de seus(suas) seguidores(as) iniciados(as) no Candomblé brasileiro, assim como nos cultos tradicionais praticados nas terras iorubás da África. O culto aos Orixás existe desde tempos imemoriais no

continente que deu origem à vida humana. “Os Orixás representam as forças da natureza: terra, fogo, água e ar, bem como vegetais, minerais etc.” (LIMA, 2020, p. 107).

Como todo sistema religioso, a mitologia fundamenta os rituais e orienta a conduta dos fiéis submetidos a tal sistema. Para entender, portanto, o Candomblé com seus rituais, danças e festividades, é necessário compreender sua mitologia.

O vasto e riquíssimo universo mítico simbólico que fundamenta os cultos afro-brasileiros pode ser visitado nas obras de Pierre Verger (2019), Roger Bastide (1971) e Reginaldo Prandi (2009), as quais nos deram fundamentação teórica para entendermos esse amplo e complexo campo do sagrado das religiões brasileiras de matrizes africanas.

Ressaltamos o pioneirismo do antropólogo Pierre Verger e do sociólogo Roger Bastide, especificamente, que decifraram o universo mítico-simbólico dos iorubás. Usamos os dois como base, pois todos os outros dentro da nossa pesquisa, beberam da fonte dos trabalhos deles.

Partimos do pressuposto de Eliade (1985, p. 37), quando ele nos diz que “o homem não faz mais do que repetir o ato da Criação; o seu calendário religioso comemora no espaço de um ano todas as fases cosmogônicas que tiveram lugar *ab origine*, assim, a priori, decidimos buscar compreender a origem da religião aqui citada, para entendermos sua gênese e para que a narrativa seja informativa aos leitores.

Pierre Verger (2019) é quem descreve que para os iorubás, a criação parte de Olorum, o senhor dos espaços invisíveis, de criar o Aiyê (Terra), o espaço visível, onde:

antigamente a terra não existia. Havia somente Okoun (= Olokoun), o mar. Era uma água situada embaixo e que se estendia por todos os lados. No alto estava Olorum. Esse Olorum (oricha do céu) e Olokoun (oricha do mar) tinham a mesma idade. Tinham tudo neles (ou possuíam tudo). Oloroun gerou dois filhos. O primogênito chamava-se Orischala (é a mesma coisa que Obatalá), o caçula tinha o nome de Odoudoua. Oloroun chamou Orischala à sua presença e deu-lhe também uma galinha com cinco dedos (Adjé-Alessé-Manou). Disse-lhe: “Desça (isto é, vá para baixo, em direção à terra) e fabrique a terra sobre Okoun (ou Olokoun)”. Orischala partiu. A caminho encontrou vinho de palmeira. Começou a beber e embriagou-se. Em seguida adormeceu. Oloroun viu o que havia acontecido. Então convocou Odoudoua e disse-lhe: “Seu irmão mais velho embebedou-se no caminho que leva para baixo. Vá, pegue a areia, a galinha de cinco dedos e fabrique a terra sobre Olokoun”. Odoudoua partiu. Pegou a areia, desceu e colocou-a em cima do mar. Em cima da areia pôs a galinha de cinco dedos. Ela começou a ciscar a areia e estendeu-a, empurrando a água de lado. O lugar onde isso aconteceu era Ilifé, em torno da qual, naqueles tempos, ainda havia mar. Odoudoua reinou como primeiro soberano na terra de Ilifé. O mar de Olokoun tornou-se cada vez menor e desapareceu através de um buraco. Por esse buraco, ainda hoje, pode-se pegar a água do deus. Pode-se, aliás, pegar muita água, sem que ela se esgote. Chamam-na Osha. Orischala, no entanto, irritou-se por

não ter sido o autor da criação do mundo. Moveu uma guerra contra Odoudoua. Ambos guerrearam durante muito tempo, porém depois fizeram as pazes. Mais tarde, os dois entraram na terra e não foram mais vistos (VERGER, 2019, p. 450-451).

Segundo o pesquisador, e de acordo com o mito, a existência de tudo ocorre da vontade divina do senhor supremo: Olorum ou Senhor do Orum. Orum é definido como o espaço abstrato (SANTOS, 1988) e Olorum é “aquele que é ou possui todo o espaço abstrato paralelo ao Aiyê, senhor de todos os seres espirituais, das entidades divinas, dos ancestrais de qualquer categoria e dos doubles espirituais de tudo que vive” (SANTOS, 1988, p. 56).

Tanto Orum quanto Okoun são completos, isto é, nada pode ser oferecido a eles e, por esse motivo, eles não são cultuados, porém, são venerados indiretamente, cultuando assim os Orixás, que são seus enviados na Terra.

Por conseguinte, os adeptos do Candomblé veneram um conjunto, em síntese, de 16 Orixás⁴⁸: Exu, Oxóssi, Ogun, Xangô, Iansã, Obá, Oxum, Logun Edé, Ibeji, Ossanhê, Ewa, Oxumaré, Obaluayê (Omulu), Nanã, Iemanjá e Oxalá; cujos aspectos e representações podem ser conferidos numa infinidade de mitos que descrevem suas histórias e características particulares, além de reunirem atributos, personalidades, comportamentos, sentimentos e paixões humanas.

Em cada terreiro há um Orixá regente e protetor, que vem a coincidir quase sempre com o Orixá do pai ou mãe-de-santo, que, conforme aprendemos com os sacerdotes (babalorixás) e sacerdotisas (ialorixás), é no Ori (cabeça) que se encontra o Orixá regente (SANTOS, 2010). Segundo Santos (2010), mesmo depois de certas obrigações religiosas restritas aos filhos e filhas-de-santo, o terreiro de Candomblé acolhe quem os procura, atendendo clientes para jogo de búzios, necessidades espirituais e materiais.

Vale ressaltar que, de acordo com Lima (2020), os iniciados (filhos(as)-de-santo) que não apresentam nenhum tipo de manifestação física, durante o período como abiãs (iniciantes) são indicados pelo Orixá da casa a terem cargos específicos como ogãs (para os homens) ou ekedji (para as mulheres). De acordo com o pesquisador, isso quer dizer que essas pessoas têm um grau de mediunidade diferente e não incorpora

⁴⁸ Decidimos colocar especificamente a quantidade de orixás, pois é fruto das nossas andanças e diálogos dentro do que pesquisamos nas casas, salões e terreiros da localidade da nossa pesquisa, no município Lagoa dos Gatos, Pernambuco.

entidades, portanto, ficam acordadas o tempo todo, auxiliando os(as) médiuns que estão incorporados(as).

Verger (2019) analisou, também, essas necessidades em que o terreiro se abre ao público que procura as religiões afro-brasileiras, especificamente quem procura por banhos espirituais e de ervas, que são rituais regulares dos iniciados no Candomblé, pois revitaliza o axé, ou seja, a força vital do candomblecista ou do consulente.

Não podemos deixar de relatar, mesmo que resumidamente, que os Orixás são homenageados durante o xirê, a brincadeira dos Orixás (SANTOS, 2012), que é o círculo formado em sentido anti-horário, onde se executam, sequencialmente, os ritmos percutidos nos atabaques, os cânticos e as coreografias dos rituais. O dia que se realiza o xirê para os Orixás é conhecido como festa, o mesmo que toque, uma referência às batidas de tambores.

Ademais, o Candomblé é uma religião marcada pelo canto, pela dança, pelas festividades e pela comida. Segundo Lody (1987, p. 54), “a comida é coerente com a história do deus africano, está integrada à trajetória patronal, acompanha os enredos mitológicos e compartilha poder”. É através dos alimentos, que são ritualisticamente cortados⁴⁹ e preparados, que os iniciados na religião ofertam, em pedidos ou agradecimentos, aos Orixás.

Durante o transcorrer das festas, as coreografias ritualísticas ficam a cargo dos(as) adeptos(as) especialmente preparados(as) para “receber” Orixás. Esse fenômeno central em muitas religiões afro-brasileiras, definido como possessão⁵⁰, constitui um instante privilegiado, pois permite aproximar o Orum (morada dos deuses) e o Aiyê (morada dos homens), como já havíamos dito anteriormente. Dessa forma, os(as) filhos(as)-de-santo cedem os seus corpos para que os Orixás possam manifestar e executar um conjunto de movimentos e gestos corporais ritmados, que têm por função dramatizar e louvar suas histórias e sagas heróicas.

⁴⁹ Usamos o termo “corte”, porque é o que foi nos ensinado nos diálogos com os pais e mães-de-santo. Existe o dia do corte, os animais que serão ofertados e oferecidos, antes das festividades no terreiro ou salão.

⁵⁰ Na chave da ciência, se o transe espírita podia ser concebido como fenômeno universal da mente humana – o hipnotismo – operado por mãos incompetentes, incorrendo no crime de exercício ilegal da medicina (charlatanismo), a “possessão” era da ordem das patologias raciais, podendo levar à degeneração e ao crime. Na chave da religião, se o espiritismo pode ser aceito como crença foi porque ao atender pobres e doentes não evidenciava intenção de dolo. Já as práticas de negros, uma vez centradas em possessão, batuques e danças “diabólicos”, não podiam ser percebidas como ritos religiosos, derivando, para a categoria inversa, a magia, voltada para o mal e francamente ameaçadora (MONTERO, 2006).

A Bahia foi considerada o berço do Candomblé (BASTIDE, 2001). Nos primórdios, apenas as mulheres eram iniciadas, o que, de certa forma, explica a tradição e a força do matriarcado (PRANDI, 1991). Além disso, no Candomblé não há dualidade entre o Bem e o Mal, o certo ou o errado, ou Deus e o Diabo. Não é necessária uma conduta ética e moral para que alguém faça parte, pois, é uma casa de acolhimento (LIMA, 2020).

Também não existe um Candomblé estritamente “puro”, pois é uma religião afro-brasileira, isto é, trata-se de um culto à ancestralidade africana, mas organizado, hibridizado e sincretizado no território brasileiro, dentro das senzalas, vivido dentro dos quilombos, nas vielas e quintais das cidades e, por fim, nos terreiros contemporâneos.

Dentro do Candomblé, cabe aos Orixás cuidar do mundo e dos seres vivos, servindo de intermediários entre os seres humanos e Olorum, e, é em Exu, que está a responsabilidade pela comunicação e o livre acesso entre o Orum e o Aiyê, ou seja, entre o sagrado e o profano.

2.3.2 Umbanda: uma religião à brasileira

Não foram, contudo, só as religiões que já vieram da África, enraizada nos escravizados(as), que ajudaram na construção de novas solidariedades e identidades. O ensino do Catolicismo a todo(a) africano(a) escravizado(a) era obrigação dos senhores, o que também serviu de caminho para a organização de novas comunidades negras, principalmente quando agrupadas em irmandades leigas⁵¹ de devoção a um determinado “santo”.

Souza (2007) afirma que os(as) africanos(as) e afrodescendentes de origem banto, vindos da região da Angola e do Congo, podiam aceitar o Catolicismo ou alguns de seus elementos quando se tornavam membros de uma irmandade ou “quando haviam tido contato com o Catolicismo ainda na África, principalmente no caso de escravos que viveram por um período em Luanda ou em outro centro de colonização portuguesa” (SOUZA, 2007, p. 118).

⁵¹ As irmandades eram associações leigas, voltadas para o culto de um santo, o seu orago. Cada irmandade tinha um santo de devoção, cujo altar era mantido por ela. A maioria das igrejas coloniais foi construída por irmandades, que também eram responsáveis pela sua manutenção. As irmandades possuíam bens, como a própria Igreja, mas principalmente imagens de santos e objetos utilizados nos cultos religiosos (SOUZA, 2007).

De acordo com a pesquisadora, esse contato antigo com o Catolicismo, ou com suas formas africanas, facilitou o aparecimento, no Brasil, de ritos religiosos com estruturas africanas, mas com a incorporação de elementos católicos. Assim, os ritos de incorporação, adivinhação e cura, muito parecidos na forma e na intenção com àqueles que eram feitos na região de Angola, adoram elementos do Catolicismo, mas se mantiveram essencialmente africanos: nasce a Umbanda (SIMAS, 2022).

Diferentemente do Candomblé, a Umbanda não pode ser caracterizada como uma religião de liturgia homogênea. No Candomblé, independente da nação cultuada, há uma ritualística comum, baseada no culto aos Orixás em rituais festivos. Na Umbanda, as sessões dependem do modelo praticado pelos médiuns, ou seja, a Umbanda cristã, nascida como uma dissidência do Espiritismo francês e genuinamente brasileira, e a Umbanda afro-brasileira, fortemente fundida com o Candomblé, tendo como fonte a Cabula⁵² e a Macumba carioca, podem ser bem diferentes (LIMA, 2020).

Em suma, a Umbanda foi organizada, oficialmente, nas primeiras décadas do século XIX no Rio de Janeiro, como uma proposta de aproximação entre o Catolicismo, o Espiritismo Kardecista⁵³ e as religiões de matrizes africanas (SIMAS, 2022). Em conformidade, como aponta Mattos (2014, p. 171):

[...] a Umbanda começou a ser praticada no século XX, na região Sudeste do Brasil, sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo. Chamada inicialmente de espiritismo de umbanda, pode-se dizer que essa religião afro-brasileira é uma mistura do candomblé baiano, que chegou ao Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX, com o espiritismo kardecista, trazido da França no final do século XIX, e o catolicismo. Deste último a umbanda incorporou alguns valores, as devoções a Jesus, à Maria e aos santos e às orações. Além desses vários elementos, a umbanda ainda associou-se aos símbolos e espíritos dos rituais indígenas.

Em outras palavras, a Umbanda aparece como religião irmã do Kardecismo, tendo o Cristianismo católico como pilar de sua edificação, e chegando até a assumir caráter evangelizador (LIMA, 2020). Esta expressão “Umbanda”, vem de *mbanda*, palavra africana cujo significado pode ser “tabu”, “coisa sagrada”, “súplica” ou “invocar os espíritos” (CASTRO, 2005, p. 347).

Outra definição que trazemos é a de Olga Cacciatore (1988), em seu livro *Dicionário dos cultos afro-brasileiros*, que define a Umbanda como religião formada

⁵² A Cabula foi uma religião afro-brasileira, de marcada matriz centro-africana – angoleira, portanto – que se estruturou no Brasil Colônia, na região do atual estado do Espírito Santo.

⁵³ Espiritismo, Kardecismo ou Espiritismo Kardecista é uma doutrina religiosa de cunho filosófico e científico, cuja principal crença gira em torno da constante evolução espiritual do ser humano, através das reencarnações.

por uma seleção de valores doutrinários e rituais oriundos do Candomblé, da Pajelança⁵⁴, do Catolicismo, do Espiritismo Kardecista, da Maçonaria⁵⁵ e da Teosofia⁵⁶.

Em suas pesquisas, Giumbelli (2002) defende que, de acordo com o controvertido “mito” relacionado à sua “origem”, o primeiro templo umbandista surgiu no início do século XX e teria sido fundado pelo comerciante Zélio Fernandino de Moraes (1897-1975), em Niterói, Rio de Janeiro, no dia 15 de novembro de 1908.

Assim nasceu a *Tenda de Umbanda Nossa Senhora da Piedade*, local onde Zélio, o “anunciador” da nova religião, pode, a partir de então, cultuar suas entidades afro-brasileiras banidas das mesas brancas⁵⁷ e associações espíritas que pregavam a doutrina de Kardec e desprezavam as tradições herdadas do continente africano (GIUMBELLI, 2002, p. 27).

Os(As) umbandistas, praticantes da Umbanda, cultuam, além dos Orixás e santos(as) católicos(as), inúmeros guias espirituais/entidades que, segundo o discurso religioso, tiveram vida terrena, mas retornaram ao mundo dos homens e das mulheres, e que se incorporam em seus(suas) médiuns⁵⁸ para orientar, aconselhar ou guiar através de seus poderes mágico-curativos.

Sendo assim, eles(as) são agrupados(as) em linhas, falanges ou legiões (espíritos) liderados(as) por um Orixá ou um(a) santo(a) católico(a) que, ao atuar dentro de uma determinada faixa ou corrente vibratória, desempenha funções específicas. Em conformidade, Santos (2012, p. 15-16), nos diz que:

são seres espirituais geralmente representados em imagens de gesso policromado adquiridas em lojas de artigos umbandistas e dispostas de maneira hierarquizada nos congás (altares) localizados no interior das casas de culto. Esses espaços de veneração reúnem imagens das “entidades superiores” (Jesus Cristo, Orixás e alguns santos católicos) profundamente prestigiadas na hierarquia umbandista; da linha das almas ou dos pretos-velhos, relacionados aos espíritos de antigos escravos (Pai Joaquim é um dos mais conhecidos “velhos africanos”); do indígena brasileiro associado a

⁵⁴ A “Pajelança” refere-se a um conjunto de práticas e rituais e de representações da natureza e do corpo, típica das populações amazônicas, aplicada, principalmente, pelos pajés na cura das doenças e aflições.

⁵⁵ Maçonaria refere-se a organizações fraternais que têm as suas origens nas guildas medievais de canteiros que, a partir do final do século XIII, regulamentavam a qualificação da profissão e a sua interação com autoridades e clientes.

⁵⁶ Teosofia refere-se a um conjunto de doutrinas filosóficas, místicas, ocultistas e especulativas que buscam o conhecimento direto dos mistérios presumidos da vida e da natureza, da divindade e da origem e propósito do universo.

⁵⁷ A mesa é o objeto mais importante da sessão destinada a consultas espirituais, por meio de guias, entidades ou espíritos. O que muitos não sabem é que a mesa branca se baseia na história de Jesus Cristo. Os médiuns ficam em volta da mesa para realizar tais consultas, sendo que na mesma pode ser colocado oferendas aos guias. A cor branca tem significado baseado em cura e pureza, simboliza novos caminhos (SIMAS, 2022).

⁵⁸ Médiun é todo aquele que serve de intermediário entre o mundo espiritual e o corpóreo.

Oxóssi-caçador e aos caboclos, considerados os mentores espirituais da umbanda; dos erês ou espíritos infantis; dos marinheiros; dos baianos; dos boiadeiros; Zé Pilintra (entidade muito popular na umbanda, que samba a noite inteira, de cigarro na boca, vestindo terno branco e chapéu da mesma cor, o “padrinho dos pobres”), entre outros seres espirituais procurados por aqueles que desejam aliviar suas dores, angústias e infortúnios.

Em conformidade com o *Evangelho da Umbanda eclética* (1980)⁵⁹, o templo umbandista é assemelhado à simbologia arquitetônica de uma Igreja Católica, tendo um altar, crucifixo e imagens de santos católicos (como a Santíssima Trindade) e os patronos da casa, que são guias espirituais, como caboclos, pretos(as)-velhos(as), baianos, boiadeiros etc.; trata-se de um panteão que nos remete a certos personagens históricos e aos variados tipos populares e regionais brasileiros.

Ressaltamos que tais entidades brasileiras praticam o bem e a caridade através de transe mediúnico com o objetivo de curar enfermos e expurgar espíritos obsessores atrasados (LIMA, 2020). Nesse templo, também, há o uso de indumentárias próprias, que são trajes brancos para homens e mulheres.

Como já afirmamos, os trabalhos são realizados através de transe mediúnico sob a orientação de um(a) sacerdote/sacerdotisa ou líder religioso(a) dentro das doutrinas umbandistas. Quem os(as) procura se dirige às cerimônias umbandistas, em geral realizadas semanalmente, chefiadas por líderes espirituais acompanhados(as) por seus/suas sacerdotes/sacerdotisas auxiliares.

De acordo com as nossas observações, as sessões de Umbanda são realizadas no salão do terreiro, sob a orientação de um pai ou mãe-de-santo. O ponto de partida é a oferenda dedicada a Exu, o padê (comida feita, geralmente, com farofa, azeite de dendê, pimenta e outros ingredientes).

A oferenda (padê) vai no alguidar (tigela de barro), acende-se uma vela (geralmente preta e vermelha, podendo também ser branca) e ao lado uma garrafa de cachaça no assentamento (piso de mármore no centro do salão) de Exu. Depois dos pontos (músicas) cantados, estão abertos os trabalhos e os caminhos. Assim como no Candomblé, na Umbanda, Exu é o senhor de todos os caminhos.

Compactuamos com Lima (2020), ao afirmar que, embora a Umbanda tenha como princípio norteador a caridade, é muito comum que mães e pais-de-santo façam da religião seu meio de vida e sobrevivência, tendo em vista que, não é preciso muita análise para entender e até mesmo perceber que, as religiões brasileiras de matrizes

⁵⁹ Livro religioso de domínio público. Disponível em: <https://doceru.com/doc/5ev8e8e>. Acesso em: 10 dez. 2022.

africanas sempre estiveram à margem da sociedade, estigmatizadas e excluídas, isto é, relegadas à condição de marginalização, desde a época escravocrata até os dias atuais.

2.3.3 Jurema: cultos afro-indígenas

As primeiras formas de elaboração do culto da Jurema foram descritas pelos cronistas e viajantes, a partir do século XVI, e mais tarde pelos holandeses, quando viajando pelo Sertão, narraram a vida e a cultura do povo tapuia⁶⁰. Estes bebiam, fumavam, manipulavam as ervas naturais, invocavam seus antepassados, como elementos culturais inseridos nos costumes de práticas vividas coletivamente (ASSUNÇÃO, 2010).

Antes de ser denominada Jurema (ou Jurema Sagrada) era chamada de Catimbó Nordestino (BASTIDE, 1945), que, a partir de 1920, passou a ser objeto de investigação, principalmente por parte dos estudiosos inseridos na perspectiva dos estudos folclóricos, que procuravam inventariar as manifestações culturais.

Posteriormente, cientistas sociais, principalmente Roger Bastide e Arthur Ramos, vão dedicar atenção ao Catimbó como parte de um processo sincrético dos cultos afro-brasileiros. Mais recentemente, a partir da década de 1970, a temática do Catimbó-Jurema foi retomada por Roberto Motta, iniciando nova fase de estudos e pesquisas (ASSUNÇÃO, 2010).

Segundo Lima (2022), ao considerar que a Paraíba é o berço da Jurema Sagrada, entende-se que os silvícolas⁶¹ que viviam no interior do estado já prestavam culto aos antepassados antes da chegada dos europeus a estas terras, em meados dos séculos XVI e XIX. Bastide (1945) acrescenta e refere-se ao caráter negro na Jurema Sagrada ao reportar-se à influência dos(as) escravizados(as) bantos que eram comercializados(as) na Paraíba e Pernambuco.

Outra ideia sobre o surgimento da Jurema (Catimbó Nordestino) é apresentada por Cascudo (1978), e aponta para o encontro das tradições indígena com a africana. Segundo o pesquisador, a diluição étnica do indígena, na segunda metade do século

⁶⁰ Tapuia foi a denominação dada pelos colonizadores e missionários aos indígenas que falavam a língua diversa da dos tupis do litoral e habitavam o Sertão nordestino (ASSUNÇÃO, 2010).

⁶¹ Mais conhecido como indígena, é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.

XVIII, depois da expulsão dos jesuítas⁶², contribui para a dispersão da população indígena. Do encontro desta com o(a) negro(a), esboça-se a prática do Catimbó/Feitiçaria. O(a) indígena e o(a) negro(a) são os lados de um ângulo cujo eixo é o “mestre(a)” da Jurema.

Ainda segundo o pesquisador, paralelo a essas práticas (Catimbó/Feitiçarias), havia o “advento da Jurema”, que eram cerimônias simplificadas do culto indígena, a dança coletiva tupi, realizada em segredo, com fins religiosos e terapêuticos (CASCUDO, 1978, p. 90).

Lima (2022) afirma que, ao contrário do que ocorre nos outros estados brasileiros, foi na Paraíba que começou o desenvolvimento dessa religiosidade com o culto à “Jurema de Chão” realizada nas matas; a “Jurema de Mesa ou Mesa Branca”, realizada em quartinhos com estrutura precária; e a “Jurema Batida”, que dificilmente acontecia, devido à perseguição policial (LIMA, 2022, p. 47).

Semanticamente, a jurema (*Mimosa hostilis*) é uma árvore que floresce no Agreste e na Caatinga nordestina. Da casca de seu tronco e de suas raízes se faz uma bebida mágico-sagrada que alimenta e dá forças aos encantamentos do “outro mundo” (ASSUNÇÃO, 2010). A jurema dá nome à religião ameríndia e também a uma cabocla: a Cabocla Jurema, cultuada na religião de mesmo nome.

A Jurema, embora tenha origem ameríndia, é uma religião híbrida. Em resumo, como já mencionamos, foi sincretizada com a chegada dos(as) africanos(as) escravizados(as), inclusive em certas confluências de rituais religiosos no que se refere à dança e aos transe (possessão), e, acrescentado a isso, o Cristianismo recém-chegado dos colonizadores europeus, principalmente dos portugueses.

Sobre o aspecto cristão da Jurema, ela “[...] surge como a árvore que escondeu a sagrada família dos soldados de Herodes durante a fuga para o Egito, ganhando desde então suas prioridades mágico-religiosas” (CASCUDO, 1978, p. 98).

Ressaltamos que, não se pode classificar a Jurema como uma ramificação da Umbanda e/ou do Candomblé. Mesmo com a hibridização e sincretismo religioso, ela tem uma liturgia própria, objetos de cultos específicos, mesmo sendo praticadas em terreiros de outras religiões afro-brasileiras. Compactuamos com Lima (2022, p. 50) ao defender que a Jurema “é uma religião brasileira de origem ameríndia e hibridizada com os cultos afro-brasileiros e com o Catolicismo popular”.

⁶² Padres que pertenciam à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho.

Segundo Vandezande (1975) afirma, em sua pesquisa, a Jurema é composta por sete cidades sagradas que forma o Juremá e que variam de acordo com a região, como Anjico, Jucá, Vajucá, Canindé, Urubá, Panemá e Aroeira. Habitam na Jurema: caboclos(as) de pena, indígenas, mestres(as), pretos(as) velhos(as), baianos(as), príncipes e princesas, variando de culto para culto de acordo com a região ou terreiro.

Segundo Lima (2022, p. 51),

os cultos são variados: na Jurema de Mesa, os médiuns, sentados, invocam as entidades por meio de pontos-cantados; na Jurema Batida, os médiuns dançam – ao som de ilus, afoxés, triângulos, pandeiros e agogôs –, vestidos geralmente de branco ou de roupas coloridas feitas de chita; já na Jurema de Chão, os médiuns ficam sentados em tamboretas ou no chão, entoam pontos-cantados e recebem suas entidades que, nesse caso, não dançam.

Diante disso, o “mestre (a)” é a entidade espiritual central da Jurema. Os(as) mestres(as) são catimbozeiros(as) falecidos(as) que viveram na Terra (CASCUDO, 1978). Na cerimônia de Jurema, também se denomina mestre(a) o(a) dirigente da sessão que realizará seus trabalhos com a ajuda de um espírito assistente, e um outro espírito que preside a mesa ou sessão⁶³. Em seguida, a ingestão da jurema (bebida feita à base de ervas) permite ao(à) descendente do pajé viajar pelo mundo sobrenatural. Segundo Bastide (1945), a iniciação torna-se uma iniciação vegetal: a do segredo da bebida mágica.

A “linha” de cada mestre(a) resume a ação sobrenatural, as excelências do poder e a sua especialidade técnica, pois, “sem canto não há encanto (CASCUDO, 1978, p. 165). Dizemos isso porque todo trabalho/feitiço é feito musicalmente. Cada mestre(a) possui gestos próprios, voz, manias e predileções. Cada um(a) narra sua história e aventuras quando era vivo(a). A “linha” é o canto entoado pelo mestre(a) da mesa e continuado, por intermédio da sua boca, pelo(a) mestre(a) sobrenatural.

Os(as) mestres(as) (entidades), são os(as) donos(as) dos saberes, são de várias nações e raças, e todos(as) falam português. Uns/umas não têm história, outro(as) narram sua vida e como faleceram, ou, até mesmo, narram a vida de outros(as) mestres(as).

Não podemos deixar de citar um elemento muito importante: a defumação (fumaça). O uso da defumação na Jurema é para curar doenças e o emprego do fumo para entrar em estado de transe (ASSUNÇÃO, 2010). A fumaça é expelida, ao contrário

⁶³ Não colocamos nossa narrativa como regra. Abordamos com exatidão o espaço/localidade da nossa investigação, podendo a ritualística ser diferente em outra região.

da pajelança, que é absorvida, sendo o poder intoxicante do fumo, substituído pela ação da Jurema.

A iniciação na Jurema Sagrada se dá através do aprendizado dos “segredos da Jurema” e é transmitida individualmente, assim, o(a) discípulo(a) aprende pouco a pouco com o(a) mestre(a), indo vê-lo(a), “ao acaso da vontade, das circunstâncias, quando quiser” (BASTIDE, 1945, p. 210). Desse modo, os(as) discípulos(as) aprendem os cantos e os segredos de seus(suas) líderes espirituais, conversando com eles(as) e com seus(suas) respectivos(as) mestres(as) espirituais.

Durante a realização dos rituais e trabalhos da Jurema, fuma-se e bebe, além da bebida jurema, aguardente (cachaça) e, em algumas ocasiões, vinho. Logo em seguida, o(a) mestre(a) fuma o seu cachimbo às avessas, colocando a boca no forninho e soprando a fumaça pelo canudo em locais do salão, nos filhos(as) da casa, e, também, nos(as) clientes/consulentes, monologando em voz baixa orações católicas.

Ademais, a “farmacopéia dos catimbós” (ASSUNÇÃO, 2010, p. 88) é tirada basicamente da flora, originando uma flora medicinal da Jurema. Encontrado o problema que aflige o(a) cliente/consulente, os(as) mestres(as) da Jurema recorrem, então, a sementes, cascas, raízes, folhas, raminhos e flores “preparados por eles(as) ou indicados mediante conselhos técnicos para o preparo do cozimento, defumação, lambedor (xarope), chá, emplastro, fricção, banho, fumigação etc.” (CASCUDO, 1978, p. 102).

As descrições da Jurema feitas por diferentes estudiosos(as) e apresentadas anteriormente se baseiam em dados coletados e datados a partir da década de 1920, na região do Litoral ao Sertão nordestino, compreendendo o espaço que vai dos estados do Rio Grande do Norte até Alagoas (ASSUNÇÃO, 2010). Predomina na região características de uma sociedade rural, marcada pela religiosidade indígena, africana e de uma cultura tradicional marcada por um Catolicismo popular.

3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: BREVES TRAÇOS DA REALIDADE NACIONAL AO CONTEXTO LOCAL

Ao longo da História do Brasil, a população brasileira passou por várias fases: desde o período que foram trazidos(as), escravizados(as), de vários países do continente africano para o território brasileiro até os dias atuais.

Sua história foi contada por diversos escritores(as), que retrataram a contribuição cultural no processo de colonização ou sua participação, de forma submissa, como escravizado(a) que esperava, de maneira muito natural ser libertado(a) e integrado(a) à sociedade.

Também encontramos registros de outros(as) autores(as) que procuraram resgatar apenas as lutas pela liberdade em regiões específicas do país, enfocando as batalhas e as derrotas sofridas durante o processo de escravidão. Todavia, são poucos os(as) autores(as) que têm retratado a história da participação efetiva dos(as) escravizados(as) africanos(as) no processo de formação do povo brasileiro e da herança cultural que nos deixaram.

Na educação não tem sido diferente. Pouco se fala da inclusão do(a) negro(a) no processo educacional, da exclusão da classe trabalhadora dos meios acadêmicos, do preconceito racial no processo educacional, da invisibilidade do(a) negro(a) nos meios midiáticos, livros didáticos e paradidáticos, e, principalmente, os aspectos religiosos de matrizes africanas e afro-brasileiras que são silenciados e muitos vezes ocultados; enfim, da história da formação do povo brasileiro no processo educacional.

Atualmente, não se pode negar, vivemos um novo processo histórico, graças aos esforços dos movimentos sociais negros, que há décadas vêm reivindicando a revisão histórica com relação à contribuição negro-africana em todos os aspectos da vida social, cultural, política e econômica na sociedade brasileira.

Consequentemente, pesquisadores(as) contemporâneos, grupos de resistência, organizações não governamentais e até mesmo o Governo Federal (entre os anos de 2002-2016) vêm se empenhando nesse sentido.

Nesta seção procuramos ressaltar a importância da efetivação e a implementação da Lei n. 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino pública e privada, e, ao mesmo tempo, reforçar a urgência de ações concretas na educação, ampliando para dentro do campo do ensino de História voltadas para uma Educação Antirracista e que

visibilize a importância da inclusão dos aspectos das religiões de matrizes africanas, e fortalecimento do combate à discriminação étnico-racial na educação.

3.1 As dificuldades da efetivação da Lei n. 10.639/2003: uma breve perspectiva histórica

Nas últimas quatro décadas, o ensino de História no Brasil vem passando por profundas transformações, as quais ganharam impulso com o processo de redemocratização do país, iniciado com a abertura política da Ditadura Militar (1964-1985) ocorrida no final da década de 1970 (BITTENCOURT, 2009).

Durante o processo de redemocratização, foram bastante atuantes os movimentos de profissionais da educação na área do ensino de História que buscavam reformular os currículos e transformar o ensino ministrado nas escolas brasileiras.

Vale ressaltar que, durante esse período ditatorial, que durou 21 anos, houve um esvaziamento nos conteúdos de História, que foram fundidos aos conteúdos da disciplina de Geografia, dando origem aos Estudos Sociais, que privilegiavam uma abordagem expositiva e despolitizada da realidade, buscando acomodar o estudante ao seu meio social e evitando uma análise crítica da sociedade.

A partir de 1971, com a introdução nos currículos escolares das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, foram privilegiadas abordagens de caráter ufanista (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Nesse contexto, a história era apresentada como uma sucessão de fatos lineares, em que apenas alguns indivíduos eram destacados como responsáveis pelos acontecimentos históricos. Essa visão valorizava algumas datas do calendário cívico nacional que realçavam a importância desses “heróis”, e as “pessoas comuns” eram apresentadas como meros espectadores da história.

Durante o processo de redemocratização, entre as principais reivindicações dos(as) profissionais do ensino estavam a volta da História como disciplina autônoma, bem como a reformulação dos currículos, de modo que essa disciplina pudesse formar nos(as) estudantes uma visão mais crítica da realidade.

Além disso, os(as) profissionais da educação envolvidos na época, reivindicavam maior integração entre o ensino de História na Educação Básica e o conhecimento histórico produzido nas universidades (FONSECA, 2009).

No período de elaboração da nova Constituição brasileira (BRASIL, 1988), houve intensa mobilização dos setores organizados da população em defesa de interesses democráticos. Entre eles estavam os(as) profissionais da educação, que lutavam por transformações no sistema educacional brasileiro, visando melhorar suas condições de trabalho e garantir verbas para aprimorar a qualidade de ensino no Brasil.

De fato, a Constituição de 1988, conhecida como “Carta Cidadã”, garantiu avanços democráticos, como o restabelecimento das eleições diretas em todos os níveis, a garantia das liberdades civis e o fim da censura. Mas, e no campo da educação?

Dos anos 1990 para os dias atuais⁶⁴ houve um significativo aumento de discussões sobre as ações afirmativas e direitos de reparação para as populações afrodescendentes no Brasil, assim como a intervenção das políticas de Estado na questão. Mas, sem dúvidas e diante das nossas pesquisas, seus fundamentos repousam na Constituição Federal de 1988, quando ficou clara a necessidade de implementação de medidas capazes de promover, de fato e como requisito da democracia, a igualdade sancionada pela lei e a valorização da diversidade, a igualdade e a cidadania.

No campo da educação, a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997 (BITTENCOURT, 2009), foi resultado das lutas e dos debates travados por profissionais de diversas áreas ligadas à educação.

A partir de então, novas concepções educacionais foram instituídas, como o trabalho com temas transversais e com a interdisciplinaridade, e novos objetivos foram estabelecidos para a educação em geral e para o ensino de História em particular.

Os PCNs, publicados em 1997 (BRASIL, 1997), já indicavam uma política educacional voltada para o reconhecimento da pluralidade cultural, entendida como patrimônio da sociedade brasileira, uma marca característica da nação. A pluralidade corresponde, nesse documento, aos princípios esboçados na Constituição, ou seja, à diversidade das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que formaram a sociedade brasileira no território nacional.

É a partir de 2000, entretanto, que localiza-se mais nitidamente o início desse movimento, quando no final do governo Fernando Henrique Cardoso e, principalmente, no governo do seu sucessor, Luís Inácio Lula da Silva, foram normatizadas várias

⁶⁴ Este trabalho foi escrito em 2022.

reivindicações encabeçadas por movimentos negros que diziam respeito ao direito à diversidade, a políticas de reparação e direitos de memória (OLIVA, 2008).

Entre elas, a publicação do Decreto n. 3.551, de 4 de agosto de 2000, que instituiu um patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira; e a promulgação do Decreto n. 4.228, de maio de 2002, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012).

Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade, social étnico-racial, o presidente vigente, Luís Inácio Lula da Silva, sancionou e regulamentou, em 9 de janeiro de 2003, a Lei n. 10.639 (que alterou a Lei n. 9.394/1996), junto ao parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; 2004b).

Esses documentos, frutos de uma série de inquietações e ações originadas dos movimentos negros organizados, dos interesses e apontamentos de pesquisadores(as) e intelectuais, da análise de técnicos(as) em educação e do comprometimento de alguns parlamentares, traçaram linhas mais claras, porém, não menos insuficientes, sobre a questão (OLIVA, 2008).

Entretanto, apesar de apontarem de forma mais substanciada para possíveis temas e objetos a serem tratados nas salas de aula, os textos citados dedicam pouca atenção à África, concentrando a maioria das propostas nas questões relacionadas aos estudos da História e Cultura Afro-brasileira.

Vale ressaltar que, em novembro do ano de 2003, foi criada pelo Decreto n. 4.886, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), para coordenar as ações necessárias à implantação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (GOMES, 2011).

O objetivo foi criar possibilidades para o desenvolvimento pleno da população negra brasileira através de ações afirmativas. Enfatizamos, também, que este mesmo Decreto ainda regulamentava e agilizava o direito à terra aos(às) descendentes de escravizados(as).

A redação da Lei n. 10.639/2003 é sintética e direta em relação às suas determinações, ficando a tarefa de especificar ou regulamentar a temática a cargo de

outras instâncias, como o CNE. No parágrafo primeiro do artigo 26-A, ela determina o seguinte:

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade colonial, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Para além do fato de serem paralelas no tempo (pós-1988), todas essas demandas e conquistas jurídicas, educacionais e culturais relacionam-se. Produzidas por governos de orientação política distinta, revelam muito nitidamente que estão articuladas aos diversos movimentos negros e a rediscussão realizada, também, nas universidades, sobre a identidade nacional brasileira.

Por isso, a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios (BRASIL, 2004b, p. 17): “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP n. 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus (público e privado).

Ressaltamos que, em outubro de 2004, uma publicação conjunta entre o Ministério da Educação e a Seppir acabou por divulgar os elementos de regulamentação e aplicação da Lei n. 10.639/2003(MEC/SEPPIR, 2004), e, dito isto, exploraremos o tratamento concedido à História Africana e Afro-brasileira nesse documento em paralelo ao ensino da disciplina de História no próximo tópico.

3.2 Educação para as relações étnico-raciais no componente História (BNCC e Diretrizes Curriculares para Educação Básica)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo primordial, definir as aprendizagens essenciais que os(as) alunos(as) desenvolverão de modo contínuo e progressista ao longo das etapas da Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica, esse documento normativo apresenta uma concepção de educação baseada em princípios éticos, políticos e estéticos que favorecem a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC valoriza a formação cognitiva dos(as) alunos(as), mas também reconhece a necessidade de trabalhar com aspectos socioeconômicos, buscando combater problemas como o preconceito e valorizar a diversidade.

Além disso, a BNCC apresenta orientações para a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e preocupada com os problemas contemporâneos, como apontamos na própria BNCC:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 17).

Na etapa do Ensino Fundamental dos Anos Finais, que é o nosso campo de pesquisa, a BNCC sugere que seja feito um trabalho de retomada, continuidade e aprofundamento que foi desenvolvido na etapa dos Anos Iniciais, principalmente devido à demanda dos novos componentes curriculares, que requer um maior cuidado e especialização dentro das novas áreas que serão ensinadas aos estudantes.

Nos Anos Finais, os estudantes devem fortalecer também sua autonomia ao refletir de modo crítico, realizando argumentações coerentes, análises embasadas criteriosamente e buscando sempre valorizar o diálogo e os princípios dos direitos humanos.

Não podemos deixar de explicar que é nesse período da vida escolar, que os(as) estudantes vivenciam uma etapa de transição à adolescência, o que impõe muitos desafios em relação à formação de sua personalidade, por exemplo. Eles(as) também estão inseridos(as) em uma cultura digital em ascensão, que deve ser pouco a pouco incorporada pela escola de modo crítico e responsável.

Considerando esse contexto, a BNCC pretende contribuir para evitar análises superficiais fragmentadas e imediatistas, buscando fornecer subsídios para o desenvolvimento pleno, social e pessoal dos(as) estudantes. A organização da BNCC foi

estabelecida por meio da definição de competências gerais, competências específicas de áreas e competências específicas dos componentes curriculares.

Nesta pesquisa, não nos deteremos a estudar com afinco cada competência citada, não é nosso objetivo, mas obviamente, deixamos claro que o trabalho com desenvolvimento das competências gerais auxilia os(as) alunos(as) a estabelecer relações com sua vida cotidiana, resolver problemas e atuar de modo consciente no mundo.

Algumas iniciativas em sala de aula podem favorecer o trabalho com as competências gerais e sua aplicabilidade, auxiliando os estudantes a mobilizar seus conhecimentos para se tornarem pessoas atuantes na sociedade.

Diante disso, os(as) professores(as) vêm desempenhando cada vez mais um papel de mediador(a) entre os conteúdos específicos de cada componente curricular e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Buscando atingir os objetivos estabelecidos pelas novas propostas curriculares que norteiam o ensino de História, principalmente as DCNs e a BNCC, deve pautar-se no desenvolvimento da atitude historiadora dos(as) estudantes em relação aos conteúdos.

Para isso, os(as) discentes devem ser incentivados(as) a assumir uma posição de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo procedimentos característicos do processo de construção do conhecimento histórico e adotando posicionamentos críticos. Assim,

por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BRASIL, 2017, p. 399).

Diante da citação exposta, o processo de educar vai além do estudo metódico de um livro didático, existem várias formas de instigar o(a) estudante e o meio escolar. Nesse sentido, o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas as outras (SILVA, 2007), a fim de que se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Segundo Silva (2007, p. 490),

a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Em conformidade com a autora, como explicita a resolução do Seppir (MEC, 2004, p. 18, 21), o “conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e seus descendentes” deveriam ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino brasileiro “como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais”.

Outro importante elemento a se destacar refere-se a um aspecto até então inédito na legislação escolar: a descrição pontual de objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem da história africana e afro-brasileira nas salas de aulas brasileiras.

Dentro dessa perspectiva, os PCNs de História representaram um grande esforço para sistematizar o conhecimento histórico de um novo mundo, que exigia uma nova escola. Definiram, como objetivos gerais do ensino de História na educação fundamental, que os(as) alunos(as) ampliem “a compreensão da sua própria realidade, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas” (PCNs, 1997, p. 43).

Objetivava orientar o atual processo de ensino-aprendizagem, fundamentando-o no desenvolvimento de habilidades, no domínio de procedimentos e na construção de atitudes de respeito, tolerância e valorização da diversidade cultural, da cidadania etc.

Contudo, como descrevemos no decorrer destas páginas, por diversos fatores, a disciplina de História ensinada no Brasil baseia-se num saber histórico acadêmico com forte tendência eurocêntrica.

A África e o papel dos(as) africanos(as) e seus(suas) descendentes na construção da nossa sociedade e da nossa cultura foram relegados durante muito tempo a um segundo plano; como já dissemos, africanos(as) e afro-brasileiros(as) eram apresentados(as) quase sempre em posição subalterna, submetidos(as) ao poder econômico e políticos dos(as) brancos(as).

Negligenciava-se a participação da sociedade negra no processo de construção da sociedade brasileira. Nas escolas, de modo geral, não se discutia a questão das origens históricas do preconceito contra os(as) negros(as), vítimas antigas da discriminação por causa das diferenças de cor e origem da escravidão dos ancestrais, dentre vários outros aspectos.

Desde uma das conquistas dos movimentos afro-brasileiros junto ao Governo Federal, a Lei n. 10.639/2003 contribuiu para uma revisão e ressignificado da participação dos(as) negros(as) no passado e no presente do Brasil. Assim, pudemos criar e recriar o ensino dessa temática e enfim, transformar as representações sociais dos(as) afrodescendentes encontradas nos materiais didáticos.

Entendemos e defendemos que a disciplina de História deve, por obrigação, abordar as experiências sociais, culturais, tecnológicas, políticas e econômicas da humanidade. Também acreditamos que o ensino dessa disciplina deve propiciar a formação de pessoas com habilidades para ler a realidade histórica em que vivem, integrando-a a outros contextos históricos: regionais, nacionais e mundiais.

Concluimos afirmando que o ensino de História, os conteúdos a serem ensinados, os objetivos do ensino, o papel das disciplinas, as intencionalidades educativas têm sido objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos, de produção e transmissão de saberes, visando a valorizá-lo como um campo de saber fundamental para a formação crítica dos(as) cidadãos(ãs) e para a construção de uma sociedade democrática.

Ressaltamos, também, o quão notório está na atualidade a luta no campo da valorização da história africana e afro-brasileira pela legislação educacional nos últimos 20 anos. Assim sendo, resulta em notórias conquistas acadêmicas no âmbito das universidades públicas, com a criação de setores e disciplinas que se dedicam exclusivamente à História da África e da Diáspora Negra.

Atualmente, existem muitos(as) africanistas⁶⁵ entres os(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que, sem dúvida, resultam dessa mudança de perspectiva no ensino da História no Brasil. Entretanto, há muito que ser feito nesse campo. Por isso, a pauta sobre as relações étnico-raciais e a educação no Brasil se torna tão importante, pois, mesmo no século XXI, a história dos(as) descendentes de africanos(as) e afro-

⁶⁵ Título atribuído a homens e mulheres que pesquisam a História da África, Cultura Afro-brasileira e áreas que se dedicam e se voltam ao continente africano.

brasileiros(as), suas lutas através da história e conquistas, ainda é pouco conhecida e estudada, mesmo sendo Lei no Brasil desde 2003.

Esses esquecimentos e silenciamentos são também exemplos evidentes de práticas racistas que começam a ser revertidas pelos direitos e deveres à memória, à história e à diversidade. Não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão sobre a questão racial, e a escola é o espaço privilegiado para isso.

3.3 História e Ensino Religioso em Pernambuco

A História é uma disciplina aberta e humanista, ciosa da diversidade de interpretações, da relação entre passado e presente, e consciente de suas limitações quanto ao alcance de explicações definitivas, seja no campo da informação factual, seja no campo das interpretações abrangentes dos processos concretos. Se assim é a História, assim devem ser os livros didáticos.

No nosso entendimento, dentro do campo do ensino da História, os avanços são evidentes, mas ainda há muito por fazer. A persistência de certa tradição expositiva unilateral e demasiado factual, independentemente das convicções teóricas de autores(as), coloca em cena um problema central de todo discurso escrito: a questão da narrativa.

Deve-se abrir espaço para posições alternativas às do texto-base, àquilo que é didaticamente passado, bem como para as visões que grupos e indivíduos do passado formularam sobre suas próprias vivências. Trata-se de um grande desafio, pois implica articular narrativas diferentes, novos discursos e práticas que adotam pontos de vista diversos, plurais e inclusivos, quando não opostos.

Propositalmente, iniciamos esse tópico com uma abordagem dentro do campo da História enquanto disciplina escolar, pois, dentro da grade curricular da escola que esta pesquisa foi realizada, cabe a esta disciplina abordar as questões sobre religiões e/ou Ensino Religioso. O que não difere de outras escolas da rede pública do interior de Pernambuco (cidades vizinhas a escola pesquisada), em que a cultura escolar⁶⁶ direciona Ensino Religioso, enquanto disciplina, dentro das aulas de História.

⁶⁶ Um conjunto de normas que definem os saberes a serem ensinados e de condutas a serem inculcadas e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com as finalidades que podem variar segundo as épocas (religiosa, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2002).

Ademais, está arraigado dentro da própria história do estado de Pernambuco essa conjuntura de, dentro do ensino de História, abordar aspectos do ensino de Religião, desde os tempos do Brasil Império⁶⁷, tendo em vista a importância da província de Pernambuco no território brasileiro, pois era uma das mais ricas e influentes daquele período.

Foi o imperador D. Pedro I que demonstrou o seu interesse pela educação no Brasil na Assembleia Constituinte, tendo ele mesmo aprovado o Projeto de Lei da Comissão de Instrução Pública, que foi apresentado ao Parlamento Brasileiro em junho de 1827, decretando a Lei de 15 de outubro de 1827, que ficou conhecida como a Lei Geral do Ensino Elementar, objetivando a criação de instituições escolares por todo o território do Brasil Império (PINTO, 2005).

Aqui, expomos os artigos I e VI da Lei, que diz o seguinte:

Art. 1º - Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.

[...]

Art. 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

É justamente no art. 6º que se encontra a referência que instruí a implementação ao currículo das escolas o Ensino Religioso, e, naturalmente, o respaldo legal para a doutrinação da fé Católica, que era a religião oficial do Brasil Império.

Logo, estava juridicamente oficializada na Constituição de 1824 essa legalização, e encontramos no art. 5º a confirmação em que “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo”⁶⁸.

⁶⁷ O Brasil Império compreende o período de 1822 a 1889 quando o país foi governado por uma monarquia constitucional. Essa época teve início com a aclamação do Imperador D. Pedro I, em 1822, e se prolongou até a Proclamação da República, em 1889.

⁶⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

Obviamente a Constituição de 1824 regia todo o país recém independente⁶⁹, e em todas as escolas públicas do território brasileiro está presente o Ensino Religioso da Igreja Católica Apostólica Romana, amparado por lei a união entre Estado e Igreja.

No estado de Pernambuco era de responsabilidade do Ensino Religioso educar a criança/adolescente à formação do caráter voltado ao amor, ao Deus cristão e de fundamentação que o Ensino Religioso era a base sólida da educação, porque sem ele a sociedade não progrediria (PINTO, 2005).

Indiscutivelmente a religiosidade era uma peça fundamental na vida social pernambucana, enquanto a religião era legalmente oficializada pelo Estado o Catolicismo era a prática religiosa amparada pela justiça. Entretanto, o mesmo não podia ser dito sobre o Ensino Religioso na época.

O que acontecia com esse ensino nas escolas dessa época, não satisfazia a sociedade católica, “É de lastimar, que em um país civilizado e católico a instrução religiosa esteja tão atrasada, e mesmo seja dada e olhada com menosprezo e em último lugar?” (Conferências Pedagógicas Celebradas em Recife/CPCR, 1878 *apud* PINTO, 2005, p. 188).

Paralelamente ao que era ensinado nas escolas, ocorria dentro das igrejas e dentro da casa das famílias. Logo, o(a) professor(a) não era o único a lecionar e ministrar as aulas de Ensino Religioso. Assim, em novembro de 1874 foi expedido um regulamento para a província de Pernambuco, deferido pelo Conselho Literário, onde descrevia, de forma minuciosa, as instruções/regulamentos para a condução das aulas sobre Religião nas escolas provinciais (PINTO, 2005).

Moacy (1939, p. 358) diz que “a educação moral e religiosa será dada aos alunos pelo ensino do catecismo, leitura e explicação dos Evangelhos, prática de atos religiosos e de piedade, conferências e outros exercícios adequados”. Não existia nada crítico dentro desse princípio de currículo escolar para o Ensino Religioso, apenas a reprodução daquilo que já estava pronto nas escrituras da Bíblia, ou seja, um método de ensino explicativo.

Com o passar do tempo, o Ensino Religioso no estado de Pernambuco foi perdendo espaço gradativamente nas escolas, até porque o Estado caminhava para o

⁶⁹ A independência do Brasil é datada em 7 de setembro de 1822.

processo de laicização⁷⁰, ou seja, a separação do Estado e Igreja. No entanto, não era objetivo da laicidade eliminar o Ensino Religioso, mas transformar os espaços e instituições, separando o caráter doutrinário (Igreja/sacerdócio) do Estado.

Com isso e conseqüentemente, a disciplina de Ensino Religioso passou por algumas transformações. Foi chamada de Educação Moral e Religiosa e logo depois de Educação Moral e Cívica (PINTO, 2005). Visivelmente, essas mudanças são conseqüências do ensino laico que aboliram a terminologia “religião” do currículo no sentido de doutrinação, mas dando ênfase para o caráter científico.

Vale ressaltar que a inserção da disciplina Educação Moral e Cívica no currículo das escolas em Pernambuco, cabia às explicações dos deveres da família e do Estado.

Analisando esse contexto exposto até chegar aos dias atuais, expomos a preocupação e repercussão que o termo laicidade trouxe consigo enquanto novidade para a Província/Estado. Com isso, não só os currículos seriam reformulados, mas também a nova postura dos(as) docentes diante do novo: atuar sobre o Ensino Religioso não catequizante e voltada para o campo da ciência/educação.

Obviamente não foi e não é uma tarefa fácil. Estamos falando sobre quatro séculos (400 anos) da história de um país em que houve uma religião oficial, a Católica. O debate sobre um Estado laico no currículo das escolas em Pernambuco é uma tentativa para ampliar o campo social e da liberdade humana, trazendo para escola a discussão da ciência das religiões.

Como já dissemos, o percurso foi longo do Ensino Religioso na história da educação no Brasil, tendo assumido diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Mas, foi a partir da década de 1980, com as transformações sociais e democráticas, que impactaram o campo religioso e conseqüentemente sua abordagem em sala de aula.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB n. 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei n. 9.475/1997)⁷¹ estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural, sem proselitismo.

Vale ressaltar que, em 1995, persistentes nesse ideal da Constituição de 1988, os(as) participantes da 29ª Assembléia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino

⁷⁰ Aquilo que é laico. Logo, atribuímos essa palavra a Estado laico, que é um Estado que por dever ofício necessita exercitar a tolerância para com todas as matrizes religiosas. Na seção 5 desta pesquisa abordamos com maior ênfase.

⁷¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

Religioso (Cier), que no ato comemorava seus 25 anos de experiência ecumênica, propõe a instalação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (Fonaper).

Neste ato, realizado em 26 de setembro, Dom Gregório Wasmeling, presidente do Cier, abriu espaço para que fossem apresentadas as 42 entidades educacionais e religiosas presentes, bem como os(as) professores(as) e pesquisadores(as) provenientes de 15 unidades da Federação, assim, foi instalado o Fonaper.

Destarte, foram colhidas as sugestões para uma carta de princípios que regeria o Fórum⁷², se tornando um órgão atuante e participativo diante da execução da BNCC na área do Ensino Religioso, estabelecendo essa disciplina como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa. Também foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuiriam para a construção da área do Ensino Religioso, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade (BRASIL/BNCC, 2017).

Isso implica abordar os conhecimentos tomando por base as diversas culturas e as tradições religiosas, mas não excluindo e nem desconsiderando a existência de filosofias de vida.

Dentro do componente curricular do Ensino Fundamental dos Anos Finais, que é o campo desta pesquisa, o Ensino Religioso, segundo as diretrizes curriculares, adota os diálogos e pesquisas como os princípios norteadores, articuladores e mediadores dos processos de identificação, observação, análises e ressignificação dos saberes religiosos, viabilizando o desenvolvimento das competências específicas (PERNAMBUCO, 2019).

Na proposta de orientação curricular da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE-PE), o Ensino Religioso tem como fundamento epistemológico e pedagógico a transposição didática da Área de Ciências da Religião.

Essa área dialoga com teóricos das diversas áreas do conhecimento, conforme esclarecem os Parâmetros Curriculares de Ensino Religioso publicados em 2015⁷³, no *site* da SEE-PE. Essa área do Ensino Religioso deverá, portanto, ser entendida como uma base estrutural de leitura e interpretação da realidade, imprescindível para oportunizar a participação do(a) cidadão(ã) na sociedade de forma autônoma

⁷² Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional/#historico>. Acesso em: 20 ago. 2022.

⁷³ Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/Par%C3%A2metros%20Curriculares%20de%20Ensino%20Religioso_atualizado.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

(PERNAMBUCO, 2015). Assim, o Ensino Religioso deverá garantir a possibilidade de analisar a religião, não no aspecto doutrinário, mas sim como um fenômeno religioso.

O currículo de Pernambuco traz uma nova concepção: compreender a importância desse ensino como uma dimensão humana do sagrado (que fornece sentido para a vida através das experiências com o transcendente), relacionando com as necessidades inerentes dos seres humanos no quesito de superar suas limitações (PERNAMBUCO, 2019). Logo, abordam os aspectos religiosos, como mitos, símbolos, rituais, experiências, doutrinas e normas religiosas (em sua pluralidade).

Por lei e nessa perspectiva, o Ensino Religioso contribuirá para a socialização dos conhecimentos específicos relativos às diversas tradições e/ou culturas religiosas e filosofias de vida, possibilitando o exercício do diálogo inter-religioso diante das relações interétnicas e uma perspectiva intercultural que visa à compreensão das múltiplas experiências religiosas da humanidade.

Afirmamos a necessidade de superar qualquer atitude discriminatória, fazendo-se urgente o trabalho com uma educação baseada na diversidade cultural e religiosa (LIMA; SOUSA; LIMA, 2018).

O caminho que é indicado pelas Ciências das Religiões e em sua metodologia, é uma trajetória que deve valorizar a pluralidade religiosa no Brasil e no mundo, despertando, dentro do campo do Ensino Religioso, a compreensão dos fenômenos religiosos, as filosofias de vida e, principalmente, a valorização cultural das múltiplas religiões. O objetivo primordial do Ensino Religioso é o respeito à diversidade religiosa em sua pluralidade e suas práticas (ritos).

3.4 Lagoa dos Gatos: currículo municipal, formações para professores(as), ações e projetos

Lagoa dos Gatos foi fundada em terras de uma extensa sesmaria⁷⁴ pertencente a um dos herdeiros de Bernardo Vieira de Melo⁷⁵, o qual nunca chegou a pisar nessa terra. Com a sua morte, as terras passaram a pertencer aos(às) seus(suas) herdeiros(as), os(as) quais, no dia 23 de agosto de 1804 (LUNA; MOURA, 2015), venderam-nas para o

⁷⁴ Eram terrenos abandonados pertencentes a Portugal e entregues para ocupação, primeiro no território português e, depois, na colônia, o Brasil, onde perdurou de 1530 até 1822.

⁷⁵ Participou da desarticulação do Quilombo dos Palmares, recebendo como prêmio as terras que hoje se denominam Lagoa dos Gatos, é também conhecido como a primeira pessoa em Pernambuco a falar em República (LUNA; MOURA, 2015).

português José Fragoso de Albuquerque, o provável fundador da povoação, construindo logo nos primeiros dias da sua posse, a casa para sua moradia e em seguida a dos(as) seus(suas) parentes, bem à margem direita da pequenina lagoa existente, alimentada pelas águas do riacho que ficou conhecido até hoje, pelo nome do seu fundador: Fragoso (CALLADO, 1981).

Nascia a povoação com poucas casas levantadas perto da lagoa, perto do rio do Gato, e esse foi o caminho dos primeiros desbravadores da região que tomaram o nome como base inicial e referência para a denominação da futura cidade: Lagoa dos Gatos.

Segundo Luna e Moura (2015), José Fragoso de Albuquerque desbravou e fixou sua residência na localidade que ele chamou de Pery-Pery (nome derivado de uma vegetação nativa de cor verde e em formato roliço, que expele um líquido de cor branca), assim nascia o primeiro embrião da futura cidade.

A fundação da cidade da Lagoa dos Gatos é datada no dia 23 de agosto de 1804. Entretanto, não existe um relato oficial da justificativa do nome, mas trouxemos para nossa pesquisa àquilo que nos foi relatado oralmente, fruto da fertilidade do imaginário popular e da tradição oral que chega até os dias atuais.

Os munícipes relatam a história de que um caçador se deparou, casualmente, com vários gatos selvagens de origem maracajás⁷⁶ bebendo a água da lagoa, os quais passaram a chamá-la de Lagoa dos Gatos.

Lenda ou não, o município de Lagoa dos Gatos foi reconhecido oficialmente pela Lei Estadual n. 1.931, porém, anos anteriores, em 11 de setembro de 1928, primeiramente com o nome de Frei Caneca. Entretanto, os(as) habitantes continuaram chamando a sua cidade de Lagoa dos Gatos, e em face dessa situação peculiar, no dia 9 de dezembro de 1938, pelo Decreto n. 235, o município restabeleceu seu primitivo e tradicional nome: Lagoa dos Gatos (LUNA; MOURA, 2015).

No ano de 1952, o então governador do estado de Pernambuco, Barbosa Lima Sobrinho, determinou a construção da primeira e única escola estadual da cidade, a qual recebeu o nome de Escola Estadual Rural Professor Manoel Edmundo, e, atualmente Escola de Referência em Ensino Médio Professor Manoel Edmundo⁷⁷.

Em 1981, na gestão do prefeito Airton Correia de Melo, foi construída a primeira escola municipal, inicialmente de 5ª a 8ª séries (6º a 9º ano, na nomenclatura atual), e recebeu o nome de Escola Municipal Cordeiro Filho, em homenagem ao ex-

⁷⁶ Denominação muito comum no Nordeste para designar os gatos-do-mato em geral.

⁷⁷ 2022, ano em que a pesquisa foi realizada.

prefeito e chefe político da cidade, Manoel Cordeiro de Melo Filho, “Cordeirinho”, como era popularmente conhecido (LUNA; MOURA, 2015).

Ele chegou à cidade de Lagoa dos Gatos no ano de 1938 e desde a sua chegada, Cordeirinho, como gostava de ser chamado, tornou-se grande líder político, sendo vereador por cinco vezes, prefeito por três vezes e deputado estadual por duas vezes, abandonando a carreira política apenas no dia do seu falecimento, em 19 de julho de 1974.

A aquisição do terreno para construir a escola se deu através de compra e venda entre a Prefeitura Municipal e o Sr. Valdomiro de Souza Luna. Na época de sua inauguração, tinha como governador do estado de Pernambuco, Marco Antônio Maciel e como secretária de educação do município, a professora Maria Dolores Moraes Pereira de Vasconcelos (LUNA; MOURA, 2015).

A rede municipal adotou como parâmetro para a construção do currículo municipal, o mesmo currículo educacional do estado de Pernambuco, desde sua formação até os dias atuais. Tendo em vista que dentro da cidade só existe essa escola municipal até os dias de hoje, o currículo utilizado desde então é o mesmo que o estadual, atualizando o currículo em conformidade com as diretrizes do estado de Pernambuco.

Vale ressaltar que é um documento que norteia os objetivos e metas a serem alcançados por todos(as) os(as) profissionais que atuam na área da educação, direta ou indiretamente, com o público alvo: crianças e adolescentes. O currículo serve como uma bússola e ao mesmo tempo a materialização das intenções culturais do município.

Por isso, o currículo educacional do estado de Pernambuco serve como base, como um caminho para garantir os direitos à aprendizagem e auxílio nos objetivos propostos pela BNCC. Entretanto, no município de Lagoa dos Gatos, não é para ser seguido como regra única e linear, pois é reajustado e adaptado de acordo com a demanda e as características culturais, políticas e relações sociais da comunidade com a escola.

A Secretaria Municipal de Educação da Lagoa dos Gatos (SEDUC) atua nas escolas municipais (Anos Iniciais e Finais), visando à melhoria da qualidade de ensino e da organização do trabalho pedagógico, cede autonomia para os(as) gestores(as) e sua equipe para promover a conciliação do plano curricular da escola tomando por referência a do estado de Pernambuco.

A escolha dos livros e de outros materiais didáticos é feita pela gestão da escola com a participação direta dos(as) professores(as) que avaliam os objetos de estudo, dos temas, dos problemas, que são compatíveis com a realidade local e em conformidade com o Currículo do Estado de Pernambuco e BNCC, mas, sempre priorizando as questões culturais regionais e a realidade local.

3.5 Escola Municipal Cordeiro Filho: um estudo de caso

Na época da fundação da Escola Municipal Cordeiro Filho, o seu corpo docente era composto, em sua maioria, por professores(as) que haviam concluído o magistério, e tendo como gestora escolar a professora Maria da Conceição Morais Pereira.

A escola iniciou seus trabalhos pedagógicos com o total de 812 alunos(as), sendo 534 de 1ª a 4ª série (na antiga nomenclatura, hoje Ensino Fundamental dos Anos Iniciais), e 278 alunos(as) de 5ª a 8ª série (hoje, Ensino Fundamental dos Anos Finais), com autorização de funcionamento, através da Portaria da Secretaria de Educação de Pernambuco n. M-258001. A escola faz parte da rede municipal da cidade de Lagoa dos Gatos-PE e é jurisdicionada à Gerência Regional de Educação (GRE)/Mata Sul de Palmares-PE.

Desde a sua fundação, o prédio da escola já passou por várias reformas, e foi na gestão do prefeito Reinaldo Santos Barros, entre 1993 e 1996, que a estrutura da escola foi ampliada, voltando a funcionar no ano de 1997 na gestão do prefeito Luiz Batista da Silva, atendendo apenas a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. Somente em 1999, voltou a atender o Ensino Fundamental dos Anos Finais.

No ano de 2006 foi reinaugurada e contou com a presença de várias autoridades, entre elas o governador do estado, José Mendonça Bezerra Filho, o prefeito vigente, Reinaldo Santos Barros, a secretária de educação do município, Denize Soares Rodrigues, entre outros(as) convidados(as). Treze anos depois, em 2019, o prefeito Edmilson Morais Pereira, conhecido popularmente como Misso de Amparo, fez outra grande reforma na escola, revitalizando todos os espaços.

Atualmente⁷⁸, a escola apresenta uma boa estrutura física, na qual conta-se com a participação da comunidade, alunos(as), pais/mães (responsáveis) e profissionais da educação, para compor o Conselho da UEX (Unidade Executora) e o Conselho Escolar.

⁷⁸ Dissertação escrita no ano de 2022.

A Escola Municipal Cordeiro Filho atende alunos(as) da área urbana e rural no Ensino Fundamental dos Anos Finais nos horários matutino e vespertino.

Tendo em vista as características da população escolar e da comunidade que atinge, a escola tem por princípio, segundo o Regimento Interno:

Art. 5º - buscar uma efetiva contribuição na formação de indivíduos íntegros, com habilidade de utilizar plenamente sua capacidade intelectual e de liderança, obtendo consciência da importância da sua participação ativa na construção de uma sociedade mais justa, baseada na Ética, Justiça e Respeito Humano, considerando os seguintes princípios educacionais:

I. Igualdade de condição para acesso e permanência na escola;

II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - Valorização do profissional da educação;

VI - Gestão democrática;

VII - Garantia do padrão de qualidade;

VIII - Valorização da experiência extra-escolar;

IX - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (REGIMENTO INTERNO – ESCOLA MUNICIPAL CORDEIRO FILHO, 2010, p. 3).

A Escola Municipal Cordeiro Filho, através do Projeto Político Pedagógico (PPP) (2015) desenvolve uma concepção de educação voltada para a cidadania plena em que o(a) estudante seja sujeito agente do conhecimento e transformador da sociedade. Sendo assim, a missão da escola é:

contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de transformação na realidade onde está inserido, garantindo uma base de conhecimento que proporcione ao educando maior conscientização no desenvolvimento do processo educacional, condições de acesso ao mundo do trabalho e continuação em estudos posteriores, bem como uma mudança de comportamento de forma positiva para o mesmo poder agir como agente ativo e transformador da sociedade na qual está inserido, buscando melhores condições de vida para si e sua coletividade, e com seu interesse e desempenho resgatar a excelência da escola pública (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 8).

Respaldada no Art. 2º da LDB, que traduz a educação, dever da família e do Estado, inspirada no princípio de desenvolvimento do(a) educando(a), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a visão da escola é “estimular o senso crítico, moral, cooperativo, incentivando nossos educandos na construção de uma sociedade igualitária com ênfase na colaboração mútua e solidária” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 8).

Como aponta o regimento interno da escola:

Art. 11º - As diretrizes que fundamentam a Proposta Pedagógica da Escola Municipal Cordeiro Filho apontarão para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática a partir de suas concepções e opções pedagógicas, guardando sintonia com os princípios que norteiam a política educacional.

Art. 12º - O professor como mediador do conhecimento realizará reflexão sobre a estrutura do saber a ser ensinado, considerando os aspectos teórico-prático-metodológicos situados numa contemporaneidade (REGIMENTO INTERNO – ESCOLA MUNICIPAL CORDEIRO FILHO, 2010, p. 5).

Dessa maneira, para um melhor desenvolvimento das diretrizes internas e educacionais da escola, o Ensino Fundamental Regular é organizado em séries anuais e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em fases. Os currículos estão organizados de acordo com o Art. 26 da LDB n. 9.394/96, em Componentes Curriculares – Base Nacional Comum e Componentes Curriculares – Parte Diversificada, conforme segue:

Quadro 5 – Componentes curriculares da Escola Municipal Cordeiro Filho

COMPONENTES CURRICULARES			ANOS				CH	
			5º	6º	7º	8º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
		Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2	320	
		Artes	2	2	2	2	320	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	6	960	
		Ciências	3	3	3	3	480	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	2	320	
		Geografia	2	2	2	2	320	
		Educação Física	2	2	2	2	320	
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA			25	25	25	25	4.320

Fonte: Regimento interno da Escola Municipal Cordeiro Filho (2017).

As propostas curriculares são elaboradas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos e pelos(as) docentes, de modo que assegurem a ordenação, o relacionamento, à sequência de estudos, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco.

Como é notório, não há o componente curricular de Ensino Religioso na grade curricular da escola, sendo assim, em decisão proposta pela coordenação junto aos(as) docentes da disciplina de História, ficou a cargo desta explicar sobre os conteúdos religiosos e suas respectivas histórias e doutrinas em sala de aula.

Também foi acordado, desde o ano de 2017⁷⁹, que se trabalhasse o conteúdo das religiões quando houver oportunidade e em conformidade com o planejamento anual do componente curricular de História.

Entretanto, existem algumas orientações pedagógicas exigidas dentro do Regimento Escolar Interno, como por exemplo: orientar o(a) estudante em seus estudos, auxiliando-os(as) quanto ao seu autoconhecimento, à sua vida intelectual e sua vida emocional; incentivá-los(las) a prática da higiene mental, conscientizando em relação à importância do valor social e espiritual; proporcionar vivências que sensibilizem o(a) estudante para os valores que deseja incorporar no seu comportamento (ESCOLA MUNICIPAL CORDEIRO FILHO, 2010).

Em relação a importância do valor social e espiritual, a Escola Municipal Cordeiro Filho, em nenhuma instância proíbe o estudante de manifestar sua fé no quesito indumentária religiosa de qualquer religião que seja.

Em outras palavras, os(as) estudantes têm a liberdade de usar algum adorno, roupas que sejam preceitos religiosos (estar vestido(a) todo de branco, por exemplo), levar algum objeto que para ele(a) seja de significado religioso (livros sagrados, lenços em volta da cabeça, pulseiras, colares, turbantes etc.), desde que estejam em conformidade e adequados, afinal, a escola é uma repartição pública e existem regras (não é permitido roupas curtas ou que sexualizem o corpo).

A escola sensibiliza, de forma crescente, docentes, equipe gestora e demais profissionais que atuam na escola, para que queiram melhorar suas respectivas atuações, visando à melhor formação do(a) discente, sem lhe causar algum constrangimento.

Ressaltamos que o Regimento Escolar não é estático e nem linear, pois poderá ser modificado sempre que o aperfeiçoamento do processo educativo da escola assim o exigir e sempre que venha a colidir com a legislação vigente, submetendo as modificações à aprovação do órgão competente.

É nessa realidade apresentada que se insere a autonomia do corpo docente da escola, nas escolhas das coleções de didáticos. A equipe gestora entende que os(as) professores(as) são os sujeitos que melhor conhecem seus(suas) alunos(as), logo, compete a esses(as) profissionais a melhor escolha para os livros didáticos que serão adotados para serem usados em sala de aula. Dito isso, no próximo tópico apresentamos

⁷⁹ Proposta lançada no mesmo ano que foi reformulado o Regimento Interno da Escola Municipal Cordeiro Filho, sob a gestão escolar de Edjailson Pereira de Aquino (2017-2021).

uma breve análise sobre os livros didáticos utilizados na instituição investigada e, respectivamente, seus(suas) autores(atrizes).

3.5.1 Análise dos livros didáticos de História: *Coleção Vontade Saber – História*

Como é função da disciplina de História trabalhar no espaço escolar o desenvolvimento interdisciplinar com o Ensino Religioso, averiguamos a coleção dos livros didáticos desta disciplina.

Percebemos que a coleção oferece uma diversidade de gêneros textuais (literários, jornalísticos, textos feministas, documentos históricos, entre outros) e riquíssimo em imagens, como ferramentas para a construção de conhecimentos, que podem ser usadas de acordo com os propósitos e a realidade de cada turma, apesar de comporem, com texto principal, um projeto articulado e sistematizado de ensino-aprendizagem.

A coleção *Vontade Saber – História*, composta por quatro volumes, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, é publicada pela Editora Quinteto, e tem como autoras e autor, Adriana Machado Dias⁸⁰, Keila Grinberg⁸¹ e Marco César Pellegrini⁸², foram os livros selecionados pelos(as) docentes da disciplina e serão utilizados pelo quadriênio 2020-2023.

Para auxiliar o(a) professor(a), segundo os(as) autor(as), elaboraram uma coleção fazendo uma seleção de conteúdos relevantes, em que são desenvolvidos conceitos fundamentais para o estudo de História. Os temas históricos são abordados em consonância com as pesquisas historiográficas mais recentes e são trabalhados em um texto claro e acessível aos(às) alunos(as) (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2018a, b, c, d).

Dentro da nossa investigação, notamos que em todos os volumes da coleção, encontra-se uma grande quantidade de fontes históricas, principalmente imagéticas que são contextualizadas e, em muitos casos, exploradas por meio de atividades. A coleção tem uma estrutura regular e está organizada a fim de facilitar o trabalho em sala de aula.

⁸⁰ CNPq. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5212705677912110>. Acesso em: 10 set. 2022.

⁸¹ CNPq. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9043294734454422>. Acesso em: 10 set. 2022.

⁸² CNPq. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8825144072881727>. Acesso em: 10 set. 2022.

Exercendo seu papel como mediador, o(a) professor(a) pode promover um aprendizado significativo para os(as) alunos(as) e instrumentalizá-los(as) para que adquiram maior autonomia e para que possam continuar seu aprendizado ao longo da vida.

Porém, não é nossa intenção desmerecer ou desvalorizar a escrita dos(as) autor(as), mas dentro das quatro coleções investigadas, que totalizam 39 capítulos entre História Geral da Humanidade e História do Brasil, apenas dez capítulos são destinados à História da África e Cultura Afro-brasileira; uma página que aborda sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas e 22 sobre as religiões de civilizações europeias e orientais.

São perceptíveis a seletividade, o silenciamento e o ocultamento acerca das abordagens dos conteúdos sobre a História da África e História e Cultura Afro-brasileira, mediante a importância para a formação da grande parcela dos(as) estudantes negros(as) que compõem o corpo discente do espaço escolar brasileiro (XAVIER FILHO; LANDO, 2022)⁸³. Como afirma Xavier Filho (2021, p. 115):

[...] está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, sexos diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais "características distorcidas". Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira. Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes.

São por essas implicações que afirmamos que se deve romper laços com a historiografia tradicional e eurocêntrica, e sim, procurar ir além dessa visão de mundo, educação e história.

Salientamos e enfatizamos o legado dos(as) africanos(as) e seus(suas) descendentes para o mundo contemporâneo e acreditamos que apresentar a formação de suas sociedades, o aparato cultural e o legado deixado para os dias atuais, incluindo,

⁸³ Em 2019, matriculamos na Escola Municipal Cordeiro Filho, em Lagoa dos Gatos, Pernambuco, 98% de todas as crianças de 6 a 14 anos, no Ensino Fundamental. Ao compararmos as taxas de matrícula entre brancos, pretos e pardos, a porcentagem é muito próxima: 98%, 98,7% e 97,9%, respectivamente. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-opportunidades-educacionais-2/>. Acesso em: 09 set. 2022.

principalmente, os aspectos religiosos que dinamizam e diversificam as relações sociais e espirituais, é incentivar à consciência crítico-histórica e a contribuição para uma sensibilidade sobre a diversidade e pluralidade étnica, cultural e religiosa, valorizando o respeito às diferenças.

4 METODOLOGIA

O progresso científico é o resultado da interação do ser humano com a natureza. Ao estudar e compreender o ambiente em que vive, o(a) pesquisador(a) precisa utilizar diversos tipos de conhecimentos para poder relacionar-se ainda mais e alcançar os objetivos de desenvolvimento almejados. Defendemos que a pesquisa científica é a atividade responsável por solucionar os enigmas da natureza.

Este trabalho é de caráter qualitativo, por tratar de uma abordagem que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociorreligiosos e de comportamentos humanos, pois envolve uma compreensão interpretativa do mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006), o que significa que foi investigado o imaginário docente sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas em sala de aula/espço escolar, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa linha de raciocínio, compactuamos com Vieira e Zouain (2005) quando afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores(atrizes) sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles(as). Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Quando optamos pela investigação de caráter qualitativo, entendemos que as abordagens serão eficazes em incorporar a questão do significado e da “intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 1994, p. 28).

O que pretendemos através de uma pesquisa qualitativa foi a sua finalidade, que não é contar/narrar opiniões ou pessoas, mas o contrário disso, analisamos e esmiuçamos os pontos de vista e as diferentes representações sobre o assunto que está em questão.

Sendo assim, com o objetivo de identificar as especialidades que se situam os diferentes contextos, buscamos com a pesquisa qualitativa investigar e compreender as práticas que neste trabalho foram debatidas: o imaginário docente sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas no espaço escolar, e, através das análises, traçar planos/soluções para o fortalecimento ao combate do preconceito voltados para uma educação antirracista.

4.1 Estudo de caso instrumental

Quanto ao objetivo, é uma pesquisa exploratória, porque nos familiarizamos com assuntos pouco conhecidos ou explorados no ambiente escolar, sendo comum assumir a forma de um estudo de caso instrumental (GIL, 2002), pois está sujeita a entrevistas junto aos(as) professores(as), adeptos(a) ou não, simpatizantes ou não, das religiões brasileiras de matrizes africanas.

Quanto aos procedimentos técnicos, a presente pesquisa é documental, uma vez que se caracterizou por utilizar-se de documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Para tal fim, analisamos a Lei n. 10.639/2003, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a Matriz Curricular de Pernambuco, e, por fim, o Currículo Municipal da cidade de Lagoa dos Gatos-PE e o Projeto Político Pedagógico do espaço escolar investigado, a Escola Municipal Cordeiro Filho.

Por sua vez, as fontes secundárias são as que são obtidas de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses e dentre as fontes secundárias, situam-se os arquivos da iconografia, os quais também serão utilizados para o estudo (LAKATOS, 1995).

Para a materialização deste trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica com foco nas conexões entre imaginário, educação e religiões afro-brasileiras, descrições e análises de discursos, imagens e múltiplas representações sobre tais religiões disseminadas em materiais didáticos, paradidáticos e em outras mídias usadas na escola.

4.2 Público-alvo e *locus* da pesquisa

Antes de iniciar as investigações e análises, preparamos o campo da pesquisa conversando previamente com os(as) docentes e a equipe gestora da única escola de rede pública do Ensino Fundamental dos Anos Finais localizada no perímetro urbano da cidade Lagoa dos Gatos, Pernambuco, explicando os objetivos da pesquisa e os(as) convidando a participarem.

Como já foi visto, examinamos os livros didáticos de História, escolhidos por esta unidade para identificar os conteúdos abordados ou não sobre a História e Cultura Afro-brasileira amparados pela Lei n. 10.639/2003.

No contexto escolar, foram observados aspectos das relações entre as pessoas que permeiam esse recinto, bem como compreender o local em que ela está inserida e as

suas dinâmicas. Para esta etapa, utilizaremos os métodos da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013; SILVA, 2006) e dos fundamentos da Teoria Geral do Imaginário (DURAND, 2019).

Valendo-se de diálogos gravados, as percepções da vida social são registradas de maneira a se constituir em fontes ou documentos que, contudo, devem ser considerados desde sua origem e entender que o ponto de partida das entrevistas implica aceitar que os procedimentos são feitos no presente (MEIHY; HOLANDA, 2014). Logo, a experiência histórica do(a) entrevistado(a) torna o passado mais concreto, sendo por isso, atraente na divulgação do conhecimento (ALBERTI, 2004).

Para este fim, o local da pesquisa foi a Escola Municipal Cordeiro Filho. A priori, entrevistamos os(as) professores(as) da disciplina de História, pois é a disciplina responsável em trabalhar os conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula, logo em seguida, docentes de áreas afins como Língua Portuguesa, Arte e Geografia, e também, a equipe gestora (diretora, adjunto e coordenadores(as) pedagógicos).

O convite para participação da pesquisa foi feito de forma presencial, explicando as etapas da pesquisa. Logo após, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que o(a) participante lesse com cautela e assinasse o termo se optasse pela participação. No total, 14 docentes (incluindo a equipe gestora da escola) foram convidados(as) e todos(as) eles(as) lecionam na rede pública da cidade de Lagoa dos Gatos-PE.

Vale ressaltar que o quantitativo de participantes foi intencional, porque contemplaria todos(as) que fazem parte do quadro das disciplinas citadas. Obtivemos uma aceitação imediata e não houve recusa de nenhum(a) professor(a). Com os termos aceitos e assinados, partimos para a segunda etapa da imersão antes de entrar no Teste AT-9.

Essa etapa foi realizada por via remota. Justificamos essa escolha devido ao horário dos(as) participantes serem fracionados, outros(as) possuem dois vínculos empregatícios, o que tornou dificultoso pausar um momento e realizar com todos(as) ao mesmo tempo; ademais outros(as), só temos contato em reuniões pedagógicas. Sendo assim, escolhemos a plataforma de conversas *on-line WhatsApp* para seguir a pesquisa com os participantes: a imersão sobre as religiões afro-brasileiras.

A amostra é composta por nove professores(as) que participam do quadro das disciplinas de História, Arte, Geografia e Língua Portuguesa; e cinco membros da

equipe gestora, tanto do gênero feminino quanto masculino, de diferentes faixas etárias e com quantidade de tempo de formação inicial diferentes. Foram excluídos(as), professores(as) que não quiseram participar das entrevistas e rodas de conversa.

Posto isso, vale ressaltar o que elencamos como critérios de exclusão: docentes que não estão dentro das áreas afins, os(as) que não quiseram e/ou recusaram participar das entrevistas/coleta de dados, os(as) que não se sentiram confortáveis por convicções religiosas que os(as) proibiam de falar sobre o tema, os(as) que abertamente se recusaram e/ou acusaram o racismo como vitimismo e/ou disseram que o racismo não existe na escola, e os(as) que não responderem ou silenciarem por recusa radical sobre o tema das religiões brasileiras de matrizes africanas.

Por meio da pesquisa pode ser percebido, através dos diálogos desenvolvidos a partir das entrevistas, a falta de formação durante o curso de licenciatura e que acarreta a carência e preparação para abordar temas sobre a cultura afro-brasileira em sala de aula; a presença da cultura intolerante em relação às religiões afro-brasileiras; e a falta de uma abordagem mais aprofundada sobre o estudo das religiões nos currículos da escola investigada, para que assim pudesse ser ofertado meios de combate ao preconceito que é fruto do racismo.

Sendo discussões em torno das religiões afro-brasileiras, elas foram realizadas no intuito de proporcionar aos(às) docentes, discentes e à comunidade escolar, o conhecimento e respeito à diversidade religiosa, contudo, sem valorizar uma religião em detrimento das outras ou no interesse de persuadir na convicção religiosa do outro(a).

Defendemos que a escola é uma instituição laica, é um espaço democrático, reconhecedor e tolerante das diferenças, pode exercer um papel importante na construção de uma educação para cidadania, proporcionando uma construção ético-social de futuros cidadão(ãs) conscientes.

4.3 AT-9 na análise de grupos: da fase das entrevistas ao estudo dos resultados

A proposta da nossa pesquisa é delinear e entender sobre o imaginário pedagógico e compreender suas possíveis dificuldades às abordagens sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas no espaço escolar. Para alcançar os objetivos da pesquisa proposta, a abordagem qualitativa foi a que melhor se adequou e, para a sua efetivação, nos apropriamos de dois instrumentos: do Teste Arquetípico dos Nove Elementos (AT-9) e das entrevistas abertas (compreensivas).

A priori, optamos pelo AT-9, porque tem como objetivo colocar, empiricamente, à prova a Arquetipologia Geral de Gilbert Durand, pois é uma qualificação compreensiva das imagens. Sendo assim, antes da realização das entrevistas, foi aplicado o Teste AT-9, a fim de analisar a subjetividade implícita ao processo do imaginário docente sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas no espaço escolar.

O teste AT-9, criado por Yves Durand⁸⁴, constitui um tipo de teste projetivo “quem responde o teste narra o que se passa dentro de si, projetando-se nele [...] que permite verificar as propensões de respostas que estão conduzindo a energia psíquica e biológica do indivíduo na confrontação de uma situação angustiante” (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p. 58).

Ainda nas palavras de Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 57), o AT-9 é “um método, interessantíssimo. Primeiro grande método criado fora da obra do próprio Gilbert Durand, mas a partir dela”, pois, as imagens constelam em redor de um foco aglutinador. Este foco, a maneira como as imagens a ele se agregam, se dispõe no universo mítico considerado, permitem a identificação dos mesmos segundo as estruturas criadas por Gilbert Durand, podendo ser detectadas pelo AT-9, de Yves Durand (LOUREIRO, 2004).

Conforme descrito por Araújo (2013), o AT-9 é composto por quatro etapas: a expressão grafo-motriz (desenho), a narrativa sobre o desenho, um questionário e um quadro síntese das atribuições conferidas aos elementos de acordo com o modo que cada um representou no desenho, ou seja, o que ele simboliza/representa.

Os nove elementos do teste, escolhidos por Yves Durand são: queda, espada, refúgio, monstro devorador (devorante), algo cíclico, personagem, água, animal, fogo.

A queda é um schème que atualizado chega ao arquétipo vertigem, mas possui diversos significados de acordo com as culturas. Conforme Loureiro (2004, p. 23), “lembra o traumatismo do nascimento, designa a situação existencial do homem, a angústia humana, e representa mais facilmente, o fim, a morte, do que a origem, a vida”. A queda é a perda de um apoio. Logo, para Yves Durand (1989, p. 50) “cair significa perder o equilíbrio, descer, ir ao fundo” (tradução nossa).

Por conseguinte, o monstro devorador, “representa à noite inquietante, o tempo angustiante e simboliza a morte” (DURAND, 1989, p. 50) (tradução nossa). Vale

⁸⁴ Psicólogo francês, criou o Arquétipo Teste de Nove Elementos (AT-9) com base na Teoria do Imaginário de Gilbert Durand.

ressaltar que nos símbolos teriomorfos, Gilbert Durand explora o polimorfismo do simbolismo animal: coloca como positivas as imagens de animais domésticos, e como negativas as imagens de répteis (ESTRADA, 2002). Em outras palavras, a função devoradora do animal se expressa na ação de comer, morder, mastigar etc.

A espada foi escolhida por Yves Durand (1989) para cobrir três níveis de imagens simbólicas que compõem as estruturas heróicas do imaginário: símbolos ascensionais, espetaculares e diairéticos. Estrada (2002) aponta que na escolha do tipo de espada repousa a atualização das imagens no sentido da estrutura: uma arma pode representar um combate, entretanto, o gládio e a espada não têm a função de penetrar, mas sim de cortar e separar.

O refúgio pertence ao Regime Noturno durandiano das imagens, remete às estruturas místicas e simboliza a proteção e o aconchego, ou seja, um lugar protetor, guardado, íntimo, um recipiente, feminilidade maternal, tumba etc. A imagem da figura materna representa o refúgio primordial, assim como feto no útero materno (DURAND, 1989). Porém, em um microuniverso heróico, o refúgio será sempre um lugar de “refúgio contra o perigo, enquanto para o imaginário místico, ele [o refúgio] é uma imagem de recipiente, símbolo de bem-estar e da vida em paz” (LOUREIRO, 2004, p. 24).

Já a representação de algo cíclico (que gira, que se reproduz, ou que progride) é um estímulo que remete, na maioria das vezes, ao imaginário sintético. Porém, Gilbert Durand (2019) lembra que é possível encaixá-lo, tanto no Regime Diurno como no Noturno das imagens. “Yves Durand lembra o perfeito ciclo da lua, do tempo da menstruação, que não se prestam à luta, a uma utilização funcional, como da espada no teste” (LOUREIRO, 1998, p. 28).

Em sequência, o personagem é o ator(atriz) da estória criada, o(a) agente da trama realizada no microuniverso, expressado no desenho. Pode ser um homem ou uma mulher simples, um herói ou uma heroína, e pode ser representado(a) por um ou dois personagens. Também pode ser um homem ou uma mulher má (DURAND, 1989). A postura do personagem no desenho (se em pé, sentado, curvado) bem como sua localização (próxima, distante dos demais elementos), serão indicadores para a identificação da estrutura do universo místico construído (LOUREIRO, 2004).

A água, o animal e o fogo são considerados elementos complementares no teste AT-9, com significados polivalentes. A água, por exemplo, é recheada de simbolismos.

Dormente, parada, perigosa, é considerada por Durand (2019) quando este analisa os símbolos nictomorfos, ou seja, o medo da água e seus aspectos tenebrosos.

Em contrapartida, a água mítica, que remete à estrutura antifrásica, é a simbolizada pelo líquido amniótico (água protetora), enquanto a água que identifica a estrutura sintética é a da chuva, “do ciclo das águas, promessa de crescimento vegetal e as águas da história diluvial” (DURAND, 1989, p. 65) (tradução nossa).

Por conseguinte, o animal é um estímulo que pode remeter a uma estrutura heróica, com a representação de certos pássaros, aves de rapina, águia (a pomba é mística) ou a uma estrutura mística como certos peixes, conforme o contexto, ou ainda a estrutura sintética, como por exemplo, uma serpente desenhada (ciclo temporal, mudança de pele) (LOUREIRO, 2004).

O elemento fogo, como purificador, faz parte do simbolismo heróico; o calor, é indispensável à nutrição e remete à estrutura mística, ainda pode ter o “calor doce” (DURAND, 1989), aqui o fogo (doce) significa calor sexual, rituais iniciáticos, ou até mesmo a passagem da vida para a morte.

Remetendo à estrutura sintética, encontra-se o fogo epifânico (simbolicamente, como exemplo, a fogueira de São João), símbolo de Deus, renascimento mediador entre a natureza e cultura (LOUREIRO, 2004); também pode contribuir e acentuar seu semantismo angustiante de destruição, “incêndios, vulcões, guerras, seca, sol devorador e tenebroso e instabilidade do tempo” (DURAND, 1989, p. 49) (tradução nossa).

Esses nove elementos são estímulos arquetípicos que levam à emergência do imaginário no “trajeto antropológico” (DURAND, 2019). Têm como objetivo servir como impulsos para obter as informações imagéticas almeçadas e cada um dos elementos carrega sentidos importantes para o mapeamento do imaginário. Didaticamente, segundo Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 58):

O teste consiste em colocar o indivíduo diante de uma folha dupla de papel, em branco de um lado, e com uma série de perguntas do outro, pedindo-lhe que faça um desenho livre, seu, que contenha todos os seguintes 9 elementos; animal, água, fogo, um refúgio, espada, um personagem, queda, algo cíclico (que se mova) e um monstro devorador. Terminado o desenho, ele deverá dizer o que cada um desses 9 elementos significava para ele no trabalho (no lado oposto da folha do desenho), e responder a algumas perguntas impressas no restante deste outro lado do papel. Esta porção narrativa funciona como elucidação e refinamento final do teste.

Em outras palavras, foi por meio da aplicação dessa técnica que obtivemos os fatos simbólicos, que são materializados através do desenho (imagem); a organização

destes num subconjunto significativa que foi obtido por meio das explicações pedidas no teste projetivo e que foram necessárias na busca da temática (objetivo da pesquisa); e o processo linguístico de simbolização, obtido por meio do questionário (LOUREIRO, 2004) e da Entrevista Compreensiva (que explicaremos metodologicamente no próximo tópico).

Em cada protocolo AT-9 é realizada a análise estrutural, que consiste na identificação dos microuniversos míticos que seguem de perto a classificação das estruturas antropológicas do imaginário, suas características, seus símbolos, seus *schèmes* e arquétipos. A leitura do universo mítico se dará no conjunto, gráfica e semanticamente registrado no teste.

Abordaremos aqui, brevemente, a análise estrutural dos universos míticos, segundo as estruturas antropológicas do imaginário. Assim, Yves Durand (1989) estabelece três eixos de universos míticos: Heróico, Místico ou Sintético; e subdivide as estruturas como descrevemos a seguir.

Os Microuniversos Heróicos são centrados na ação heróica do personagem como combate, pela espada, contra o monstro, podendo assim se atualizar em quatro níveis (DURAND, 1989, p. 83-92): a) Super-heróico: o combate é realizado por todos os elementos, ou seja, centrado exclusivamente nos três elementos heróicos de base, fundamentalmente hipervalorizado e a figura do monstro é hiperbólico, os demais elementos são esquecidos; b) Heróico Integrado: o combate está presente, mas pode-se vislumbrar o refúgio, assim, todos os elementos concorrem para compor o cenário de combate, havendo perfeita integração; c) Heróico Impuro: o tema heróico é o predominante, mas existe falta de lógica na colocação de alguns elementos, introduzindo assim uma heterogeneidade. Aqui os Regimes Diurnos e Regimes Noturnos são considerados; d) Heróico Descontraído: o combate é potencializado, isto é, o herói é herói, e o monstro é o monstro. Entretanto, também falta a coerência simbólica, pois símbolos místicos se agregam aos heróicos.

Os Microuniversos Místicos são centrados na ação apaziguadora do personagem, ou seja, cria-se uma organização do espaço (aqui com ênfase no elemento refúgio e/ou natureza) e uma atmosfera de repouso, equilíbrio e harmonia. Yves Durand (1989, p. 92-102) subdivide em quatro níveis: a) Supermístico: o personagem goza a paz da natureza, o monstro e a espada aparecem disfuncionalizado, ou seja, elementos característicos da esquizomorfia (não aparecem); b) Místico Integrado: impressão de coerência simbólica, mas algo esquizomorfo pode ser integrado ao cenário e à história.

Sendo assim, a organização do espaço e da atmosfera é bem-sucedida, porque o monstro e a espada são eufemizados pela disfuncionalidade e emblematização; c) Místico Impuro: aparece um monstro caricaturado, a situação pode ser espirituosa, mas a angústia da morte está ali. Salientamos que o monstro e a espada aparecem disfuncionalizados, ou seja, um elemento “estranhamente” heróico num cenário místico; d) Mítico Lúdico: um combate de brinquedo, quem compôs, criou uma situação de brincadeira que exige luta, sugerindo que se a ação heróica ocorrer, esses elementos funcionarão integrados no cenário.

Por fim, Yves Durand (1989, p. 238-242) diz que os Microuniversos Sintéticos (ou Disseminatório), que são universos heróicos e místicos ao mesmo tempo, isto é, centrados na polarização destes universos, são de modo sincrônico ou simultâneo, ou de modo diacrônico ou sucessivo, com predomínio do componente tratado em termos de generalização simbólica.

Rocha Pitta (2017) afirma que, após algumas reformulações, Yves Durand divide os Microuniversos Sintéticos em dois tipos: Microuniversos Sintéticos Existenciais e Microuniversos Sintéticos Simbólicos, e para ambos aplicam-se o modo sincrônico ou o modo diacrônico. Aqui, objetivamente, apresentamos essas subdivisões.

Os Microuniversos Sintéticos Existenciais podem ser: a) Duplos universos existenciais diacrônicos: o personagem vive dois episódios existenciais ou as polaridades heróicas e místicas de modo sucessivo; b) Duplos universos existenciais sincrônicos: o personagem participa, ao mesmo tempo, dos dois universos, através de uma série de recursos, mas o personagem é sujeito de duas ações ou o mesmo se desdobra em dois personagens diferentes.

Já os Microuniversos Sintéticos Simbólicos podem ter duas modalidades: de Forma Diacrônica ou de Forma Sincrônica. Em síntese, se for um Microuniverso Sintético de Forma Diacrônica, podem ser de dois subtipos: a) Microuniverso de evolução cíclica: o conteúdo existencial passa a ser formulado de modo filosófico e/ou ideológico como trajetória da existência humana pelas fases de um ciclo, configurando um eterno retorno ou uma progressão cíclica parcial; b) Microuniverso da evolução progressiva: o ciclo não é fechado porque há progressão e não existe repetição porque se tem um alvo.

Se for do tipo Microuniverso Sintético Simbólico de Forma Sincrônica, também podem ter dois subtipos: a) Microuniverso do dualismo: trata-se de uma organização dualista do espaço geográfico e do conteúdo temático como pares de aspectos opostos e

contraditórios, ou seja, trata-se do dualismo diametral (onde não há mediação) ou de um dualismo concêntrico (o universo mítico se torna maniqueísta); b) Microuniverso da mediação: o personagem está no ponto de articulação de uma bipolarização mítica que são duas perspectivas existenciais apresentadas à mediação e à escolha.

Construímos didaticamente essa sequência dos microuniversos e seus subtipos nos apoiando nos contributos de Yves Durand (1989), Loureiro (2004) e Estrada (2010). Optamos por expor dessa maneira, pois foi a mesma que, esquematicamente, nos potencializou a experiência exitosa que está exposta na próxima etapa da nossa pesquisa.

Ademais, o conteúdo imagético e simbólico, contido nos microuniversos míticos dos protocolos preenchidos, pode ser lido e auxiliado por cada um dos itens de análises propostas por Yves Durand (1989), justificando os resultados e o que facilitou o levantamento e mapeamento do imaginário docente sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas.

Para experimentar os roteiros da entrevista e o teste AT-9 foram realizados testes pilotos com dois familiares dos pesquisadores a fim de visualizar possíveis adequações, bem como saber uma média de tempo de duração dos mesmos. Após a realização desses pré-testes foi realizada a transcrição literal dos mesmos e algumas perguntas foram alteradas para uma melhor adequação destas com a tentativa de se atingirem os objetivos propostos.

Analisar a subjetividade, a partir dos elementos simbólicos, como estratégia para compreender o universo do imaginário docente, tanto sob o ponto de vista do entrevistador quanto do entrevistado(a) visa abordar conteúdos inconscientes que por meio da entrevista direta não seriam expressos, isto é, “a intenção é conseguir uma representação simbólica da situação psíquica e emocional do respondente naquele momento, auxiliando-o a encontrar respostas para algum impasse no seu trajeto antropológico” (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p. 59).

Vale ressaltar que a utilização do AT-9 não está reservada aos psicólogos. Ele constitui-se numa situação experimental e realização da criatividade (LOUREIRO, 2004). Por isso justifica um amplo leque de utilização antropológica. Com isso, identificamos aspectos que nos permitiram mapear as dificuldades em compreender sobre a cultura/religiosidade afro-brasileira e, logo em seguida, poder oferecer aos(as) professores(as) contribuições para que eles(as) possam trabalhar esses temas no ambiente escolar pautados na ideia de tolerância e respeito às diversidades religiosas.

4.4 Entrevista Compreensiva: uso e metodologia

Optamos por essa modalidade, Entrevista Compreensiva, pois partimos do princípio da inovação e criatividade, e também porque queríamos nos distanciar do tecnicismo metodológico da História Oral.

Conhecemos essa modalidade através do artigo *Compreender a “entrevista compreensiva”* (2006), de autoria de Rosália de Fátima e Silva. Compactuamos com a pesquisadora quando diz “o ‘artesão intelectual’ é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria dentro de um projeto concreto de pesquisa” (SILVA, 2006, p. 44).

Em outras palavras, a metodologia da Entrevista Compreensiva é um caminho aberto à reinvenção no processo de escutar o outro, mas parte de um pressuposto de triplo caráter: a) o eu, o(a) pesquisador(a); b) os sujeitos, autores(as), ator(atrizes); c) e as respostas (teorias) que surgem a partir das perguntas e conversas.

Logo em seguida, partimos para o aporte teórico de Jean-Claude Kaufmann e os contributos da sua obra *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo* (2013). Nela, o autor defende que o “artesão intelectual” seria aquele(a) pesquisador(a) que não se contenta em apenas acumular informações e descrevê-las, pelo contrário, o(a) pesquisador(a) precisa compreender a realidade do seu(sua) entrevistado(a) participando da sua realidade (KAUFMANN, 2013).

O autor ainda critica a formalização científica que, por vezes, limita o ato da entrevista, transformando-a em “um momento frio e vazio, mas que acredita-se ser necessário a fim de não haver influências do entrevistador” (KAUFMANN, 2013, p. 39). Dentro dessa perspectiva, ele afirma que é preciso “entender as pessoas como depositárias de um saber importante que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos” (KAUFMANN, 2013, p. 47).

Por isso, retomando o que dissemos no início, a metodologia da Entrevista Compreensiva proporciona um momento leve e criativo, isto é, de compartilhamento que flui normalmente no ato de dialogar, como se realmente fosse um “bate-papo” entre dois indivíduos que estão dispostos a partilhar medos, anseios, conceitos, preconceitos, ideias e conhecimentos.

Após a aplicação do teste AT-9, realizamos as entrevistas na modalidade teórico-metodológica da Entrevista Compreensiva, e a intenção foi chegar o mais próximo da realidade e fazer com que o estudo seja útil aos(às) docentes e ao meio

acadêmico de uma maneira geral. Logo, foi necessária uma abordagem sobre a resistência identitária dos possíveis adeptos, da mesma forma que das resistências ao estudo e conhecimento de uma das origens da formação do povo brasileiro: a africana.

5 O IMAGINÁRIO DOCENTE: SIMBOLISMOS E SIGNIFICAÇÕES

“Somos seres inconclusos e estamos a atravessar a existência na relação com tudo que aqui faz morada”. Extraímos esse trecho do livro do professor Luiz Rufino, *Vence-Demanda: educação e descolonização* (2021), dentre tantas linhas que nos fazem refletir em tempos de acirramento da violência e desigualdades no campo da educação.

Apostamos no espaço escolar, que aqui neste trabalho lidamos como força de batalha e de “cura”. Esse caráter duplo e talvez arriscado (para alguns), ao ser despertado pelo diálogo, escuta e entendimento junto aos(às) professores(as), saltará feito encantamento que dá corpo, traz energia e abre os caminhos para a invocação de um ato moldador: o fortalecimento e combate ao preconceito e racismo religioso dentro da escola.

Não estamos dizendo que iremos sanar e por fim a algo – infelizmente – tão imbricado na sociedade brasileira. Mas entendemos que há uma batalha em curso: o tortuoso passado colonial para os(as) negros(as), que consta matematicamente em 388 anos de escravidão, e que se arrasta no presente, passou a ser mais desvelada, e os movimentos sociais e ações coletivas estão mais alertas e prudentes.

Acreditamos e defendemos em uma educação comprometida com a vida e com direitos. Uma educação descolonizadora, emancipatória e antirracista que não nega nem acoberta os conflitos, mas enfrenta-os, combate-os e desmitifica-os, e por isso, posiciona-se ao lado daqueles(as) que sofrem, que são oprimidos(as) e discriminados(as).

Parafraseando Gloria Jean Wtkins, mais conhecida pelo seu pseudônimo bell hooks⁸⁵, a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Nesse contexto, a docência assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptar para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Apostamos no campo do imaginário, justamente porque entendemos que a aquisição de conhecimentos por parte do(a) docente é um processo amplo e não linear. Dizemos isso, porque a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e

⁸⁵ bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa.

nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos que viveu em sua formação.

Por isso, optamos através do teste AT-9 uma dinâmica mais interativa possível, refletindo sobre o subconsciente e tudo aquilo que está entrelaçado dentro do imaginário do(a) professor(a) sobre situações práticas reais.

Compactuamos com Daniella Perin Rocha Pitta quando nos diz que o imaginário pode ser considerado como “essência do espírito”, na medida em que o ato de criação é o impulso oriundo do ser completo, ou seja, é a raiz de tudo aquilo que para o ser humano existe (ROCHA PITTA, 2017).

Portanto, cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Cada ser humano já traz dentro de si suas próprias definições, conceitos e medos. Medo até daquilo que não se sabe e aversão ao querer aprender, mas que já está enraizado dentro da consciência. Em sua maioria, implicitamente do que explicitamente.

Para que a formação docente seja significativa e útil, precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do(a) professor(a). E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais.

Nas próximas páginas trazemos os impactos causados pela imersão às religiões brasileiras de matrizes africanas, os resultados das análises do AT-9 e os perfis dos(as) profissionais da escola investigada dentro do campo do imaginário.

Primeiro, porque o teste nos deu subsídio para conseguirmos a representação simbólica das situações psíquicas e emocionais, e encontrarmos um trajeto antropológico e histórico dentro da nossa temática para o que queríamos desvendar. E, segundo, porque acreditamos que a educação democrática e antirracista precisa de outras instâncias de socialização que ampliem seus valores.

A formação docente precisa ser reinventada e que, de fato, assuma um papel que vai além do ensino, que seja transdisciplinar, pedagogicamente inclusiva e plural, e que possa se transformar na possibilidade de criar espaços de reflexão, participação e de contribuição para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com respeito.

5.1 Imersão sobre as religiões de matrizes africanas: interação remota

A intolerância está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e muçulmanos a fazerem o mesmo na Índia. Foi a intolerância que levou países a construir um sistema de apartheid ou a organizarem campos de concentração. Por trás de cada manifestação de barbárie que a humanidade teve a infelicidade de assistir e testemunhar, o que redundou em numerosos massacres e extermínios, esconde-se a intolerância como arquétipo e estrutura fundante (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Iniciamos esse tópico propositalmente com a citação de Marcelo Guimarães sobre intolerância, porque queremos ressaltar que, antes de tudo, é a intolerância religiosa e a falta de conhecimento sobre as religiões, que fomentam os preconceitos e racismos religiosos diante das religiões afro-brasileiras.

A expressão “intolerância religiosa” tem sido utilizada para descrever um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humanas (NOGUEIRA, 2020).

A perseguição pode tomar vários rumos, desde incitamento ao ódio até ações mais violentas como torturas, espancamentos, agressões verbais e outras formas de assédio.

Afirmamos e abordamos o exposto por dois motivos: primeiro, porque o título da nossa pesquisa parte de uma frase que não nos pertence, o que justifica as aspas, e foi verbalizada nos corredores da escola por uma criança (negra/umbandista/juremeira) após sofrer racismo religioso; e, segundo, antes de realizar o Teste Arquetípico de Nove Elementos (AT-9), optamos por “ativar” o imaginário docente, não diretamente sobre as manifestações/rituais das religiões brasileiras de matrizes africanas, mas sobre as consequências sociais que uma educação evasiva e sectarista, sobre pautas raciais e religiosas, pode ocasionar na formação cidadã de alunos(as).

Em sequência, enviamos para cada um(a) deles(as), no mês de outubro de 2022, o vídeo *A violência contra a religião afro*⁸⁶, duração de apenas 2min e 32s, que faz parte de uma coletânea de vídeos de um canal da plataforma *YouTube*, o *Canal Preto*.

⁸⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oP4IJ_gDQgM&t=1s. Acesso em: 12 out. 2022.

A narrativa do vídeo retrata sobre ataques motivados por intolerância religiosa e como têm crescido de número no Brasil. Praticantes de religiões de matrizes africanas são os(as) mais visados(as), entretanto, muitos dos que atacam nem conhecem o Candomblé.

A liberdade de crença é "inviolável", segundo a Constituição, e, ainda assim, o Brasil registra uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas⁸⁷. Mas o número real é bem maior, pois muitas vítimas, temendo represálias, não reportam os ataques às autoridades. O papel de todo mundo é denunciar qualquer tipo de preconceito.

Destacamos que no conteúdo do vídeo tem-se a participação de representantes de várias denominações religiosas: Pastora Anglicana Lusmarina Garcia, Mãe Baiana de Oyá, Frei David dos Santos, Ordep Serra (professor e antropólogo pela Universidade Federal da Bahia), Babalorixá Rychelmy Veiga e Alessandro Santos.

Por conseguinte, pedimos que cada um(a) dos(as) participantes acusassem recebimento e que nos retornasse afirmando que já tinham assistido, sem comentários, apenas confirmando a visualização do conteúdo. Assim, um mês depois, em novembro de 2022, foi realizado o Teste AT-9.

Apreendido o conteúdo do vídeo que foi enviado, além de sentirem através das imagens expostas no decorrer da narrativa das mais diversas formas de agressão às religiões afro-brasileiras e aos(as) seus(suas) adeptos(as), duas categorias são trabalhadas, e que aqui, achamos oportuno de esclarecer: preconceito e discriminação.

Podemos dizer que racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminaram em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2020).

Segundo Almeida (2020), embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos “acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Em outras palavras, rotular negros(as) como violentos(as), judeus e judias avarentos(as) ou pessoas orientais “que já nascem” preparados para as ciências exatas, são exemplos “comuns” de preconceitos.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/brasil-registra-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Em contrapartida, a discriminação racial “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos naturalmente identificados” (ALMEIDA, 2020, p. 32). A discriminação tem como requisito fundamental o poder, isto é, “a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça” (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Como já ressaltamos em seções anteriores, por ser um processo estrutural, o racismo é também processo histórico. Desse modo, não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada, além das peculiaridades de cada formação social, ao sistema religioso que herdamos dos(as) africanos(as) e indígenas.

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo, se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo falso moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político, os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (NOGUEIRA, 2020).

Segundo Gomes, Campos e Amorim (2009), a intolerância religiosa também é um termo que descreve a atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em (re)conhecer ou respeitar diferenças ou crenças religiosas de outros(as).

Por fim, o racismo religioso constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. E isso é posto no vídeo que pedimos para os(as) participantes assistirem antes da aplicação do Teste AT-9 e após o teste, a Entrevista Compreensiva.

Conforme solicitamos, após enviarmos o vídeo via *WhatsApp*, todos(as) confirmaram recebimento, mas não expressaram nada em mensagem. Pedimos isso porque queríamos, primeiramente, “impactar” com o conteúdo visto e que os deixassem aguçados(as) a olhar outros vídeos do mesmo canal do *YouTube*. O nosso desejo era capturar o inédito, isto é, a narrativa imediata do encontro presencial.

Propositalmente, um mês após o envio do vídeo, iniciamos a aplicação do teste AT-9, concomitantemente com as perguntas da Entrevista Compreensiva, que foram voltadas para o conteúdo que eles(as) assistiram.

Dentro da narrativa da entrevista percebemos que atingimos o nosso objetivo: “ativamos” o imaginário dos(as) participantes, pois em sua maioria, todos(as) relataram algo de sua infância e/ou algum contato que teve com as religiões brasileiras de matrizes africanas através de rituais, alguns relatos de medo do desconhecido e/ou presenciaram algum ataque racista/intolerante diante tais religiões.

O imaginário sobre o(a) negro(a) construído ao longo de cada trajetória de vida dos(as) participantes está presente em cada narrativa também. Como, por exemplo, após anos sendo bombardeados(as) pelas telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que as mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações (ALMEIDA, 2020).

Além de tudo, a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros(as) não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à “bondade” de brancos(as) conscientes.

Ainda vamos mais além, por mais descabido que possa parecer, é quase impensável uma repartição pública sem uma Bíblia e um crucifixo. Ao chegar em uma delegacia, fórum, hospital, presídio, e, principalmente, na escola, entre outras repartições públicas, é quase impossível não ser recebido por um símbolo cristão, a dizer que o Estado é laico e que precisamos nos submeter a uma fé hegemônica.

Por fim, defendemos que a escolha e o uso do vídeo foram propositais, porque nele contém tudo aquilo que queríamos atingir no imaginário docente, tendo em vista a função crítico-social que um(a) professor(a) tem no caráter e na formação cidadã de centenas de adolescentes no espaço escolar, o que leva a necessidade e urgência de compreender uns/umas) aos(as) outros(as), fora das paredes das igrejas, templos, rituais, rezas e orações.

Portanto, essa tarefa cabe também ao(à) docente em exercício, “que preocupado com a tolerância e o respeito entre pessoas, perpassa a análise das religiões, já que esse é um campo de estudo em que se insere o cotidiano da maioria de seus alunos” (XAVIER; FAGUNDES, 2011, p. 3).

Optamos pelo teste AT-9 para investigar o imaginário docente sobre as religiões afro-brasileiras, para que possamos, além de compreender, tecer e traçar meios para

fortalecer o combate ao preconceito e racismo religioso no espaço escolar, e fornecer subsídios para o enfrentamento dentro do “campo de combate” dos(as) professores(as): a sala de aula.

5.2 Interpretação do Teste AT-9

Para esta etapa, faz-se necessário afirmar que Yves Durand, o criador do Teste AT-9, defende que a intenção do AT-9 é conseguir uma representação simbólica da situação psíquica e emocional do respondente no momento exato do teste.

Ele caracterizou os universos, obtidos através das imagens projetadas no AT-9, em três estruturas: heróicas (tema do combate), místicas (atmosfera do repouso) e disseminatórias ou sintéticas (temas do combate e do repouso de forma diacrônica ou sincrônica) (SILVA, 2009).

Ressaltamos que podem aparecer, também, casos onde a classificação em uma das três estruturas não é possível, no qual os nove elementos projetados no papel são representados isoladamente e sem articulação temática aparente entre si.

Então, têm-se as seguintes situações: desestruturadas (os nove elementos em fila), real (não constam respostas no questionário sobre o desenho), pseudo (há muito pouco desenho), subconjuntos não estruturados (o relato não mostra coerência), temática não formulada (desenho completo) (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015).

O relato (texto) e o questionário tiram as nossas dúvidas quanto à classificação. De acordo com Cavalcanti e Cavalcanti (2015, p. 62-63),

quanto maior a desestruturação do desenho e sua incoerência com o relato, maior a ansiedade, porque a capacidade de construir um microuniverso mítico é proporcional ao nível de adaptação psicossocial do sujeito. Quanto maior a coerência com o relato, menor a ansiedade e maior a capacidade de construir o seu próprio universo mítico.

Para Loureiro (2004, p. 23), Yves Durand “constrói um instrumento capaz de levantar/conhecer imagens individuais ou grupais; um instrumento que permite tornar evidentes dados profundos relacionados com interferência externa”.

É nesse contexto que o teste AT-9 nos fornece um dos pontos básicos da teoria junguiana: os arquétipos se manifestam nas imagens que são evocadas pela experiência de vida de uma pessoa. E foi por meio desse teste que coletamos dados e “pistas” para entender sobre o Imaginário docente no campo das religiões, espiritualidade e educação.

As análises foram realizadas, conforme apontadas na metodologia, com docentes e equipe gestora: entre homens e mulheres, faixas etárias diversificadas, tempo de formação e atividade pedagógica de diferentes tempos de serviço, e áreas (disciplinas) diferentes, porém, priorizando os(as) profissionais do campo da História.

O Teste AT-9 foi realizado de forma individual e aqui expomos os protocolos mantendo em segurança a identidade de cada um deles e delas, por isso o uso de pseudônimos, em ordem alfabética: Aldi, Carl, Dejan, Jandira, Jane C., Luan, Manuel Crispim, Maria, Mary, Milho, Peter, Richard, Rosa e Tales. Nas páginas seguintes, segue a interpretação do teste de cinco destes(as) participantes.

PARTICIPANTE 1 – MANUEL CRISPIN

Professor, gênero masculino, 38 anos, católico (mas aprecia as diversas manifestações religiosas).

Protocolo nº 1

1 – Compor um desenho com os seguintes elementos: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, alguma coisa cíclica (que gira, produz, que progride), um personagem, água, um animal (ave, peixe, réptil, ou um mamífero), fogo.

Figura 1 – Desenho do Teste AT-9 feito pelo participante 1.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Narrativa 1:

“Cachoeiras choram águas de memórias. A água cai, como a saudade de um tempo-templo. A água cai ou pode cair, como a espada de Dâmocles, a qualquer tempo, vivo ou morto. É no centro que se escondem as coisas de valor. O centro da Terra, de nossa Terra. O equador não é o que compramos. Devemos andar, vivendo, caminhantes que somos. Posto que busquemos o voo. O fogo da vida”.

3 – No quadro abaixo trata-se de explicar:

A) Na Coluna A – dizer pelo que você representou cada elemento da composição.

B) Na Coluna B – dizer qual o papel desempenhado na composição por cada um dos nove elementos.

C) Na Coluna C – dizer o que simboliza para você pessoalmente cada um dos nove elementos.

	A	B	C
ELEMENTO	REPRESENTADO POR:	PAPEL	SIMBOLIZA
Queda	Cachoeira	Queda d'água	Possibilidade de renovação
Espada	Espada de Dâmocles	A tensão da vida	O desejo por revolta
Refúgio	Mapa da Bahia	Territorialização	Maior ancestralidade
Monstro	Cédula (dinheiro)	Capitalismo	Destruição humana
Cíclico	Ampulheta	Passagem do tempo	Escape
Personagem	Dom Quixote	Aventureiro	Liberdade
Água	Horizonte (oceano)	Infinito	Utopia
Animal	Calopsita (pássaro)	Memória	Afeto
Fogo	Fogueira	Memória	Infância

4 – Responda de modo preciso às seguintes questões:

1. Qual a ideia que você centrou na sua composição? (narrativa e desenho)

R.: “Espontaneidade e honestidade”.

2. Entre os nove elementos do teste de sua composição, qual ou quais você indica como essencial ou essenciais? Por quê?

R.: “A espada de Dâmocles, o mapa da Bahia e o horizonte”.

3. Entre os nove elementos, qual ou quais você teria vontade de eliminar e por quê?

R.: “Nenhuma”.

4. Se você tivesse que participar da cena que você compôs, onde você estaria? Por quê?

R.: “No horizonte (oceano). Porque é a utopia que me move”.

5. Algum elemento da sua composição representa a sua fé ou experiência religiosa? Qual ou quais?

R.: “Mapa da Bahia”.

6. Qual a função que esses elementos assumem na sua composição (desenho e narrativa)?

R.: “Definição ou indefinição do ser”.

7. Quais os significados desse(s) elemento(s) para você?

R.: “Caminhada. Trajetória. Aprendizado”.

8. Qual a sua religião?

R.: “Digo que sou católico, mas tenho apreço por diversas outras manifestações”.

9. Relate a sua experiência (o que você sentiu) na imersão com as manifestações religiosas afro-brasileiras (vídeo previamente assistido antes da realização do Teste AT-

R.: **“Reparação histórica, igualdade entre os povos, valorização das culturas (pluralidades), respeito, afinidade (o estado onde nasci é porto de chegada e entendimento do negro no mundo) e amor”** (grifo nosso).

No teste projetivo, analisando a primeira etapa que é a composição dos desenhos, os elementos estão representados em imagens soltas, enfileirados de acordo com as etapas que foram pedidas para desenhar. A totalidade não compõe uma história, logo, analisaremos cada elemento e os seus significados no trajeto antropológico e simbólico desenvolvidos por Manuel Crispim.

A disposição do desenho nos remete às palavras de Durand (2018, p. 282) quando ele fala que os símbolos cíclicos abordam agora uma constelação de símbolos “que gravitam todos em torno do domínio do próprio tempo [...] quase sempre mitos sintéticos [...] o terror diante do tempo que foge, a angústia diante da ausência e a esperança na realização do tempo, a confiança numa vitória sobre ele”.

Dizemos isso pela forma do desenho na primeira etapa, pela distribuição das imagens. Sendo assim, o primeiro elemento, queda, projetado em forma de cachoeira, que, segundo Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 160) “é o símbolo da impermanência oposto ao da imutabilidade. Embora, como entidade, a cachoeira permaneça, ela não é, entretanto jamais a mesma”.

Para Durand (2019, p. 203), paradoxalmente a queda (cachoeira), desce-se para subir no tempo e reencontra quietudes, que é o mecanismo psicológico “pelo qual se constitui o eufemismo que tende para a própria antífrase, dado que o abismo transmutado em cavidade se torna uma finalidade e a queda tornada descida transforma-se em prazer”.

Percebe-se no teste projetivo de Manuel Crispim, uma relação íntima com a natureza. No elemento queda, em conformidade com elemento água, representado por uma cachoeira e horizonte/oceano, o participante atribui à significação de “possibilidade de renovação” e “utopia”. A água é um símbolo da maternidade, e sua respectiva contemplação atrai um sentimento de ternura.

Sendo assim, simbolicamente Eliade (2016, p. 153-154) afirma que “a imersão na água simboliza o regresso ao pré-formal, a regeneração total, um novo nascimento, [...] a emersão das águas repete o gesto cosmogônico da manifestação formal, [...] torna-se um símbolo da vida”.

Na continuidade da análise das imagens, ficou perceptível, no primeiro momento, a verticalidade do ser humano do Regime Diurno (RD)⁸⁸ durandiano, que é o regime das matérias luminosas, os símbolos que constelam em torno da noção de potência. Dizemos isso, porque nos chama a atenção, tanto no desenho quanto no quadro explicativo, o símbolo da espada (arma): a “Espada de Dâmocles”⁸⁹.

Ora, a lenda grega sobre a Espada de Dâmocles é uma história cuja moral tem relação com poder, política e a insegurança dos governantes. Assim, correspondendo ao RD das imagens, a estrutura heróica representada pela espada, significa “uma vitória do destino sobre a morte” (ROCHA PITTA, 2017, p. 30). Conforme Durand (2019, p. 180): “é, portanto, contra as faces do tempo confrontadas com o Imaginário num hiperbólico pesadelo que o Regime Diurno restabelece, pela espada e pelas purificações, o reino dos pensamentos transcendentés”.

Traços do RD são perceptíveis também na escolha do personagem “Dom Quixote”, que exacerba o espírito heróico e aventureiro. Entretanto, conforme o conto em que o personagem é protagonista, Dom Quixote é um herói paradoxal, forte/inseguro, e essa antítese de valentia e medo da morte, também é uma característica do RD, pois está conectado ao sentimento de angústia diante do tempo e da morte, que se expressam por intermédio de atitudes diáriticas, que são traços da verticalidade, da divisão, a luta entre opostos da estrutura heróica do imaginário, que compõe o RD.

⁸⁸ A partir daqui, usaremos as iniciais “RD” para remeter ao Regime Diurno.

⁸⁹ A espada de Dâmocles refere-se à arma do protagonista de uma anedota moral. Nesse sentido, se trata originalmente de uma história perdida da Sicília escrita por Timeu de Teuromênio. Porém, Cícero foi quem a contou pela primeira vez, para o filósofo grego Diodoro Sículo, mas também tem registro na obra *Tusculanae disputationes*. Desse modo, refere-se a uma lenda grega do período de 200 antes de Cristo. Em resumo, apresenta a história do conselheiro da corte de Dionísio, o Velho, um tirano de Siracusa. Sobretudo, a história tornou-se uma lição de moral e uma expressão que significa perigo iminente. Para saber mais: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/damocles.htm>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Por conseguinte, se esse herói tem a função de enfrentar um inimigo, no desenho, o monstro devorante é simbolicamente representado por dinheiro (capitalismo). De acordo com Yves Durand (1988, p. 154-160) diz que “nas diversas pesquisas efetuadas sobre o arquétipo do monstro, pôde-se observar ao mesmo tempo, uma grande variedade de imagens [...] entre as respostas [...] antropomorfia real (homem), meio ambiente produto humano (poluição, perigo, violência)” (tradução nossa).

Para Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 613), dinheiro/moeda pode ter dois significados, “o símbolo da moeda como imagem da alma, pois a alma traz impressa a marca de Deus, como a moeda traz a do soberano”. Pela significação atribuída por Manoel Crispim, o monstro devorante “dinheiro” (capitalismo), traz “destruição humana”.

A passagem do tempo, que para o participante significa “escape”, representado pela ampulheta, é um símbolo histórico para “medição” da duração do tempo, em outras palavras, “simboliza a queda eterna do tempo, seu escoamento inexorável que se conclui, no ciclo humano, ela morte, mas significa também uma possibilidade de inversão do tempo, uma volta às origens” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 48).

Sobre a possibilidade de “voltar às origens”, entra em conformidade com outros elementos do desenho de Manoel Crispim. Imagem que remete o sentimento de “aconchego” e intimidade do participante: mapa da Bahia (refúgio), pois é a localidade geográfica de sua origem, suas raízes, onde estão os(as) seus(suas) genitores(as) e onde repousa a sua memória afetiva. Dizemos isso porque, em suas palavras, esse elemento significa “maior ancestralidade”, logo, interpretamos como símbolo que remete paz e um mundo confortável dentro de sua imaginação.

Posto isso, essa sensação eufêmica e a busca por harmonia, encaixam-se no Regime Noturno (RN)⁹⁰ de imagem durandiana. São símbolos que fazem parte da estrutura mística do Imaginário. Aqui, a queda heróica é transformada em descida, não se trata mais “da ascensão em busca do poder, mas da descida interior em busca do conhecimento” (ROCHA PITTA, 2017, p. 32).

Destarte, a palavra mística não deve ser entendida no sentido literal de “misticismo”, magia, ou sentido religioso, mas no seu sentido mais comum que

⁹⁰ A partir daqui, usaremos as iniciais “RN” para remeter o Regime Noturno.

significa “construção de uma harmonia”, na qual “se conjugam uma vontade de união e um certo gosto pela secreta intimidade” (ROCHA PITTA, 2017, p. 32).

Como elemento que reforça os demais, o símbolo do fogo, que no desenho foi representado por uma fogueira, significa “memória/infância”, nos remete, além do saudosismo, como algo que o aquece, aquece suas memórias. Durand (2001, p.173) afirma que “o fogo é, assim como a água, elemento mais comum utilizado nos ritos de purificação [...] a palavra ‘puro’, raiz de todas as purificações, significa ela própria fogo em sânscrito”.

Aqui, purificação, agora presente no simbolismo atribuído ao elemento fogo, interpretamos a algo que remete à imagem de pureza, ou seja, infância. Nas palavras de Bachelard (1994), todo fogo une e separa, destrói e cria, multiplica-se e mantém-se uno. Para Manuel Crispim, na sua narrativa, atribuiu o significado “fogo da vida”, assim, o “fogo propaga-se mais seguramente na alma do que sob as cinzas” (BACHELARD, 1994, p. 21).

Em conformidade, o isomorfismo do fogo aproxima-o do isomorfismo do pássaro, que é um símbolo angelical (asas), “de modo ainda mais geral, os pássaros simbolizam os estados espirituais, os anjos, os estados superiores do ser” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 687), que, ao desenhar um pássaro (calopsita) no elemento animal, também o remeteu à infância, significando “memória”.

Dentro do teste de Manuel Crispim, ele respondeu ao questionário do AT-9, onde registra que a ideia principal na qual centrou a sua composição foi “espontaneidade e honestidade”. Entre os nove elementos do seu teste, apontou como essenciais, isto é, aquele que lhes são mais importantes: “A espada de Dâmocles, o mapa da Bahia e o horizonte” e diz que não teria vontade de eliminar nenhum. Além do mais, se pudesse participar da história que compôs, escolheria “no Horizonte (oceano). Porque é a utopia que me move”.

Ficou evidente, na composição de Manuel Crispim, a forte presença de elementos heróicos do RD durandiano. Dizemos isso, porque dentro do seu desenho, os símbolos que constelam no teste projetivo repetidos são: a figura da espada aparece duas vezes, tanto no elemento espada (Espada de Dâmocles), quanto no personagem (Dom Quixote está segurando uma espada). A narrativa também nos leva a um final, que aqui interpretamos, heroicamente, pois existe uma progressividade na fala do participante: “Devemos andar, vivendo, caminhantes que somos. Posto que busquemos o voo”. É um relato sobre vitória.

Em contrapartida, dentro da esfera do RN, o símbolo do refúgio, segundo o participante, é o que evoca sua fé ou experiência religiosa, quando o mesmo diz que o significado é “maior ancestralidade”. Em nossas análises, o “mapa da Bahia”, simboliza o materno, a origem, o íntimo e a memória afetiva, pois entendemos que, onde ele se sente protegido e fortalecido espiritualmente é em sua terra natal, ou seja, sua casa/fortaleza. Conforme Durand (2019, p. 269), “a intimidade não é no fundo mais que uma conclusão normal das fantasias encaixadoras”. Em outras palavras, sua fé é fortalecida no aconchego familiar.

Quando questionamos a Manuel Crispim sobre “qual a sua religião?”, o mesmo responde que: “Digo que sou católico, mas tenho apreço por diversas outras manifestações”. Sobre a sua abertura diante de outras religiões, ficou evidente que o participante se manteve dentro de um campo plural e de respeito, e relatou o que sentiu diante da imersão com as manifestações religiosas afro-brasileiras: “Reparação histórica, igualdade entre os povos, valorização das culturas (pluralidades), respeito, afinidade (o estado onde nasci é porto de chegada e entendimento do negro no mundo) e amor”.

Nos atentamos à palavra “afinidade” dita por Manuel Crispim. Ora, dentro do significado da palavra: sintonia, atração, simpatia e/ou semelhança. O refúgio (mapa da Bahia), diz muito sobre essa afinidade. No passado colonial, a Bahia foi a região brasileira que mais recebeu negros(as) escravizados(as), conseqüentemente, existe uma forte influência religiosa em sua geografia.

Analisando o teste projetivo e a composição da narrativa, podemos refletir sobre as características pessoais do participante (e fizemos isso com os demais nas próximas páginas). Aqui, queremos partilhar, de acordo com as nossas andanças e vivências dentro dos terreiros/salões/galpões de Candomblé/Umbanda/Jurema, uma analogia de caráter simbólico⁹¹ do participante com as características dos filhos(as)-de-santo. Tendo

⁹¹ Usamos esse termo “simbólico” analogamente entre o participante e as características do possível Orixá regente. Ressaltamos que, dentro das religiões afro-brasileiras e de acordo com o que nos foi passado por pais e mães-de-santo que tivemos contato ao longo da nossa pesquisa, cada ser humano é regido por três Orixás: o principal que é o regente, chamado de Orixá de frente (Orixá de cabeça); o Orixá adjunto ou juntó (que forma par com o Orixá de frente); e Orixá ancestral (ligado à nossa ancestralidade). Não é nossa função dizer, religiosamente, pois essa validade só pode ser feita mediante um jogo de búzios por pais ou mães-de-santo. Nas nossas análises, estamos levando em consideração a simbologia através da análise do teste projetivo, dos elementos e da interpretação do AT-9, voltando-se assim as características pessoais (personalidade).

em vista que, dentro do campo afro-religioso, tais características (personalidade) são bastante perceptíveis⁹².

Na mitologia dos Orixás, a figura de Oxum, a rainha das águas doces, remete muito à questão da maternidade, do refúgio a qual o participante evoca como sua fé. Carinhosamente chamada por “Mamãe Oxum” por seus(suas) filhos(as), é representada pela cor amarela/dourada que faz parte dos seus símbolos, assim como o abebé, que é um leque que possui um espelho ao centro de sua superfície e faz referência à beleza e à vaidade (PRANDI, 2009). No sincretismo religioso brasileiro, ela é associada à santidade católica Nossa Senhora da Conceição.

O Teste AT-9 de Manoel Crispim revelou, a priori, em seu desenho, a estrutura disseminatória (ou sintética), pois os desenhos foram realizados de forma dispersa, isto é, uma trajetória desestruturada, por não ter uma coesão nos elementos que foram desenhados, grafados sem a conexão desejada, ou seja, como se fosse uma história fragmentada; assim exposto, uma bipolaridade, ora as imagens são heróicas, ora místicas.

Dessa forma, Yves Durand (1988, p. 102) comenta “o personagem vive dois episódios existenciais sucessivos: vida pacífica e combate vitorioso contra um monstro agressivo e ou retorno a uma vida após um combate vitorioso [...] o personagem participa por etapas das duas polaridades heróica e mística” (tradução nossa). Diante do exposto, encontramos em Manoel Crispim um microuniverso mítico sintético existencial do tipo duplo universo existencial diacrônico: o personagem (autor) vive dois episódios existenciais ou as polaridades heróicas e místicas de modo sucessivo.

⁹² Nos demais protocolos, realizaremos o mesmo, logo, não repetiremos essas informações para não se tornar redundante.

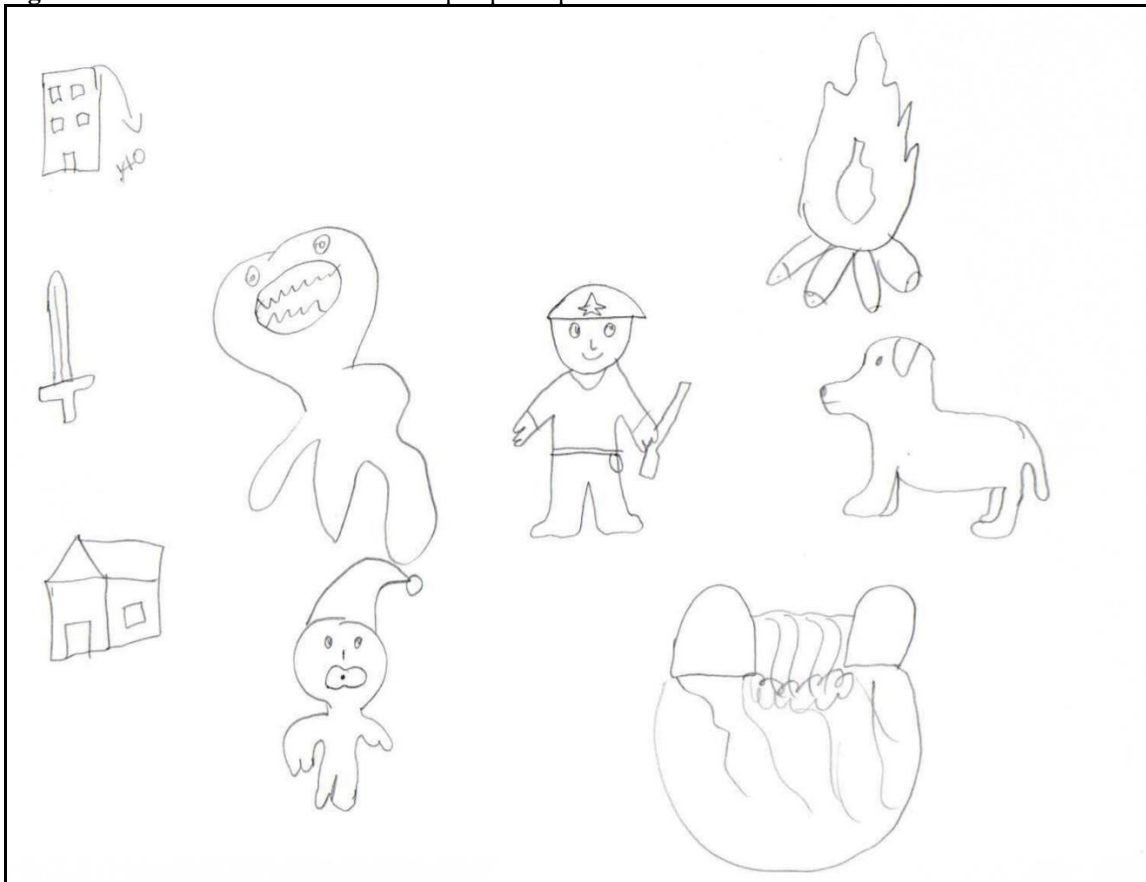
PARTICIPANTE 2 – MARY

Professora, gênero feminino, 36 anos, católica.

Protocolo nº 2

1 – Compor um desenho com os seguintes elementos: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, alguma coisa cíclica (que gira, produz, que progride), um personagem, água, um animal (ave, peixe, réptil, ou um mamífero), fogo.

Figura 2 – Desenho do Teste AT-9 feito pela participante 2.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Narrativa 2:

Um rapaz caiu do prédio, pois não conseguiu pegar sua espada que estava em segurança em sua casa, ele precisava da espada para vencer o monstro devorador de crianças. Seu dever era proteger a criança a todo custo, felizmente Lampião ressurgiu dos mortos e conseguiu matar o monstro que foi preso em uma pedra na cachoeira da vida, que tinha como guardião um cão falante que tinha sua força retirada do fogo dos ancestrais.

3 – No quadro, a seguir, trata-se de explicar:

A) Na Coluna A – dizer pelo que você representou cada elemento da composição.

B) Na Coluna B – dizer qual o papel desempenhado na composição por cada um dos nove elementos.

C) Na Coluna C – dizer o que simboliza para você pessoalmente cada um dos nove elementos.

	A	B	C
ELEMENTO	REPRESENTADO POR:	PAPEL	SIMBOLIZA
Queda	Rapaz caindo de um prédio	Representa um acidente	As frustrações diárias
Espada	Arma	Proteção	Batalha
Refúgio	Casa	Abrigo	Conforto e paz
Monstro	Lula devoradora	Monstro que devora crianças	Desafios a vencer
Cíclico	Bebê	Algo a ser definido	Construção do futuro
Personagem	Lampião	Ajuda ao derrotar o monstro	Auxílio das horas difíceis
Água	Cachoeira	Prisão	Proteção e poder
Animal	Cachorro	Guardião	Amizade e fidelidade
Fogo	Fogueira	Poder	Transmite força

4 – Responda de modo preciso às seguintes questões:

1. Qual a ideia que você centrou na sua composição? (narrativa e desenho)

R.: “Uma lógica coerente”.

2. Entre os nove elementos do teste de sua composição, qual ou quais você indica como essencial ou essenciais? Por quê?

R.: “A cachoeira, o cão e o personagem. A cachoeira, porque me traz força e proteção, assim como o cachorro. O personagem, pois indica pessoas que estão prontas a ajudar”.

3. Entre os nove elementos, qual ou quais você teria vontade de eliminar e por quê?

R.: “Monstro devorador, pois oferece perigo e não gosto desse tipo de situação”.

4. Se você tivesse que participar da cena que você compôs, onde você estaria? Por quê?

R.: “Na cachoeira para ajudar a aprisionar os perigos do mundo”.

5. Algum elemento da sua composição representa a sua fé ou experiência religiosa? Qual ou quais?

R.: “Sim, a cachoeira e o fogo”.

6. Qual a função que esses elementos assumem na sua composição (desenho e narrativa)?

R.: “Pois temos que crer que existem forças maiores que são as que podemos ver e buscar nessa crença, elementos que nos fortalece e nos força a superar os obstáculos”.

7. Quais os significados desse(s) elemento(s) para você?

R.: “Cachoeira, pois já me deparei com uma situação e que as águas correntes foram o elemento principal de proteção e o fogo, pois acredito que assim com a água a chama de uma vela pode me trazer paz”.

8. Qual a sua religião?

R.: “Católica”.

9. Relate a sua experiência (o que você sentiu) na imersão com as manifestações religiosas afro-brasileiras (vídeo previamente assistido antes da realização do Teste AT-9):

R.: **“A intolerância religiosa me impactou pelo fato de ver a luta que as pessoas de religiões diversas enfrentam ao se assumirem de religiões afrodescendentes. Me lembro de quando criança ser incentivadora a negar o que eu via na casa de uma prima do meu pai, a mesma tem até hoje um terreiro em Maceió, e quando participávamos de algum evento no terreiro dela, minha mãe sempre falava para eu não comentar com ninguém, hoje percebo que ela tentava me proteger da intolerância religiosa”** (grifo nosso).

No teste projetivo de Mary, analisando a primeira etapa que é a composição dos desenhos, os elementos estão representados em imagens soltas, onde a mesma utilizou a espacialidade da folha de acordo com as etapas que foram pedidas para desenhar. A totalidade não compõe uma história, logo, analisaremos cada elemento e os seus significados no trajeto antropológico e simbólico desenvolvidos pela participante.

O que nos chamou a atenção nesse teste é a centralidade do personagem na composição. Este, representado por Lampião⁹³ segurando uma arma e que tem função heróica em relação ao monstro. Iniciaremos a análise desse protocolo por esses elementos.

Lampião, de acordo com a narrativa, tem atitude heróica, pois é ele quem “ressurgiu dos mortos e aprisionou o monstro”. A figura do herói, no elemento

⁹³ Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião, o Rei do Cangaco, foi um cangaceiro brasileiro que atuou na região do sertão nordestino do Brasil.

personagem, “simboliza o clã evolutivo (o desejo essencial), a situação conflitante da psique humana agitada pelo combate contará os monstros da perversão” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 489). Tanto que, ele quem derrota o monstro (lula devoradora) a qual a participante diz que era um “monstro que devora crianças”.

A participante criou uma história para o desenho projetivo. Mesmo que as figuras estejam em forma assíncrona, a narrativa é um conto heróico, onde a mesma elencou protagonista, enredo e desfecho final, características estas do RD durandiano.

A simbologia em torno do personagem “Lampião” carrega em si símbolos diaréticos, pois traz consigo o heroísmo narrado pela participante, a luta do bem contra o mal, e que teve a função de salvar no conto. De acordo com Durand (2019, p. 158), sobre os símbolos diaréticos, são “esquemas e arquétipos de transcendência. Exigem um procedimento dialético: a intenção profunda que os guias são intenção polêmica que os põe em confronto com os seus contrários”. Assim como “Lampião” ressurgiu dos mortos e pega a arma para salvar a criança do monstro, desenha-se com isso “sob os símbolos ascensionais ou espetaculares, a figura heróica do lutador erguido contra as trevas ou contra o abismo” (DURAND, 2019, p. 159).

São as armas cortantes (ou armas no geral) que vamos encontrar em primeiro lugar ligadas aos arquétipos do RD da fantasia. A arma de que o herói se encontra munido é, assim, ao “mesmo tempo símbolo de potência e de pureza” (DURAND, 2019, p. 161). O combate se cerca mitologicamente de um caráter espiritual, desde tempos remotos, ou mesmo “intelectual, porque as armas simbolizam a força de espiritualização e de sublimação” (DURAND, 2019, p. 161).

O elemento animal, representado por um cachorro, tem a função de “guardião” dentro da narrativa heróica contada, simbolizando “amizade e fidelidade”. Simbolicamente, “a primeira função mítica do cão, universalmente atestada, é a de psicopompo, [...] guia do homem na noite da morte, após ter sido seu companheiro no dia da vida [...] ele emprestou seu rosto a todos os grandes guias de almas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 176).

Para Durand (2019, p. 86), a simbologia do “cão no regime diurno, é o símbolo da morte”. Entretanto, na composição de Mary, o cão está no RN durandiano de imagens. A mesma lhe atribui a função de “proteção”. Durand (2019) diz que o cachorro é o próprio símbolo da proteção “a relação da deusa lua com os animais é tripla [...] domadora, encantadora ou a caçadora escoltada por cães” (DURAND, 2019, p. 314).

Em contrapartida, a angústia é perceptível no elemento queda – Mary projetou em seu desenho a representação de um “rapaz caindo do prédio”. Para nós simboliza a morte, mas no sentido de algo que vai morrendo aos poucos, pois a participante diz que simbolizam “as frustrações diárias”. Diante disso, Yves Durand (1988, p. 109) comenta que,

[...] se assiste aqui a uma formulação filosófica da angústia humana, frente a tomada de consciência da heterogeneidade dos dados significantes do mundo, e a uma elaboração de mecanismos de defesa conceituais ou ideológicos, utilizando os aportes culturais, destinados a lhe fazer face/frente. As defesas colocadas em jogo pelo imaginário são destinadas a metrizar/avaliar/medir o problema do tempo percebido segundo o trajeto diacrônico da existência humana [...] o ciclo da vida continua (tradução nossa).

O tempo de angústia é momentâneo, as frustrações podem ser vencidas, assim como foi visto na narrativa da participante, porque a vida se renova, e isso é notório quando Mary desenha no elemento cíclico um bebê, ao qual a mesma diz que simboliza “a construção para o futuro”.

Para Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 302), a “infância é símbolo de inocência: é o estado anterior ao pecado, e, portanto, o estado edênico, simbolizado em diversas tradições pelo retorno ao estado embrionário, em cuja proximidade está a infância”. O tempo cíclico não tem começo nem fim, já que são fases (ascendente e descendente) do círculo que o formam. De acordo com Rocha Pitta (2017, p. 35), “deste modo a morte não é mais fim, mas recomeço, renascimento”.

Ainda no quadro descritivo dos elementos desenhados, analogamente com o questionário respondido, a palavra “cachoeira” repete-se frequentemente. Nas palavras da participante “cachoeira”, simbolicamente representando o elemento da natureza “água”, representa para ela, “força e proteção”, “proteção e poder”, “aprisionar os perigos do mundo”, são características que, além de nos remeter a proteção/cuidado, também é algo que lhe traz conforto: maternidade/útero/mãe.

Dizemos isso, porque são constelações de imagens da estrutura mística, são símbolos da maternidade do RN durandiano. “Cavidades da terra, fontes subterrâneas, o recôndito mundo da Terra como útero protetor e germinador de vida em si mesma” (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p. 53). Essas imagens maternidade/água são muito frequentes no panteão das religiões afro-brasileiras: Iemanjá (mãe/água salgada) e Oxum (mãe/água doce).

O eterno feminino e o sentimento da natureza caminham lado a lado em literatura e mitos (DURAND, 2019). Segundo Durand, em todas as épocas e em todas

as culturas “os homens imaginaram uma Grande Mãe, uma mulher materna para a qual regressam os desejos da humanidade” (DURAND, 2019, p. 235). A Grande Mãe, em outras palavras, é seguramente a entidade religiosa e psicológica mais universal.

Destarte, o elemento água, simbolizado pela cachoeira, retoma ao questionário quando a participante diz que dois elementos do desenho projetivo refletem sua fé: cachoeira e fogo. Eliade afirma que “o contato com água implica sempre a regeneração; por um lado, porque à dissolução se segue um ‘novo nascimento’; por outro, porque a imersão fertiliza e aumenta o potencial de vida e de criação” (ELIADE, 2016, p. 154-155).

Ressaltamos que a participante, dentro do questionário, também responde sobre sua religião, a mesma diz que é “católica”. Assim, para o catolicismo, a água simboliza purificação e, em muitas religiões também. Nessa religião, em específico, é usada para benzimentos, batismos (aspersão), para rituais de cura e purificação, eliminando o mal (remoção dos pecados), representando uma nova vida (renascimento espiritual), a exemplo dos ensinamentos do livro sagrado dos cristãos: a Bíblia.

A professora Mary também cita “fogo” como elemento religioso/fé. O fogo é um elemento primordial para a vida. Elemento ritualístico e de sobrevivência, desde o seu domínio durante os primórdios dos seres humanos. Como aponta Bachelard: “o fogo sugere o desejo de mudar, de apressar o tempo, de levar a vida a seu termo, seu além. [...] O ser fascinado ouve o apelo da fogueira. Para ele, a destruição é mais do que uma mudança, é uma renovação” (BACHELARD, 1994, p. 25).

Dentro da esfera do que a mesma propõe, “fogo dos ancestrais” nos remete à simbologia presente na Bíblia, que é usado, em uma de suas atribuições, como comparação da força das atitudes de Deus. Como, por exemplo, o que está escrito no livro bíblico de Deuteronômio⁹⁴, sobre a atitude de zelo de Deus pela Sua grandeza e glória que é comparada a um fogo destruidor. Em outras palavras, a atitude de Deus, diante dos(as) que adoravam outros(as) deuses(as) era comparada a um fogo que causava destruição.

Ainda nas palavras da professora Mary, sobre os elementos que denotam sua fé, a cachoeira, “que as águas correntes foi o elemento principal de proteção”, e o fogo, “acredito que assim como a água, a chama de uma vela pode me trazer paz”.

⁹⁴ “Porque o SENHOR, teu Deus, é fogo que consome, é Deus zeloso” (Deuteronômio 4:24).

Vale ressaltar que nos atentamos sobre a “chama de uma vela”, pois nos remeteu a simbologia proposta por Bachelard (1989), tendo em vista que essa chama nos força a imaginar, estimula o “sensível” e nos tira da zona de conforto, pois, além de hipnotizante, a chama da vela aflora nossos pensamentos e instiga nossas habilidades criando novos sentidos a imaginação. É um momento de reflexão e que muito se atribui as características espirituais.

Como afirma o pesquisador, o homem e/ou a mulher tem tanta necessidade de uma companhia que faz da vela a sua companheira quando sonha com a solidão (BACHELARD, 1989). A sensação de paz que a mesma sente, é simbolicamente mítica, “se entregar ao devaneio diante do fogo é perder o uso verdadeiramente humano e primeiro do fogo. Certamente o fogo aquece e conforta” (BACHELARD, 1994, p. 23).

A professora Mary já viu o sobrenatural de perto, conforme a mesma diz sobre a sua experiência diante da imersão às religiões (vídeo assistido previamente): “me lembro de quando criança ser incentivadora a negar o que eu via na casa de uma prima do meu pai, a mesma tem até hoje um terreiro [...]”, o que muito justifica os elementos projetados em seu desenho, que remetem muito às simbologias religiosas tanto do Cristianismo, quanto das religiões afro-brasileiras.

Dentro do teste de Mary, ela respondeu ao questionário do AT-9, onde registra que a ideia principal na qual centrou a sua composição foi “uma lógica coerente”. Entre os nove elementos do seu teste, apontou como essenciais “a cachoeira, o cão e o personagem” e diz que teria vontade de eliminar o “monstro devorador” (lula devoradora). Além do mais, se pudesse participar da história que compôs, escolheria “na cachoeira para ajudar a aprisionar os perigos do mundo”.

Na mitologia dos Orixás, Oxum é a grande representante dos rios e água doce, das cachoeiras. São nesses locais que os seus filhos e filhas deixam suas ofertas à sua mãe. Mas, pela repetição e proximidade/fascínio da participante com o elemento fogo (fogo/chama da vela), nos remete ao simbolismo em volta do Orixá Xangô.

O elemento fogo é simbolicamente pertencente ao Orixá Xangô, grande controlador dos raios e trovões, e que expele fogo pela boca. Ele aparece com um machado de duas faces, sua cor representativa é o vermelho (fogo) e é um poderoso Orixá guerreiro (PRANDI, 2009). No sincretismo religioso brasileiro, a figura de Xangô é associada ao santo católico, São Jerônimo.

O Teste AT-9 de Mary revelou, a priori, em seu desenho, a estrutura disseminatória (ou sintética), pois as imagens estão dispersas na folha projetiva denotando bipolaridade, porém projetam-se em harmonia, tanto a estrutura heróica (RD) quanto a mística (RN). Deixando claro que a narrativa da participante tem um vencedor: a vitória do personagem (heróico) contra o monstro (místico).

Diante do exposto, encontramos em Mary um microuniverso mítico heróico do tipo heróico descontraído: o combate é potencializado (narrativa), ficando perceptível que o herói é herói, e o monstro é o monstro, entretanto, também falta a coerência simbólica, a composição do desenho está dispersa e os símbolos místicos se agregam aos heróicos.

PARTICIPANTE 3 – JANE C.

Professora, gênero feminino, 28 anos, sem religião.

Protocolo nº 3

1 – Compor um desenho com os seguintes elementos: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, alguma coisa cíclica (que gira, produz, que progride), um personagem, água, um animal (ave, peixe, réptil, ou um mamífero), fogo.

Figura 3 – Desenho do Teste AT-9 feito pela participante 3.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Narrativa 3:

“Em um mundo sem dor, com vida e esperanças, havia uma cachoeira com muita água limpa, repleta de várias espécies de peixe. Neste mesmo lugar, havia uma mulher com o dom de cuidar e dá afeto a todos os seres, incluindo a sua filha. Ela tinha uma espada que servia como guia e segurança própria, pois muitos monstros tentavam acabar com a paz do lugar. Tinha um cata-vento que servia para equilibrar a atmosfera e um pica-pau para mostrar um pouco de caos, visto que, o lugar era totalmente pacífico e ficava na mesmice. A ave amava beber da mesma água que o gato existente naquele mundo e amava também usar fogo para aquecer aqueles que sentiam frio em demasiado. Todos buscavam se ajudar, respeitando as diferenças do próximo e suas inquietudes”.

3 – O quadro abaixo trata-se de explicar:

A) Na Coluna A – dizer pelo que você representou cada elemento da composição.

B) Na Coluna B – dizer qual o papel desempenhado na composição por cada um dos nove elementos.

C) Na Coluna C – dizer o que simboliza para você pessoalmente cada um dos nove elementos.

	A	B	C
ELEMENTO	REPRESENTADO POR:	PAPEL	SIMBOLIZA
Queda	Cachoeira	Beleza	Fonte de vida
Espada	Espada	Escudo	Segurança
Refúgio	Mãe	Companheira	Força
Monstro	Insegurança	Desmotiva-me	Limitações
Cíclico	Catavento	Paz	Equilíbrio
Personagem	Pica-pau	Sair da mesmice	Ignorar a opinião alheia
Água	Copo d'água	Hidratar	Vida
Animal	Gato	Amigo	Amor
Fogo	Fogo	Temperatura equilibrada	Aquecer

4 – Responda de modo preciso às seguintes questões:

1. Qual a ideia que você centrou na sua composição? (narrativa e desenho)

R.: “A narrativa, juntamente do desenho, representaram coisas que eu anseio, gostos e cultivo”.

2. Entre os nove elementos do teste de sua composição, qual ou quais você indica como essencial ou essenciais? Por quê?

R.: “A água, minha mãe e o meu gato. A água é tudo, é uma fonte indiscutível; minha mãe é a minha companheira, melhor amiga e minha paz; o gato é o meu companheiro”.

3. Entre os nove elementos, qual ou quais você teria vontade de eliminar e por quê?

R.: “O monstro, pois minha insegurança ou inseguranças me desmotiva bastante”.

4. Se você tivesse que participar da cena que você compôs, onde você estaria? Por quê?

R.: “Estaria em volta da cachoeira, com a minha mãe, porque precisamos de mais tempo para nós”.

5. Algum elemento da sua composição representa a sua fé ou experiência religiosa? Qual ou quais?

R.: “A minha mãe, porque ela foi a pessoa a qual, me apresentou a religião que eu tinha”.

6. Qual a função que esses elementos assumem na sua composição (desenho e narrativa)?

R.: “Auxiliar, equilibrar e não desistir”.

7. Quais os significados desse(s) elemento(s) para você?

R.: “Importantes, que fazem parte do meu dia a dia ou de desejos que almejo”.

8. Qual a sua religião?

R.: “Nenhuma”.

9. Relate a sua experiência (o que você sentiu) na imersão com as manifestações religiosas afro-brasileiras (vídeo previamente assistido antes da realização do Teste AT-9):

R.: “Eu, durante a infância, ouvi bastante sobre, através dos meus colegas e de adultos, que não tinham conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, e suas falas eram repletas de preconceito. **Eu tinha medo toda vez que eles comentavam sobre macumba, eu pensava que causava mal a outras pessoas. Entretanto, conforme eu amadureci e busquei me informar, não acreditei mais na falácia das pessoas**” (grifo nosso).

No teste projetivo, analisando a primeira etapa que é a composição dos desenhos, os elementos estão representados em imagens soltas, enfileirados de acordo com as etapas que foram pedidas para desenhar. A totalidade do desenho projetivo não compõe uma história, logo, analisaremos cada elemento e os seus significados no trajeto antropológico e simbólico desenvolvidos por Jane C.

Destarte, decidimos, a priori, analisar o AT-9 de Jane C. pela ausência da sua religião, respondido por ela mesma no questionário, “nenhuma”. Entretanto, na composição da estrutura do seu desenho, analisado junto à história composta por ela, percebemos sinais de angústias, estes mostrados pela experiência da construção de um lugar em que todos, nas palavras da participante, “buscavam se ajudar, respeitando as diferenças do próximo e suas inquietudes”.

O que nos chamou a atenção é que Jane C. se colocou como o próprio monstro devorante no desenho que compôs, representando sua “insegurança”, tendo um papel de desmotivação, simbolizando assim, as suas próprias limitações. Sendo assim, em

conformidade ao que já foi exposto, segundo Yves Durand (1988), o monstro devorador, representa a noite inquietante, o tempo angustiante e simboliza a morte.

A simbologia e o gosto pela noite não são recentes na história da humanidade. Os gregos acreditavam que a noite era a filha do caos e mãe do Céu e da Terra. Também era a geradora do sono e da morte, das angústias, dos sonhos, da ternura e do engano (ELIADE, 1991), o que muito condiz com a composição da professora Jane C.

Como o monstro devorante, além de simbolizar o tempo de angústia e de morte, nos remete também as palavras de Chevalier e Gheerbrant (2001), ao atribuir outros significados para morte e o fascínio do ser humano por ela, “todas as iniciações atravessam uma fase de morte antes de abrir o acesso a uma vida nova” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 621). Nesse sentido, a morte é também a introdutora dos mundos desconhecidos “dos infernos ou dos paraísos: o que revela sua ambivalência, [...] ela é revelação e introdução” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 621).

Dentro da narrativa, essa angústia é acalentada pela forte figura materna, “mãe”, que protege a filha, “com dom de cuidar e dá afeto a todos os seres, incluindo sua filha”, o que confirma o elemento essencial da participante em consonância com o elemento da sua fé: mãe/mulher/materno/água.

Quando questionada sobre qual era a sua religião, a participante afirma que não tem religião, mas, dentro da composição e narrativa fortifica a imagem da mulher como atributo à sua fé/fortaleza: a figura da mãe. Conforme ela escreve em sua narrativa “Ela [a figura de mulher] tinha uma espada que servia como guia e segurança própria, pois muitos monstros tentavam acabar com a paz do lugar”.

A mulher/mãe protetora, e as imagens que constelam dentro da composição da narrativa de Jane C. se configuram, majoritariamente, no RN durandiano.

Nas palavras de Durand (2019, p. 234), “a mulher toma na mesa dos valores surrealistas o lugar de Deus e os textos que onde se exprime essa adoração encantada são inumeráveis”. Conforme Rocha Pitta (2017, p. 33), a presença feminina nas diversas culturas, chamadas de “Grandes Mães”, lhe são dedicados cultos que “mostra a sua relação com a matéria-prima, cujo simbolismo oscila entre o aquático e o telúrico, confundindo as virtudes aquáticas e as qualidades terrestres”.

Exemplificando: dentro da história mitológica grega, Gaia é considerada uma deusa primordial. Essa atribuição denominada “primordial” era usada para os deuses e

deusas originais. Gaia e Urano foram os pais dos(as) titãs, estes(as), os(as) progenitores(as) dos deuses e deusas do Olimpo⁹⁵.

O título atribuído à Gaia como “Grande Mãe” é devido a ela ser vista como àquela que iniciou a linhagem mitológica. Na Grécia Antiga, a origem dos(as) titãs e deuses(as) e do universo, partiu de uma figura feminina e não de uma masculina, como afirma os contos bíblicos para os(as) cristãos(ãs).

Em Chevalier e Gheerbrant (2001), nos aprofundamos no conceito da simbologia da mãe, em que “o simbolismo da mãe está ligado ao do mar, na medida em que eles são, ambos, receptáculos e matrizes da vida. O mar e a terra são símbolos do corpo materno” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 580).

Dentro do panteão sagrado das religiões brasileiras de matrizes africanas, encontramos, por exemplo: Iemanjá, Oxum, Iansã e outras deusas mães que compõem esse sagrado, e cada uma delas responde por um aspecto da natureza e da vida das pessoas.

Entre os iorubá, as Iyabas (Orixás mulheres) são consideradas Mães Ancestrais (o mesmo significado simbólico de “Grande Mãe” para a mitologia grega), sendo a mais velha delas Nanã, também conhecida como “Orixá Anciã”, que ocupa um lugar específico e sutilmente mantém sua ligação com as mais antigas Ìyámi⁹⁶, mostrando o poder da vida e da morte que carrega consigo (PRANDI, 2009).

Com efeito, dessa espiritualidade e simbolismo, essa mãe primordial, essa grande maternidade envolvente, leva a participante Jane C. ao eterno feminino e sentimento da natureza (DURAND, 2019). É diante dessa angústia existencial, que ela se projetou em seu teste, nega sua existência, por “inseguranças” como a mesma aponta, mas cria um mundo em harmonia baseado no aconchego e na intimidade de um colo materno, “trajeto interior mais lento na descida do que do herói na subida” (ROCHA PITTA, 2017, p. 35).

Por isso que desde os tempos primórdios dos seres humanos, o conjunto Água/Mulher/Lua tem sido percebido como o circuito antropocósmico da fecundidade (ELIADE, 2016), marcada em ídolos femininos que representavam todos os centros da vida, assim como foi visto no teste projetivo da participante.

⁹⁵ Os deuses do Olimpo são, em síntese: Zeus, Hera, Poseidon, Atena, Ares, Deméter, Apolo, Ártemis, Hefesto, Afrodite, Hermes e Dionísio.

⁹⁶ Iami ou Iami-Ajé também conhecida por Iami Oxorongá – é a sacralização da figura materna, por isso seu culto é envolvido por tantos tabus. Seu grande poder se deve ao fato de guardar o segredo da criação.

A cena se passa no elemento que a mesma colocou como central: a água. Símbolo cosmogônico, a água se torna a substância mágica e medicinal por excelência, “ela cura, rejuvenesce, assegura a vida” (ELIADE, 2016, p. 157). A água faz parte da constelação de imagens do RN, é também um símbolo da maternidade.

Para Durand (2019), o primordial e supremo engolidor é, sem dúvida, o mar, “como o encaixe ictiomórfico no-lo deixava pressentir. É o *abyssus* feminizado e materno que para numerosas culturas é o arquétipo da descida e do retorno às fontes originais da felicidade” (DURAND, 2019, p. 225).

Além do elemento central, para buscar a harmonia em sua narrativa, Jane C. diz que “tinha um cata-vento que servia para equilibrar a atmosfera e um pica-pau para mostrar um pouco de caos”. Respectivamente, o elemento cíclico e o personagem. Os movimentos circulares do catavento é um “simbolismo frequentemente ligado à permanência e ao movimento. Representação importante para as culturas cuja mitologia se baseia no equilíbrio dos contrários” (ROCHA PITTA, 2017, p. 36).

Atribuímos o personagem “Pica-pau” à sua morfologia de pássaro/ave, “é desanimalizado em proveito da função, uma vez não é mais o substantivo que o símbolo nos remete para o verbo. A asa é o atributo de voar [...]” (DURAND, 2019, p. 131).

O animal, no desenho projetivo representado por um gato, ao qual ela mesma diz que é um dos elementos essenciais, e que também tem como “amigo”, essa veneração pelo felino, no remete à mitologia egípcia, “o Egito Antigo venerava na figura do gato divino, a deusa Bastet, benfeitora e protetora do homem” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 462).

Carregada de muitos simbolismos dentro da sua narrativa, a professora Jane C. demonstra que em seu primeiro contato com as religiões afro-brasileiras, em suas palavras, “tinha medo toda vez que eles comentavam sobre macumba, eu pensava que causava mal a outras pessoas. Entretanto, conforme eu amadureci e busquei me informar, não acreditei mais na falácia das pessoas”.

Aqui nos chama atenção “conforme amadureci e busquei me informar”, com a sua última cena da narrativa “todos buscavam se ajudar, respeitando as diferenças do próximo e suas inquietudes”. Por mais que o medo que lhe foi imposto durante a infância, por algo até então desconhecido, através da “luz” da informação e leitura, conseguiu compreender sobre o sagrado do outro, assim como em sua narrativa, “respeitando as diferenças do próximo”.

Jane C., mesmo que ainda não perceba, possui muitos elementos que remetem ao campo do sagrado e da espiritualidade, e intimamente um sagrado escolhido por ela mesma: a figura da mãe (refúgio). E esta se torna sua heroína para enfrentar suas inseguranças e medos. Essa relação do sagrado/materno/fonte de sabedoria muito nos remete à adoração ao Orixá anciã: Nanã.

Na mitologia dos Orixás, Nanã está relacionada com a origem do homem na Terra. Seu domínio são as águas paradas, os pântanos e a terra úmida, representada pela cor lilás/lavanda. Ela é anciã e acalenta os demais Orixás como se fossem seus(suas) filhos(as), um arquétipo de “orixá vovó”. Seu emblema é o ibiri (cetro), que atribui a ela características de comunicadora com os espíritos ancestrais, como uma “Mãe-Terra Primordial” dos grãos e dos mortos, como se fosse a Titã Gaia da mitologia grega antiga. No sincretismo religioso brasileiro, Nanã é representada pela santidade católica, Nossa Senhora Sant’Ana (ou Santa Ana).

Dentro do teste de Jane C., ela respondeu ao questionário do AT-9, onde registra que a ideia principal na qual centrou a sua composição “representaram coisas que eu anseio, gostos e cultivo”. Entre os nove elementos do seu teste, apontou como essenciais “a água, minha mãe e o meu gato” e diz que teria vontade de eliminar o “monstro, pois minha insegurança ou inseguranças, me desmotiva bastante”. Se pudesse participar da história que compôs, escolheria “estaria em volta da cachoeira, com a minha mãe, porque precisamos de mais tempo para nós”.

Por fim, o Teste AT-9 de Jane C. revelou, em seu desenho, a estrutura disseminatória (ou sintética), pois as imagens estão dispersas na folha. Entretanto, predomina uma forte tendência da estrutura mística, isto é, mesmo que os elementos estejam em fila, predomina harmonia num conjunto da narrativa com os elementos, pois há uma história narrada.

A presença predominante da figura da mãe (mulher) e água (cachoeira e copo d’água), e de acordo com a narrativa, colocam as constelações de imagem, em sua maioria, no RN durandiano, apresentando-a, assim, um microuniverso mítico místico do tipo místico impuro: aparece no teste de Jane C. um monstro caricaturado (ela mesma), a situação pode ser espirituosa (a figura acolhedora da mulher), mas a angústia da morte está ali. Salientamos que o monstro e a espada aparecem disfuncionalizados, ou seja, um elemento “estranhamente” heróico num cenário místico (a mulher está segurando uma espada).

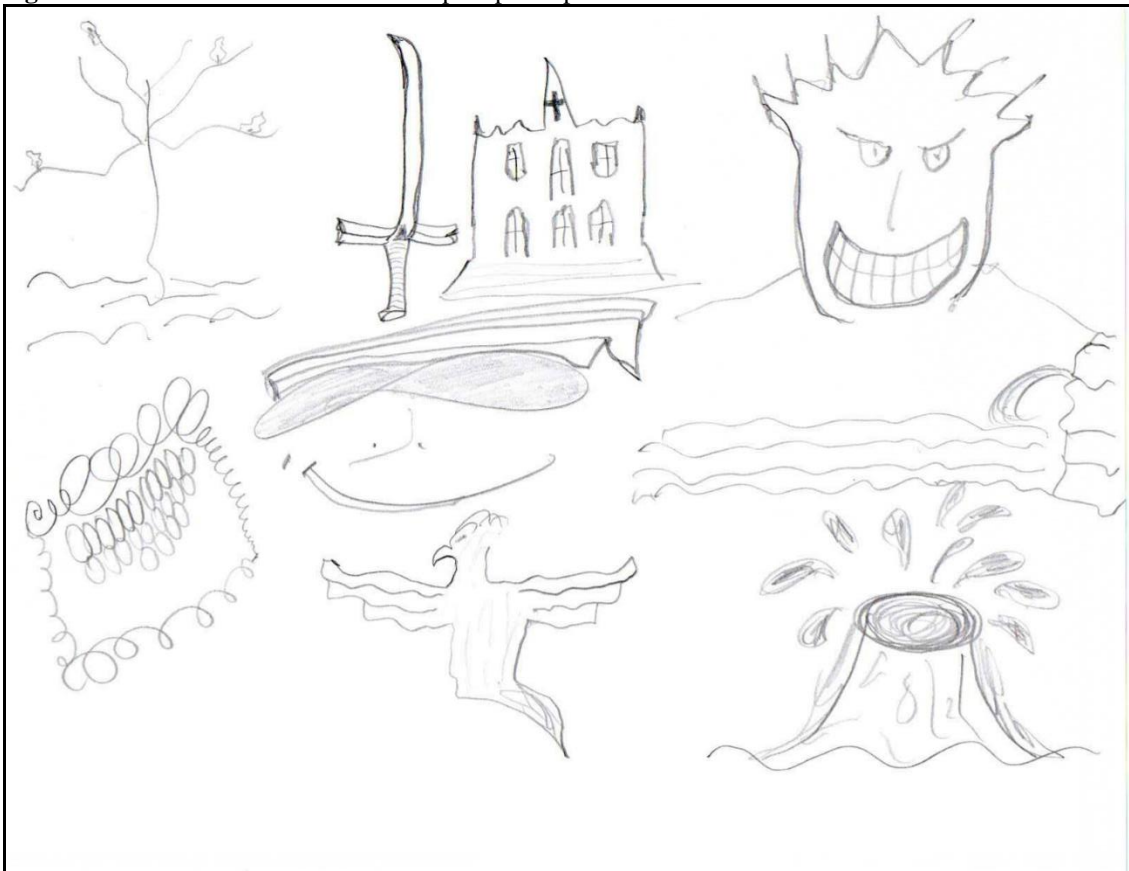
PARTICIPANTE 4 – MILHO

Professor, gênero masculino, 38 anos, católico.

Protocolo nº 1

1 – Compor um desenho com os seguintes elementos: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, alguma coisa cíclica (que gira, produz, que progride), um personagem, água, um animal (ave, peixe, réptil, ou um mamífero), fogo.

Figura 4 – Desenho do Teste AT-9 feito pelo participante 4.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Narrativa 4:

“Vejo a humanidade posta ao caminho contrário que seria, ao meu olhar, se destruindo em querer impor narrativas contrárias de tudo que seria humano. Pois encontro um refúgio naquilo que aprendi na religião, mas compreendo que não é a única forma real de se viver. Existe um mundo com diferentes formas de atribuir no outro um sentido volátil”.

3 – O quadro abaixo trata-se de explicar:

A) Na Coluna A – dizer pelo que você representou cada elemento da composição.

B) Na Coluna B – dizer qual o papel desempenhado na composição por cada um dos nove elementos.

C) Na Coluna C – dizer o que simboliza para você pessoalmente cada um dos nove elementos.

	A	B	C
ELEMENTO	REPRESENTADO POR:	PAPEL	SIMBOLIZA
Queda	Árvore destruída pela força do homem	Revisão das ações do homem	Caos
Espada	Espada árabe	Defesa pessoal	Defesa para humanidade
Refúgio	Templo católico	Práticas e narrativas que edificam o homem	Fé
Monstro	Fera abastada	Lado ruim da humanidade	Fúria
Cíclico	Rever as más ações do homem	Reflexão	Alto poder de revisão
Personagem	Bem amado, Bem com a vida	Desenhar com alegria	Alegria
Água	Nascente	Riqueza divina	Vida
Animal	Águia	Lado forte do homem e melhor	Coragem e inteligência
Fogo	Vulcão	Colocar para fora todo o seu potencial	Força

4 – Responda de modo preciso às seguintes questões:

1. Qual a ideia que você centrou na sua composição? (narrativa e desenho)

R.: “Uma árvore destruída pela ação do homem”.

2. Entre os nove elementos do teste de sua composição, qual ou quais você indica como essencial ou essenciais? Por quê?

R.: “Templo católico e a água, porque acredito que simbolizam o melhor para minha vida”.

3. Entre os nove elementos, qual ou quais você teria vontade de eliminar e por quê?

R.: “O primeiro, porque nada que vem da ação do homem para destruir presta para compor a vida”.

4. Se você tivesse que participar da cena que você compôs, onde você estaria? Por quê?

R.: “No templo católico, porque me transmite paz”.

5. Algum elemento da sua composição representa a sua fé ou experiência religiosa? Qual ou quais?

R.: “O terceiro, pois me proporciona uma força e um estado de espírito essencial para minha vida”.

6. Qual a função que esses elementos assumem na sua composição (desenho e narrativa)?

R.: “Sagrado. Experiência com o sagrado, com Deus único e onipotente”.

7. Quais os significados desse(s) elemento(s) para você?

R.: “Fé e vida”.

8. Qual a sua religião?

R.: “Católica”.

9. Relate a sua experiência (o que você sentiu) na imersão com as manifestações religiosas afro-brasileiras (vídeo previamente assistido antes da realização do Teste AT-9):

R.: “É muito interessante como a religiosidade afro-brasileira desenvolve uma espiritualidade, mesmo naqueles que não frequentam ou nunca procuraram entender essa religião. As músicas, as vestes, o rito, são de uma particularidade linda, assim como em outras religiões. **Acredito que as manifestações religiosas afro-brasileiras em um futuro não distante serão mais compreendidas e valorizadas assim como as demais, até porque, percebo que é a falta de conhecimento e preconceito que desorganiza a mente de muitos crentes e descrentes**” (grifo nosso).

No teste projetivo de Milho, analisando a primeira etapa que é a composição dos desenhos, os elementos estão representados em imagens soltas, onde o mesmo utilizou a espacialidade da folha de acordo com as etapas que foram pedidas para desenhar. A totalidade não compõe uma história, logo, analisaremos cada elemento e os seus significados no trajeto antropológico e simbólico desenvolvidos pelo participante.

O que nos chamou a atenção nesse teste é a centralidade do elemento refúgio (templo católico) na composição e a forma hiperbólica do monstro (fera abestada) ao lado do refúgio. Iniciaremos a análise desse protocolo por esses elementos.

Historicamente a espacialidade “igreja” remete simbolicamente no mundo ocidental com a aproximação do ser humano com Deus. No teste projetivo, Milho desenha no topo da Igreja uma cruz, logo, nos remete ao imaginário heróico, a cruz de Jesus Cristo.

Para Chevalier e Gheerbrant (2001), a tradição cristã enriqueceu prodigiosamente o simbolismo da cruz, “condensando nessa imagem a história da salvação e paixão do Salvador. A cruz simboliza o Crucificado, o Cristo, o Salvador, o Verbo, a segunda pessoa da Santíssima Trindade” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 310).

Para Durand (2019), o símbolo da igreja faz parte das constelações, compõem os símbolos da intimidade. Segundo o pesquisador, a igreja cristã soube assimilar admiravelmente a potência simbólica da gruta, em outras palavras, é ao mesmo tempo “sepulcro-catacumba” ou “simplesmente relicário tumular, tabernáculo”, onde se encontram e repousam “as santas espécies e também matriz, colo onde se reconcebe Deus” (DURAND, 2019, p. 242).

Se dentro da composição de Milho a igreja é apaziguadora e o reconforta, ela é a estrutura que enfrenta o monstro devorante, a fera abestada, que para ele representa “o lado ruim da humanidade” a “fúria”. Tanto que em sua narrativa, o participante diz que vê a humanidade “posta ao caminho contrário que seria, ao meu olhar, se destruindo em querer impor narrativas contrárias de tudo que seria humano”.

O elemento queda reforça essa negatividade do ser humano, tendo em vista que o professor Milho desenhou uma “árvore destruída pela ação do homem” e que, para o mesmo, simboliza o “caos”. Essa queda brusca (destruição/caos) é uma imagem que constela o RD durandiano.

Vale ressaltar que, o RD não é apenas a conexão com imagens de luz. Existem trevas também durante o dia. Dizemos isso porque Durand (2019) analisa e atribui às imagens relativas ao RD a uma característica principal: a de confronto. Fazendo assim com o que os símbolos desse Regime estejam relacionados a ideias de luta, movimentos e enfrentamentos.

Conforme a composição de Milho, a queda como enfrentamento, natureza *versus* homem, o mesmo homem que precisa da natureza (árvore) é o mesmo que destrói (caos). Obviamente, estamos analisando a primeira perspectiva exposta pelo participante, esta, ligada a uma imagem negativa.

Sendo assim, Durand (2019) aponta os isomorfismos dentro da simbologia desse regime que também revelam a sensação angustiante, conforme o professor Milho relata: “Uma árvore destruída pela ação do homem”. Entretanto, o RD durandiano também é local de axiomas, antíteses, contradições e dualismos, encontramos assim o “lugar da vitória sobre o destino e a morte” (DURAND, 2019, p.120).

O símbolo da árvore também é sinônimo de vida em progressão, verticalidade. Para Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 84), símbolo da vida, “em perpétua evolução e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade; [...] por outro lado, serve também para simbolizar o aspecto cíclico da evolução cósmica: morte e regeneração”.

A forte presença da simbologia religiosa/espiritualidade é o que move a composição e a narrativa do participante. Desde o início da composição, que começa com ação negativa do homem e o leva a uma busca constante pela estabilização do caos, esta, que é encontrada no refúgio projetado por ele, dentro do templo religioso onde se encontra paz, força, coragem e, para ele, fonte de sua fé.

Os símbolos que constelam no teste projetivo de Milho, em sua maioria, encontram-se no RN durandiano, contemplando uma estrutura mística, que muito projeta sua intimidade no quesito experiência religiosa. Nesse participante, assim como nos demais, o símbolo da água também se faz presente entre os elementos mais importantes.

Especificamente aqui, a água não está vinculada ao feminino/útero que, dentro da simbologia, gera vida. Quando Milho responde que “templo católico e água [...] simboliza o melhor para minha vida”, nos remete a interpretação de Igreja (templo) e batismo (água).

Esse simbolismo imemorial e ecumênico da imersão na água como instrumento de purificação e de regeneração foi aceito pelo cristianismo e enriquecido por novos valores religiosos (ELIADE, 2016). A purificação pela água possui as mesmas propriedades, pois “na água, tudo se dissolve”, toda a “forma” se desintegra, toda a “história” é abolida, nada do que “anteriormente existiu subsiste após uma imersão na água, nenhum perfil, nenhum sinal, nenhum acontecimento” (ELIADE, 2016, p. 158).

Também pode ser analisado sob outra ótica: se ligarmos a simbologia batismo e purificação podem ser incluídos na estrutura heróica do imaginário, a verticalidade do ser humano, correspondendo ao RD das imagens que representa “uma vitória sobre o destino e sobre a morte” (ROCHA PITTA, 2017, p. 30). Ora, o batismo cristão é visto pela Igreja como um ritual de iniciação de uma nova vida, morre para o mundo e vive para o sagrado (Deus).

Conforme Rocha Pitta (2017), são símbolos da divisão (ou diiréticos) porque estamos tratando de separação “cortante” entre o bem e o mal. Aqui, “armas espirituais”, que são maneiras de diferenciar “o profano do sagrado, o pertencer (a uma

comunidade) do não pertencer, uma situação social de outra” (ROCHA PITTA, 2017, p. 31).

Para Durand, o arquétipo “água” vem, também, condensar as intenções purificadoras; é a “limpidez da água lustral”, o “valor inconsciente atribuído à água pura” (DURAND, 2019, p. 172). Não é enquanto substância, mas enquanto limpidez antitética que certas águas desempenham um papel purificador. Essa água lustral tem imediatamente um valor moral: “não atua por lavagem quantitativa, mas torna-se a própria substância da pureza, algumas gotas de água chegam para purificar um mundo inteiro” (DURAND, 2019, p. 172).

O símbolo do animal, representado pela águia, reforça as características espirituais do teste projetivo de Milho. Águia/asas, no sentido de alçar voos, faz parte das constelações de imagens da estrutura heróica, os símbolos angelicais do RD durandiano. Para isso, Durand (2019, p. 71) diz que o homem tem assim “tendência para a animalização do seu pensamento e uma troca constante faz-se por essa assimilação entre os sentimentos humanos e a animação do animal”.

Em contrapartida, para Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 24), “os místicos da Idade Média reprisam frequentemente o tema da águia para evocar a visão de Deus; comparam a oração às asas da águia que se eleva em direção à luz”.

No entanto, não podemos nos esquecer de mencionar quanto o símbolo do fogo (aqui um elemento polissêmico e polimorfo que reforça o relato das estruturas) no teste projetivo de Milho, representado por um “vulcão”, é importante. Dizemos isso porque também, aqui, tem uma ligação de purificação, “batismo por excelência segundo certa tradição que aparece também no cristianismo (DURAND, 2019, p. 173).

Ainda de acordo com Durand (2019), o fogo pode ser purificador, ou ao contrário, sexualmente valorizado, e a história das religiões confirma isso. Indo mais além, o emprego do fogo marca, com efeito, “a etapa mais importante da intelectualização do cosmos” e “afasta cada vez mais o homem da condição animal” (DURAND, 2019, p. 174). Assim, é por essa razão espiritualista que o fogo “é quase sempre presente de Deus” e seria esse “deus vivo pensante” (DURAND, 2019, p. 174-175).

O teste projetivo e conseqüentemente a narrativa de Milho é fortemente voltada para os próprios preceitos religiosos do participante. Quando questionado qual é a sua religião, o participante responde que “Católica”. Muito justifica também a centralidade

na composição do desenho: uma Igreja Católica (símbolo da Cruz de Cristo na torre central da igreja desenhada).

Mesmo diante de se posicionar religiosamente, não houve empecilho algum, para si mesmo ou dentro do seu campo de trabalho, para explorar e explanar sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas, conforme o professor Milho mesmo relata: “É muito interessante como a religiosidade afro-brasileira desenvolve uma espiritualidade mesmo naqueles que não frequentam ou nunca procuraram entender essa religião”.

O participante também diz: “acredito que as manifestações religiosas afro-brasileiras em um futuro não distante serão mais compreendidas e valorizadas assim como as demais [...]”. Milho entende que a falta de leitura é um dos fatores que alimenta o preconceito e racismo religioso diante de tais religiões, pois a falta de conhecimento, “desorganiza a mente de muitos crentes e descrentes”.

Dentro do que analisamos, na mitologia dos Orixás, as características de Milho, remetem muito à espiritualidade exalada por Oxalá. Sempre representado pela cor branca, simbolizando a magnitude espiritual, a paz, o amor, a bondade, a pureza e limpeza espiritual, sempre norteados pela positividade. O reino de Oxalá é o mundo. Um dos símbolos do Orixá ancião é o seu cajado, que serve de apoio para ele (PRANDI, 2009). No sincretismo religioso brasileiro, a sua imagem é associada ao filho de Deus no Cristianismo: Jesus Cristo.

Dentro do teste de Milho, ele respondeu ao questionário do AT-9, onde registra que a ideia principal na qual centrou a sua composição foi “uma árvore destruída pela ação do homem”. Entre os nove elementos do seu teste, apontou como essenciais “templo católico e a água” e diz que teria vontade de eliminar “o primeiro [queda], porque nada que vem da ação do homem, que é para destruir, presta para compor a vida”. Se pudesse participar da história que compôs, escolheria “no templo católico, porque me transmite paz”.

A partir de nossas análises, o Teste AT-9 de Milho revelaram, em seu desenho, a estrutura disseminatória (ou sintética), pois os desenhos foram realizados de forma dispersa, isto é, uma trajetória desestruturada, assim exposto, uma bipolaridade, ora as imagens são heróicas, ora místicas, porém com forte tendência à estrutura mística do RN durandiano.

Ele apresenta um microuniverso mítico sintético existencial do tipo duplo universo existencial diacrônico: o personagem (ele mesmo) vive dois episódios existenciais ou as polaridades heróicas e místicas de modo sucessivo; o personagem é

sujeito das duas ações, o que Yves Durand (1988, p. 102) chama de “duex” (redobrado), pois, segundo o pesquisador, o personagem vive dois episódios existenciais sucessivos: “vida pacífica e combate vitorioso contra um monstro agressivo e ou retorno a uma vida após um combate vitorioso” (tradução nossa).

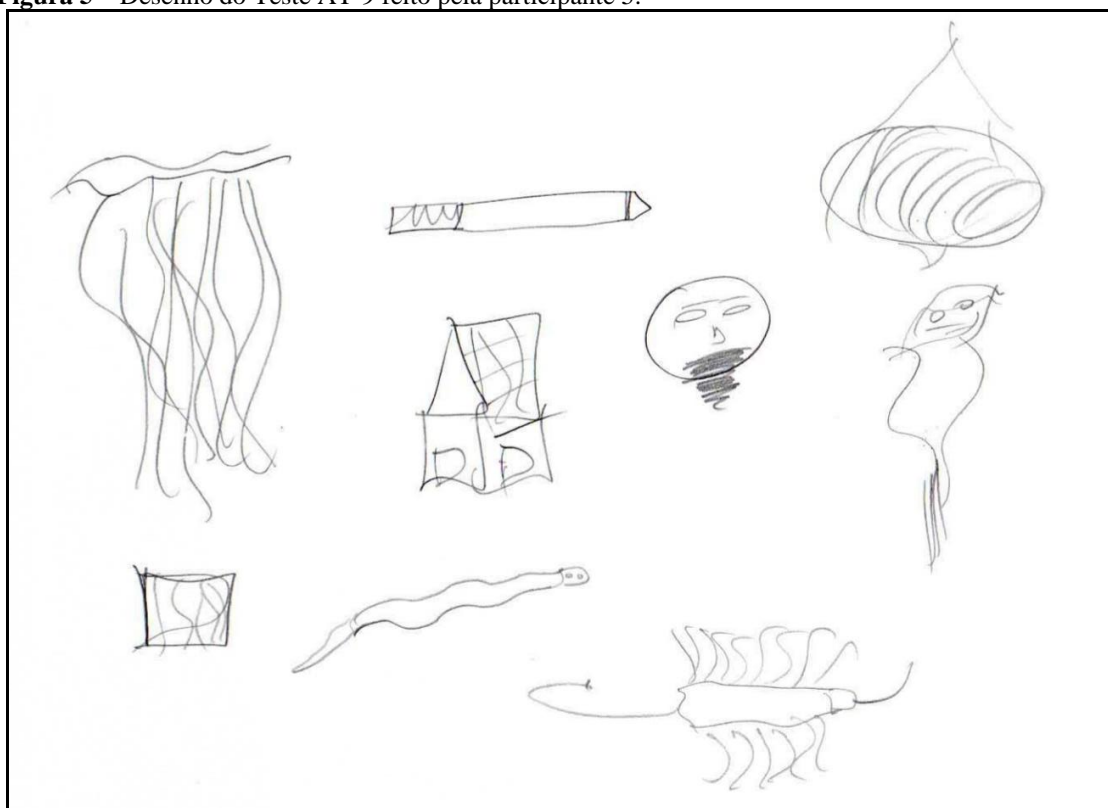
PARTICIPANTE 5 – JANDIRA

Professora, gênero feminino, 53 anos, adventista.

Protocolo nº 5

1 – Compor um desenho com os seguintes elementos: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorante, alguma coisa cíclica (que gira, produz, que progride), um personagem, água, um animal (ave, peixe, réptil, ou um mamífero), fogo.

Figura 5 – Desenho do Teste AT-9 feito pela participante 5.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

Narrativa 5:

“A cachoeira representa vida corrida, que se renova. A espada fura, machuca. O pião lembra minha infância. A casa é meu porto seguro. O medo às vezes tenta me paralisar. O gelo derrete e evapora como os problemas da vida. A cobra representa a falsidade e, assim, são as pessoas ao nosso redor. O escorpião é fogo, quando não mostra morre com o próprio veneno, é o meu signo. O cachorro é meu melhor amigo, pois na vida é melhor um cachorro amigo, do que um amigo cachorro”⁹⁷.

3 – O quadro abaixo trata de explicar:

A) Na Coluna A – dizer pelo que você representou cada elemento da composição.

⁹⁷ A participante não seguiu as instruções na construção da narrativa, conseqüentemente, construiu períodos isolados explicando, subjetivamente, cada elemento.

B) Na Coluna B – dizer qual o papel desempenhado na composição por cada um dos nove elementos.

C) Na Coluna C – dizer o que simboliza para você pessoalmente cada um dos nove elementos.

	A	B	C
ELEMENTO	REPRESENTADO POR:	PAPEL	SIMBOLIZA
Queda	Cachoeira	Renovação	Tudo passa e se renova
Espada	Espada	Ferir	Destruição
Refúgio	Casa	Aconchego/paz	Porto Seguro
Monstro	Medo	Paralisar	Não temer
Cíclico	Pião	Divertir	Infância
Personagem	Cachorro	Leal	Amigo verdadeiro
Água	Gelo	Passa/some	Tudo tem seu tempo para terminar
Animal	Cobra	Falsidade	Traição/Pessoas próximas
Fogo	Escorpião	Vingança/veneno	Força

4 – Responda de modo preciso às seguintes questões:

1. Qual a ideia que você centrou na sua composição? (narrativa e desenho)

R.: “Minha vida ao longo desses 53 anos”.

2. Entre os nove elementos do teste de sua composição, qual ou quais você indica como essencial ou essenciais? Por quê?

R.: “Cachorro, porque é o melhor amigo do homem; casa, onde encontramos paz e amor”.

3. Entre os nove elementos, qual ou quais você teria vontade de eliminar e por quê?

R.: “Medo [monstro devorante], porque às vezes ele é mais forte que eu, embora eu mesma permita que ele me domine”.

4. Se você tivesse que participar da cena que você compôs, onde você estaria? Por quê?

R.: “Cachoeira. Lugar que me renova e me deixa mais próxima de Deus”.

5. Algum elemento da sua composição representa a sua fé ou experiência religiosa? Qual ou quais?

R.: “Sim. Cachoeira. A natureza me remete ao divino”.

6. Qual a função que esses elementos assumem na sua composição (desenho e narrativa)?

R.: “Refletir sobre determinada e o poder supremo do criador”.

7. Quais os significados desse(s) elemento(s) para você?

R.: “Encontro paz e mais perto de Deus”.

8. Qual a sua religião?

R.: “Adventista”.

9. Relate a sua experiência (o que você sentiu) na imersão com as manifestações religiosas afro-brasileiras (vídeo previamente assistido antes da realização do Teste AT-9):

R.: “**Medo e sem representação das coisas divinas do Deus vivo, criador dos céus e da terra**” (grifo nosso).

No teste projetivo de Jandira, analisamos a primeira etapa, que é a composição dos desenhos. Os elementos estão representados em imagens soltas, desordenados, mas contemplam as etapas que foram pedidas para desenhar. A totalidade não compõe uma história, logo, analisaremos cada elemento e os seus significados no trajeto antropológico e simbólico desenvolvidos por ela.

O discurso desse protocolo é a própria vida da professora Jandira, tendo em vista que ela mesma diz que compôs os desenhos que representam a “minha vida ao longo desses 53 anos”, logo é a ideia central da composição. Dito isso, analisaremos cada elemento, porque a sua vida pessoal é o seu trajeto antropológico.

A queda, por ela representada por uma cachoeira, tem papel de “renovação”, porque simboliza algo passageiro. Em suas palavras, “tudo passa e se renova”. O movimento descendente da cachoeira, para Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 160), significa, igualmente, “o da atividade celeste, que nasce do motor imóvel, e, portanto, do Imutável”, indo mais além, aprofundando nesse simbolismo, ele ainda nos diz que “a queda d’água também está relacionada com o movimento elementar, indomado, das correntes de força, aquelas que se precisam dominar e regar com vistas a um aproveitamento espiritual”.

A queda é um *schème*, “mais que um elemento arquetípico” (LOUREIRO, 2004, p. 23), que atualizado chega ao arquétipo vertigem. No RD durandiano, cair significa, “perder o equilíbrio, descer, ir ao fundo. Lembra a angústia humana” (DURAND, Y., 1988, p. 50) (tradução nossa). Porém, na projeção simbólica atribuída por Jandira é de “renovação”, contemplando assim o RN durandiano.

Especificamente, a cachoeira, para a participante, é tida como um símbolo que expressa eufemismo, pois age como renovação. Nas palavras dela: “tudo passa e se renova”. Trata-se de “desdramatizar” o conteúdo angustiante. Ora, a queda aqui não tem sentido catamórfico (RD), mas sim eufêmico (RN).

Em sequência, a espada, por Jandira, tem papel de “ferir” e simboliza “destruição”. Dentro desse contexto, nos remete ao duplo aspecto exposto por Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 392): “a espada é o símbolo do estado militar [...], bem como de sua função, o poderio. [...] tem duplo sentido: o destruidor [...], e o construtor, pois estabelece e mantém a paz e a justiça”. No que representa para Jandira, tem caráter destruidor e não de proteção.

Vale ressaltar que essa simbologia de separação “cortante” entre o bem o mal, ou conforme Rocha Pitta (2017) afirma, a separação e polêmica que exige um herói e/ou um guerreiro, fazem parte da constelação de imagens do RD durandiano, o que se chama de símbolos da divisão ou diairéticos.

Paradoxalmente ao caráter destruidor da espada, como expomos, a participante Jandira encontra o seu aconchego. O elemento refúgio, representado por ela pela sua “casa”, é onde ela encontra “paz”, porque a casa é o seu “porto seguro”. Para Durand (2019, p. 244), casa é “sempre a imagem da intimidade repousante, quer seja templo, palácio ou cabana”.

A importância “microcósmica” concedida à moradia indica “já a primazia dada na constelação da intimidade às imagens do espaço feliz, do centro paradisíaco” (DURAND, 2019, p. 245).

Para Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 196-197), “a casa é também um símbolo feminino, com o sentido de refúgio, de mãe, de proteção, de seio maternal”, a casa significa também o “ser” interior, “seus andares, seu porão e sótão simbolizam diversos estados da alma. O porão corresponde ao inconsciente, o sótão, à elevação espiritual”.

Analisando o desenho projetivo, é perceptível a presença de muitos elementos animais (cachorro, cobra e escorpião), tendo em vista que a mesma, como

personagem da sua narrativa, elencou “cachorro” por simbolizar, em suas palavras, “lealdade e amigo verdadeiro”.

Sendo assim, confere uma constelação de imagens de símbolos teriomorfos do RD durandiano. Lembrando que esse regime é o da antítese, e isso é visto nos elementos simbólicos do teste AT-9 de Jandira, ora elementos que representam signos de fogo, ora signos de água.

Durand (2019, p. 69) afirma que de todas as imagens, com efeito, “são as imagens animais as mais frequentes e comuns. Podemos dizer que nada nos é mais familiar, desde a infância, que as representações animais”. Nas palavras de Rocha Pitta (2017, p. 27), os símbolos teriomórficos “são aqueles ligados à animalidade angustiante sob formas”.

As características da personalidade forte de Jandira aparecem quando a mesma diz que o significado do animal (cobra), para ela simboliza “falsidade” e “traição de pessoas próximas”. O símbolo animalesco da cobra, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2001, p. 814), simboliza traição, porque o “homem e serpente [cobra] são opostos, complementares, rivais”. Ainda dentro desse contexto, “a serpente é um vertebrado que encarna a psique interior, o psiquismo obscuro, o que é raro, incompreensível, misterioso” projetando o lado perverso da humanidade.

No elemento fogo (escorpião), para ela, simboliza “vingança, veneno e força”, é uma variante do “esquema da animação que o arquétipo do caos constitui” (DURAND, 2019, p. 74). Reiteramos o que Jandira expõe, pois todo o teste projetivo é traçado de acordo com a sua própria experiência de vida. Aliando a sua personalidade, em conformidade com Chevalier (2001), o escorpião:

Como animal noturno, por causa de sua cauda cuja ponta é um tumor cheio de veneno que alimenta um ferrão sempre retesado e pronto para picar fatalmente aquele que o tocar, ele encarna o espírito belicoso, mal-humorado, sempre escondido e rápido em matar; como animal diurno, simboliza a abnegação e o sacrifício maternos, pois, segundo a lenda, antes de nascerem, seus filhotes escavam-lhes os flancos e comem-lhe as entranhas (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 384).

Em contrapartida, dentro da esfera espiritual (religioso), Jandira afirma que se conecta com “Deus” no elemento queda (cachoeira), lugar ao qual se renova, e, a natureza a “remete ao divino”. A cachoeira acolhe (útero), leva a uma figura feminina (cachoeira/água) e procede a uma inversão simbólica, ou seja, ao invés de “cair”, o espírito é elevado (renovação).

Vale ressaltar que, para Durand (2019), a terceira grande epifania imaginária da angústia humana, diante da temporalidade, “parece-nos residir nas imagens dinâmicas da queda” (DURAND, 2019, p. 111-112). Ressaltamos que para a participante, a cachoeira (queda) representa renovação, ou seja, algo cíclico. O que nos remete, também, à estrutura sintética do Imaginário, os símbolos cíclicos, que fazem parte da constelação de imagens do RN durandiano.

Diante das nossas análises, a queda aqui não representa o fim, e mesmo se representasse a morte, aqui ela não seria mais o fim, mas, conforme Jandira, o recomeço/renascimento. Pois, é onde a participante se renova, é onde ela gostaria de estar, assim como é onde ela se sente mais próximo de “Deus”. A cachoeira é “o símbolo da impermanência oposto ao da imutabilidade. Embora, como entidade, a cachoeira permaneça, ela não é, entretanto, jamais a mesma” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 160).

A mesma cita em seu questionário, que a “natureza me remete ao divino”. Eliade (2016) afirma que um grande número de crenças, de mitos e de ritos respeitantes à Terra, às suas divindades, à “Grande Mãe” chegou até nós.

Isso reflete, nesse simbolismo espiritual, que o homem e a mulher, na atualidade, desenvolveram ao estar em meio à natureza, pois, “se estudássemos a história de uma única religião, conseguiríamos talvez circunscrever com bastante precisão a função e o desenrolar das crenças que dizem respeito às epifanias religiosas” (ELIADE, 2016, p. 194).

Essas características espirituais, vistas nos elementos desenhados por Jandira, e a conexão que a mesma sente entre a natureza e o divino, são elementos que também fazem parte da doutrina da religião dela. Quando questionada sobre qual a sua religião, ela responde: “Adventista”⁹⁸.

Dentro desta esfera religiosa, os membros dessa denominação têm um forte respeito pela conservação ambiental e às políticas religiosas que se voltam a passar mais tempo em locais naturais para contemplar o divino, especialmente aos sábados, que é um dia sagrado e de reclusão para os praticantes da religião, chamados de sabatistas. Também, a conexão espiritual dessa denominação religiosa, é ligada pela temperança,

⁹⁸ A Igreja Adventista do Sétimo Dia é uma denominação cristã restauracionista, protestante, trinitária, sabatista, que se distingue pela observância do sábado como dia do Senhor, o sétimo dia da semana judaico-cristã (*sabbath*) e por sua ênfase e influência proveniente do judaísmo em sua doutrina e na iminente segunda vinda de Jesus Cristo.

isto é, uma alimentação mais voltada ao vegetarianismo (Gênesis 1:26-30)⁹⁹, pois entendem que o copo humano é o templo do Espírito Santo¹⁰⁰ (I Coríntios 6:19)¹⁰¹.

Em contrapartida, quando questionada sobre o que sentiu diante a imersão dentro dos aspectos vistos sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas, Jandira responde – com muita sinceridade – “medo e sem representação das coisas divinas do Deus vivo, criador dos céus e da terra”.

Tipicamente, a resposta que qualquer pessoa protestante diria. Tendo em vista que, como abordamos em sessões anteriores, as religiões cristãs (pentecostais/protestantes) são as que mais atacam religiosamente às religiões afro-brasileiras, pois são embasadas, doutrinariamente, na dualidade do “combate” entre o bem e o mal. Em outras palavras, tudo aquilo que não for de Deus (cristão) pertence ao “mundo” (pecado/outras religiões).

Dentro das nossas análises, a personalidade forte e tempestiva de Jandira, nos remete ao Orixá Iansã. Na mitologia dos Orixás, Iansã é tão poderosa quanto o seu marido Xangô. Inquieta, tem espírito forte de guerreira, e foi de grande serventia em batalhas ao lado de Oxalá. Ligada às guerras e aos ventos, as cores que a representam são o vermelho e o amarelo, possui como símbolo um leque de penas (PRANDI, 2009).

Por ter o raio como seu elemento da natureza que a simboliza, dentro do sincretismo religioso brasileiro, é associado à Santa Bárbara, que para os católicos, é a santa protetora contra raios e tempestades.

Dentro do teste de Jandira, ela respondeu ao questionário do AT-9, onde afirma que a ideia principal na qual centrou a sua composição foi “minha vida ao longo desses 53 anos”, apontou como elementos essenciais “cachorro, porque é o melhor amigo do homem; casa, onde encontramos paz e amor” e diz que teria vontade de eliminar “medo” [monstro devorante], porque às vezes ele é mais forte que eu, embora eu mesma

⁹⁹ “Então disse Deus: "Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança. Domine ele sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os grandes animais de toda a terra e sobre todos os pequenos animais que se movem rente ao chão". Criou Deus o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. Deus os abençoou e lhes disse: "Sejam férteis e multipliquem-se! Encham e subjuguem a terra! Dominem sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem pela terra". Disse Deus: "Eis que dou a vocês todas as plantas que nascem em toda a terra e produzem sementes, e todas as árvores que dão frutos com sementes. Elas servirão de alimento para vocês. E dou todos os vegetais como alimento a tudo o que tem em si fôlego de vida: a todos os grandes animais da terra, a todas as aves do céu e a todas as criaturas que se movem rente ao chão". E assim foi” (Gênesis 1:26-30).

¹⁰⁰ O Espírito Santo é o terceiro membro da Trindade. Ele é um personagem de espírito, sem um corpo de carne e ossos. Frequentemente nos referimos a Ele como o Espírito, o Santo Espírito, o Espírito de Deus, o Espírito do Senhor ou o Consolador.

¹⁰¹ “Acaso não sabem que o corpo de vocês é santuário do Espírito Santo que habita em vocês, que lhes foi dado por Deus, e que vocês não são de vocês mesmos?” (I Coríntio 6:19).

permita que ele me domine”. Por conseguinte, se pudesse participar da história que compôs, escolheria “cachoeira. Lugar que me renova e me deixa mais próxima de Deus”.

Por fim, a partir de nossas análises, o Teste AT-9 de Jandira revelou em seu desenho, a estrutura disseminatória (ou sintética), pois os desenhos foram realizados de forma dispersa, isto é, uma trajetória desestruturada. Assim exposto, também, um trajeto polimorfo, porque o teste projetivo diz mais respeito à condição humana e traços de sua vida real, em outras palavras, a simbologia/imagem foi encontrada mais no relato do que no desenho.

A realidade é tônica e trava-se uma luta heróica, simbolicamente, entre bem o mal. A mesma coloca “Deus” acima de tudo que responde e projeta. Posto isso, a sua composição encontra-se na estrutura disseminatória, porém com forte tendência à estrutura heróica do RD durandiano.

Assim, ela apresenta um microuniverso mítico heróico do tipo heróico impuro: o tema heróico (RD) é o predominante, mas existe falta de lógica na colocação de alguns elementos, aqui, neste microuniverso, os RD e RN são considerados. Nas palavras de Yves Durand (1988, p. 87) “existe uma certa coexistência de um universo heróico atualizado e de um universo mítico mais ou menos potencial”.

5.3 Entrevista Compreensiva: dialogando sobre educação para as relações étnico-raciais

Àqueles que têm a experiência colonial como marca histórica, demanda-se uma atitude responsável em relação à vida. Essa atitude, ao nosso ver, é parte de um refazimento de si, um reposicionamento em relação aos tantos outros que existem e dão o tom de que somos seres inconclusos e que estamos a atravessar a existência na relação com tudo que aqui faz moradia (RUFINO, 2021).

Sendo assim, a educação não pode estar ligada a qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja alicerçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização dos currículos escolares.

Não estamos trazendo em nossa pesquisa a “cura” para educação ou as soluções para serem efetivadas, em sua totalidade, uma educação antirracista. No entanto, o que propomos é dar passagem à pulsação inconformada e esperançosa da educação como elemento chave para o trato da demanda colonial e os estereótipos enraizados na sociedade brasileira.

Trazemos aqui, a partir de nossas análises viajando pelo campo do Imaginário docente, resultados e proposições para uma educação mais inclusiva, plural e democrática, voltada para uma educação mais atenuante e igualitária na esfera das religiões brasileiras de matrizes africanas.

Foi através dos trajetos antropológicos apropriados dos contributos de Gilbert Durand, que entendemos de onde parte o medo e o receio de abordar sobre as religiões afro-brasileiras dentro da sala de aula.

Longe de todo e qualquer caráter denunciativo, pelo contrário, a ideia é fornecer subsídios para uma desconstrução de preconceitos que – infelizmente – já estão enraizados no Imaginário social brasileiro, e que, juntos, possamos construir degraus para uma educação transdisciplinar de caráter equitativo.

O imaginário nos permitiu compreender os(as) docentes participantes na sua complexidade, pluralidade e diversidade, e que nos fez lançar outro olhar sobre a subjetividade desses sujeitos, perpassando o enfoque racional, entrelaçando suas sensações e complexidades voltadas para um caráter simbólico e antropológico.

Ademais, foi através da metodologia da Entrevista Compreensiva que pudemos nos aprofundar nesse processo histórico e antropológico dos(as) docentes, por meio das falas, das memórias reativadas pelo Teste AT-9 e simbolismos que foram percebidos e explicados nas conversas.

Aqui queremos dividir essa última etapa em três pontos perceptíveis, após a análise das entrevistas compreensivas, que surgiram junto aos(as) professores(as): formação docente, sala de aula e contributos para uma educação antirracista.

A nosso ver, o(a) professor(a) e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas, mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos.

Durante sua formação cidadã, na época em que foram estudantes da Educação Básica, nada foi visto sobre História e Cultura Afro-brasileira, durante a formação (graduação/licenciatura) seguiu o mesmo exemplo do anterior, ou como foi dito por alguns, que foram assuntos “pincelados” ou mesmo que não tiveram nenhuma formação sobre cultura africana. Nas palavras do professor Manoel Crispim:

[...] é uma questão assim, meio complexa, viu. A começar pela nossa formação, né. Nós professores, infelizmente, passamos por um processo de formação bem ínfimo, né. Bem inferior ao que a gente merecia, no caso. Porque nós somos formadores de opinião e precisaríamos estar cada vez mais atualizados, e esse setor da educação, dificilmente oferece a formação que a gente necessitava. Necessita, né (Manuel Crispim, 2022).

Nesse contexto, a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimento acadêmico (IMBERNÓN, 2011).

Dentro do campo social, percebemos que a constituição simbólica da sociedade se organiza em instituições, que nesta pesquisa encaixa-se perfeitamente com o papel da escola e a função dos(as) docentes sobre ela.

Dizemos isso porque, a escola, como instituição social que é, tem uma dimensão funcional e uma dimensão imaginária, sendo que esta última abriga a capacidade de criação do homem e da mulher, aqui, professores e professoras, como seres formadores de opinião e (re)construção socioeducativa.

O espaço escolar forma uma rede simbólica onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional em um componente Imaginário. Todavia, o conhecimento que é usado pelos(as) profissionais da educação são construídos e reconstruídos constantemente durante a sua vida profissional, aliando a teoria (durante a graduação) e a prática (sala de aula/projetos).

Sendo assim, o conhecimento pedagógico comum existe, logicamente, na estrutura do Imaginário social, pois integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos(as) professores(as), refletido na sala de aula e na formação dos(as) discentes.

Dessa forma, segundo Apple e Casei (1992), a dimensão educativa da profissão docente, vai mais além de uma formação incompleta durante a sua graduação, porque na prática a profissão se mostra mais concisa e se considera o processo de educação em relação aos sujeitos que caracterizam uma sociedade determinada no sentido de analisar em todos os problemas a referência à consciência coletiva.

Indo mais além, deve-se confrontar os comportamentos próprios com essa consciência coletiva, a fim de transformá-la, segundo novos modelos de vida, à luz do sistema de valores e novas simbologias que se vai criando (APPLE; CASEI, 1992).

Defendemos aqui que é preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem no espaço escolar, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, a construir um estilo mais flexível e que os(as) docentes se sintam instigados a pesquisar e trazer àquilo que não se teve, em sua graduação, para dinamizar a sala.

Nas palavras da professora Jane C.:

A princípio, eu poderia, eu mesma em sala de aula, explanar sobre essas, esses vários tipos de religiões de matrizes africanas, né. Mas assim, com a escola, inclusive foi o que aconteceu na minha faculdade, durante a minha graduação, é pedir com a equipe gestora, trazer uma pessoa que represente, sabe? Que frequente, como religião, alguma religião de matriz africana, para falar que, para expor. Porque assim, se nós não conhecemos a fundo, eu conheço porque eu pesquisei, e mesmo assim é algo superficial, mas tem muitos alunos que não conhecem nada, nada. E é justamente por não conhecer que eles têm vários tipos de preconceito, né, com relação. Aí então, nada melhor que uma pessoa para explanar sobre o assunto. Seria tão interessante. Na minha graduação teve uma pessoa da Umbanda, teve uma pessoa do Budismo, que eu acho muito interessante o Budismo, teve uma pessoa Espírita. Aí assim, todos eles falando, discutindo entre eles e conosco também, com os estudantes, foi tão interessante. Eu como professora, poderia pesquisar, explanar e discutir com os meus alunos. Mas a escola no

geral poderia trazer uma pessoa que, vamos dizer, que frequenta um terreiro, falar sobre (Jane C., 2022).

Em conformidade com as palavras de Jane C., compreendemos que a formação docente precisa passar por reformulações e atualizações. Entretanto, mesmo com uma formação profissional universitária defasada no que concerne às pautas étnico-raciais, os futuros professores e professoras também precisam entender e atender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos.

Por isso é necessário sermos receptivos(os) e abertos(as) a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos(as) alunos(as) em cada época e contexto. O professor Milho compartilhou conosco sobre um projeto exitoso, que comprova nossa afirmação acima, sobre readaptar e incentivar os(as) discentes a irem além. Nas palavras dele:

Até assim, em minhas aulas, eu faço muita questão de passar para os alunos a questão de pesquisar mais, se aprofundar mais, e ter essa apresentação. [...], quebrando um tabu de uma apresentação de Maculelê [dança afro]. Porque sempre quando a gente passava, os próprios alunos e até dos profissionais, que dizia: “Mas vai passar essas músicas? Essa música remete ao catimbó”. Mesmo assim, eu escutei isso. Infelizmente eu escutei isso de professores. [...] E quando eu escolhi as duas alunas lá, esse ano, e mostrei para elas a música, duas alunas negras, né, e elas ficaram encantadas. E elas quiseram dançar e, para minha felicidade, quiseram pesquisar, antes da dança, apresentaram a origem do Maculelê (Milho, 2022).

Analisando a prática exitosa do professor Milho, ficou perceptível que a sala de aula é um espaço de experiências. Não se pode determinar que seja apenas uma espacialidade estática e que não sofreu mudanças através do tempo. O docente tem autonomia dentro da sua metodologia de trabalho, ultrapassando assim, os limites técnicos de um livro didático.

Milho instigou os(as) alunos(as) ao novo e obteve resultados, pois os(as) mesmos(as) foram além do objetivo proposto por ele. Para uma educação inclusiva e uma educação antirracista, é necessário aplicar novas metodologias em sala de aula e, ao mesmo tempo, realizar pesquisas constantemente. Por isso, aqui defendemos essa nova postura para a docência em sala de aula da Educação Básica: ser um(a) professor(a)-pesquisador(a).

Contudentemente, o docente é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática, que faça mais do que lhe proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, inculcando-lhes uma atitude

de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações (IBERNÓN, 2011).

Partindo desse contexto, não podemos deixar de passar ao cenário profissional, o “laboratório” do professor: a sala de aula. Pelas nossas análises, conversando com os(as) professores, em específico aqui os(as) de História, podemos verificar uma mudança na forma de pensar o ensino no modo geral. Mudanças estas que estão sendo medidas por um conjunto de fatores que rompem a sala de aula, estimulando a construção e o compartilhamento de conteúdos por docentes e discentes.

Segundo Snyders (1995), é na sala de aula que se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos. Cada aula é única. Nesse “espetáculo”, a relação pedagógica é, ou pelo menos deveria ser plural; “uma relação em que o professor fornece a matéria para raciocinar, ensina a raciocinar, mas, acima de tudo, ensina que é possível raciocinar” (SNYDERS, 1995, p. 109).

A sala de aula é o espaço em que “embates”, no campo das ideias, deveriam ser travados diante do próprio saber. Entretanto, na prática, existem os(as) professores(as) que abraçam as causas étnico-raciais, que participam da produção do conhecimento histórico, que sentem a necessidade de trazer para o espaço escolar as reflexões sobre as religiões de matrizes africanas; de outro lado, a opção de ser um(uma) professor(a) “entreve” e de se tornar tão somente eco do que já foi dito por outros(as) ou apenas mais um(a) que silencia.

Nas palavras de Mary:

Eu acho que, primeiramente a gente tem que chamar a sociedade em si, né. Porque a gente vê no projeto que foi apresentado aqui, que os próprios professores, alguns tiveram resistência com o projeto, acho que isso aí enquanto o professor, você tem que quebrar esse tabu aí, né. Então a gente tem que chamar logo a comunidade dos professores e fazer eles entenderem também, né, porque nós estamos aqui para ensinar. Independentemente, da sua religião ou não. Então a gente tem que valorizar as diferentes culturas. Aí em sala de aula, era como eu já te falei, muitas vezes eu trazia os textos, algumas coisas falando sobre entidade, cheguei a citar às vezes, né, as festas da minha prima, que ela fazia para Iemanjá. Eu achava belíssima as festas, as oferendas que ela fazia e tal. Cheguei até citar em sala de aula, né. Os meninos ficavam meio assim, né, mas tiraram como algo natural. Eles, né, eles até gostaram da conversa que a gente teve e falava sobre os rituais que tinha, né, lá no terreiro da minha prima, né. A própria capoeira, que querendo ou não, teve ali uma ligação muito forte, né. Cheguei a levar um filme que era Zumbi, se não me engane, que ela fala de um rapaz que ele incorporava lá, né. Mas assim, algumas coisas eu cheguei a levar, quando eu

tava em sala de aula, né. E eu pretendo, assim, quando voltar, continuar, porque eu acho importante, tanto é que tá lá, né, e a gente tem que trabalhar a cultura afro (Mary, 2022).

Por isso, a sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores(as) constroem significações e sentidos (SCHMIDT, CAINELLI, 2009). No tocante do fazer histórico e do fazer pedagógico, um dos desafios dos(as) docentes, dessa área, é realizar a função didática da História¹⁰², adequando o conhecimento histórico aos diferentes ambientes de aprendizagem.

Trata-se de um “espetáculo impregnado de tensões” (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 35) no qual se torna inseparável o significado da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre a desconstrução de estereótipos enraizados no Imaginário social e a construção de novos símbolos e imagens voltadas para uma educação antirracista.

“Na sala de aula, evidenciam-se, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão professor e os embates da relação pedagógica”. (SCHMIDT, CAINELLI, 2009, p. 35). Dentro desse contexto, o professor Manoel Crispim compartilha:

Mas assim, como professor, eu tento ler, eu tento estudar.[...]querendo ou não, eu trago comigo muita questão relacionada a religião, desse sincretismo que é marca [...], né. Eu sou muito interessado nessas questões, assim, durante toda a minha vida profissional, eu tive embates, pequenos embates com alunos, alunas, que, vez ou outra, soltava alguma coisa relacionado com esse preconceito religioso. E a gente tenta, na forma do diálogo, na forma da conversa, tentar combater essas coisas, né. Eu lembro que semana passada mesmo, uma aluna, [...], citou a palavra terreiro e macumba, nas minhas aulas, e em uma conversa lá, como se colocasse num tom pejorativo, essas duas palavras. E aí a gente para, tenta conversar, dialogar, tenta mostrar que não é bem assim. Tenta esclarecer, né, o que é isso. Porque eles ficam naquele senso comum que é prejudicial. Eu não sei se eu cheguei, assim, ao ponto que você quer,[...], mas o que é que eu posso fazer enquanto profissional é dialogar, conversar, oferecer a eles suporte, né, conhecimento, e que tente modificar o que eles acham dessa visão, a respeito e principalmente dentro das religiões de matriz africana, né (Manuel Crispim, 2022).

À vista disso, como afirma Xavier e Fagundes (2011), a sala de aula precisa se tornar um espaço de compreensão, de embates, desconstruções e reconstruções do mundo em que os sujeitos sociais estão integrados, para que estes possam compreender

¹⁰² Reiteramos que aqui, nesta pesquisa, a disciplina de História, na instituição de ensino que é o *locus* da pesquisa, é o componente curricular responsável pela abordagem das religiões afro-brasileiras. O que não impede das demais áreas trabalharem essa temática. Na ausência de Ensino Religioso da grade de horário, fica a cargo da disciplina de História.

as diferentes concepções de mundo “que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertence. Na sala de aula, o professor pode até estimular entre as diferenças, com o objetivo de ajudar os alunos a manter uma convivência saudável” (XAVIER; FAGUNDES, 2011, p. 5).

Mas será que as escolas estão aptas e abertas para o novo? A transcenderem o estilo de sala de aula metódico e tradicional? Trazemos estas questões justamente porque em algumas falas dos(as) professores(as), eles(as) sentem faltam de mais ações no âmbito da gestão/escola. A professora Aldi compartilha conosco suas inquietações:

Porque pra gente ter uma resposta positiva, a gente precisa ter abertura. A escola tem que estar aberta às mudanças, então, nós teríamos que ter, assim, a oportunidade pra mostrar esse lado, é aí que está o entrave. Falar, mostrar, é pouco. A gente precisa de mais, a gente precisa que as nossas escolas abram, abram as portas para o que é bom, pra tirar esse preconceito e modificar essa realidade (Aldi, 2022).

Então, qual a tarefa dos(as) docentes/sala de aula/educação no contexto em que estamos debatendo: as abordagens sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas no espaço escolar? Para esta pergunta, um adjetivo se fez presente nas respostas: medo.

Ressaltamos que aqui será tratado o “medo” no sentido do receio de não saber do que se trata, do medo que está embutido no Imaginário docente que carregam desde a infância quando tiveram pela primeira vez contato sobre a temática, do medo que foi imposto pela sociedade e instituições religiosas às quais faziam e fazem parte, que demonizaram às religiões afro-brasileiras.

Eles e elas não tiveram medo de se expor, na mesma medida que entendem que não podem “passar” isso para os(as) alunos(as). Nas palavras da professora Jandira:

É... eu ia rever todos os conceitos, e tudo que me foi passado na escola. Aliás, tudo que não me foi passado. Você diante de mim, eu tenho a idade de ser sua mãe, eu tenho idade de ser sua mãe, eu acho que você tem uns 30 anos, não tem? [...] Infelizmente, no meu período de, da escola, como a gente fala Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, a gente sempre foi apresentado ao negro como um escravo, só a pessoa que era um escravo, e não como ele realmente, o papel fundamental que ele teve. Na verdade, ele não foi um escravo, ele foi um escravizado. Mas não foi mostrado hoje, aquilo que eu consigo ver no curso de História, né. O elemento que construiu a economia desse país, o elemento que contribui culturalmente, o elemento que representa a força, a alegria, que deixou uma cultura linda para gente. Assim, o elemento que foi desumanamente machucado, num é. Hoje eu, inclusive como professora, eu tento mostrar isso para os meus alunos, pra que eles não vejam para o africano que foi escravizado apenas para ser “escravo”, que eles ainda acham que foram escravos. “Não eles não foram, foram escravizados”, e assim, isso foi ausente demais, eu só vim ter uma noção, quando a gente... no curso universitário que foi a questão da religiosidade, tanto que, infelizmente, eu, enquanto professora de História,

eu ainda sinto medo. Eu tenho medo, às vezes, eu tenho repugnância por algumas coisas da religião afro. Ela me traz medo, ela me afasta, assim, tem alguns elementos que não me deixam me aproximar de Deus, e, eu sei que isso infelizmente foi, é... foi deixado por aquilo que me deixaram de ensinar na escola, me fazendo ver com um outro olhar. Mas eu ainda tenho esse sentimento, não posso negar, não posso ser hipócrita para você aqui nessa entrevista, e dizer a você é, que eu vejo igual a você vê. [...] Mas infelizmente, essa é ainda uma realidade que eu não consegui ainda é [...] Desconstruir dentro de mim, só que também eu não passo para os meus alunos (Jandira, 2022).

Atentemos-nos a um olhar crítico e acolhedor. Afinal de contas, o que seria esse medo? Puramente racismo? Não. Analisaremos no campo do Imaginário como se deu esse processo. Enfatizamos que o nosso trabalho é educacional e não denunciativo. Assim, as imagens que trazemos, desde as primeiras lembranças da nossa infância, são construídas social e historicamente.

Nas próprias palavras da professora Jandira, a mesma afirma que cresceu sem saber e, o que aprendeu ao longo do tempo, foi a associação das religiões afro-brasileiras como algo negativo, ou até mesmo o silenciamento dentro do seu processo educacional sobre tais religiões. Como chegar à fase adulta entendendo como funciona algo que é tão massacrado e demonizado pelas instituições (escola, igreja, sociedade, livros didáticos) diariamente?

A imagem que é construída é uma imagem agressiva, com estigmas e estereótipos, que quase sempre provoca um afastamento, em outras palavras, medo. O afastamento e o medo são consequências de um Imaginário que foi instituído tanto historicamente quanto socialmente, como já debatemos em capítulos anteriores, da incapacidade de pessoas e instituições de praticarem algo, socialmente, básico: o respeito às diferenças.

Dito isso, perpassa o imaginário docente, pois o mundo em que vivemos, àquilo que é diferente das nossas práticas sociais e religiosas, salta aos olhos e perturba. É como se estivéssemos presos(as) a um padrão doutrinário – que o é – e ver o(a) outro(a) com sua forma diferente da nossa, como, por exemplo, nas suas práticas religiosas, incomoda os(as) que estão presos(as) nesse padrão.

A professora Jane C., confirma em suas palavras o que afirmamos:

É. Eu acredito que, se desde o início, desde a infância, nós ouvíssemos coisas positivas? Porque não escutamos. Eu já escutei muitas coisas negativas, inclusive na pesquisa, eu citei até mesmo a questão da macumba, que eu ouvi bastante como algo negativo, algo pejorativo, tu estás entendendo? Ninguém falou que era um instrumento, que era algo voltado para a religião. A religião de alguém, era sempre para o lado negativo. Então se desde a

infância, desde o início ouvíssemos coisas realmente coerentes sobre determinada religião, será que hoje em dia os adolescentes, os jovens, todos nós teríamos uma visão diferente, não? (Jane C., 2022).

No imaginário, que também foi instituído socialmente, evidenciado na fala da professora Jane C., entende-se que as imagens negativas e demonizantes sobre as religiões de matrizes africanas foram construídas em sua tenra infância, o que a afastou, a priori, de conhecer e considerou, por tempos, como “algo ruim”.

Quando a criança, não é doutrinada a ter medo, em outras ocasiões se pede para guardar segredo, por medo de represálias e discriminações sociais, como, por exemplo, na fala compartilhada pela professora Mary:

Porque assim, a minha família, boa parte dela possui essa cultura afrodescendente, [...] como eu relatei aqui na experiência, que ela tem um Terreiro e muitas vezes ela vinha aqui pra casa da minha mãe, visitar minha avó, e ela fazia as sessões dela e a gente assistia, e assim como eu falei, muitas vezes minha mãe dizia: “olhe, o que você tá vendo aqui não é pra falar pra ninguém, porque senão o pessoal vai ficar falando, vai ficar criticando”. Tem alguns Orixás, por exemplo, que eu via muito no terreiro dela, porque ela trabalhava muito com a questão de Iemanjá, né, inclusive tinha a festa da Pomba-gira que era bem bonita, ela fazia bolo, aquela coisa toda, as oferendas, em fevereiro pra Iemanjá que ela fazia também. Mas assim alguns Orixás que tinha a espada, né, como elemento, e eu sempre via isso, né, no terreiro dela lá. E eu achava interessante, como eu era criança na época, tinha momentos que eu me assustava, principalmente quando ela incorporava Pomba-gira. [...] Mas assim, mas eu não podia falar para ninguém. Porque era taxada como macumbeira, era taxada como... e assim, eu achava normal aquilo ali, porque eu via que era dela (Mary, 2022).

O que fica perceptível? Que o imaginário está em constante transformação. É um processo dinâmico e infinito, porque somos diariamente bombardeados(as) por novas representações sociais, de mundo e íntimas, que vão sendo (re)construídas e perpassam e se infiltram na forma que vemos a sociedade e suas práticas, mudando o nosso pensar e moldando nossa ótica de ver a si mesmo(a) e o(a) outro(a).

Esse olhar diferenciado, que é possibilitado pelo imaginário nas nossas práticas sociais – e educacionais –, é o que torna possível e acessível à aproximação das simbologias e significações imaginárias dos(as) docentes em relação aos(às) discentes, e suas necessidades no espaço escolar, transcendendo, assim, o seu trabalho em sua sala de aula.

Além do mais, o imaginário que é expresso nas representações docentes, sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas, em relação ao(a) aluno(a) que é participante ou simpatizante, expressa os significados de inclusão, não em

detrimento de outras religiões, mas legitimando em caráter equitativo. Neste contexto, estas significações dos(as) docentes são manifestações de uma prática social, a educação, visíveis e projetáveis em uma instituição, a escola.

Assim sendo, em conformidade, segundo Barbier (1994, p. 15) “tudo que serve para formar (valores, normas, instituições, ideias e materiais pedagógicos) engendra *ipso facto*, um magma de representações e de significações imaginárias que se insere na práxis educativa e em suas realizações”.

Por isso, conhecer as singularidades dos(as) discentes e suas histórias de vida, torna possível uma aproximação simbólica de significados, e de um real sentido para uma educação inclusiva, plural, diversa e que torne a sala de aula um ambiente seguro.

Em outras palavras, efetivar permanentemente a diversidade religiosa na prática educacional e dentro das salas de aula não é, nunca foi ou será uma tarefa fácil, ela é desafiadora, porém instigante.

Dessa forma, é um trabalho que irá demandar muito esforço e empenho, pois, a desconstrução de Imaginário (imposto) e a construção do respeito à diversidade é uma tarefa a começar pelos(as) professores(as), enquanto seres formadores(as) de opinião, especialmente os(as) docentes de História.

Sendo assim, ultrapassariam as suas próprias barreiras culturais. Estudando e entendendo outras culturas, religiões e religiosidades, trabalhariam assiduamente a diversidade religiosa, pois é uma das mais fortes características da sociedade brasileira, herdadas desde a sua formação no Período Colonial.

São por esses motivos que consideramos que a principal tarefa da educação, enquanto radical de vida, dentro de um país que herdou heranças, em sua maioria, africanas e indígenas; em que mais da metade da população brasileira é formada por pardos(as) e pretos(as)¹⁰³, seja a descolonização de seus currículos escolares.

A educação é o que marca nosso caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo (RUFINO, 2021). É também aquilo que nos forja enquanto seres de diálogo. Assim, estarmos vivos é experimentar linguagens, códigos, símbolos, descobri-los, se afetar por elas, alterá-las e respeitar o que não alcançamos.

Conversar com os(as) docentes sob a ótica da Entrevista Compreensiva e entender, simbolicamente, o imaginário que os cerca é uma prática, além de mental,

¹⁰³ Dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostram que 54% da população brasileira é negra. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

auditiva. É saber escutar e ajudá-los(as) no processo de (re)construção educacional, para que assim possamos trabalhar, efetivamente uma educação antirracista. Aqui, nos apropriamos do conceito da escuta empática.

Barbier (1998, p. 2) fundamenta-se no pressuposto elementar de sua proposição, em “um movimento de ‘escutar-ver’, que tem seu fundamento na empatia. Supõe uma inversão da atenção, em que antes de situar uma pessoa em seu lugar deve-se começar por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa”.

Em outras palavras, desenvolver a prática da escuta sensível, é saber reconhecer a aceitação incondicional do(a) outro(a), com seus defeitos e qualidades, complexidades e simplicidades, e tecer teias que forneçam subsídios para o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

O direcionamento dessa ação investigativa deve levar para a percepção do universo afetivo, do sensível, do surreal, do imaginário e cognitivo do(a) outro(a), para que assim, possamos “compreender as atitudes”, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (BARBIER, 1998).

Por conseguinte, compreender por empatia significa perceber e entender a existencialidade interna do sujeito (BARBIER, 2007). Dessa forma, se torna elementar uma aceitação incondicional do(a) outro(a), sem julgamentos, sem medir, sem interpretar ou comparar.

A educação antirracista, a qual defendemos, é a educação como a descolonização (ou decolonial) está implicada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante. A educação antirracista, também, diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos, fortalecimento comunitário, ética responsiva, aprendizagens e circulação de saberes atravessados pela violência colonial (RUFINO, 2021).

Podemos citar como caso prático, o que sentimos na Educação Básica, que é um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação no campo educacional: “aniquilar” o outro pela produção de esquecimento.

Empenhado nessa empreitada, a História branca (a História dos vencedores/colonizadores) investiu massivamente na destruição de comunidades, línguas, ritos e maneiras de explicar as sociedades e culturas afro-brasileiras na interação com a História do Brasil.

A professora Jandira compartilha suas inquietações quanto a esses silenciamentos (e ocultamentos) que estão presentes nos livros didáticos brasileiros:

Com certeza, sem dúvida. Porque assim, nós iríamos começar a trabalhar, a fazer com que o aluno visse diferente do que eu vejo, e do que muitos veem, você sabe. É quando eu disse para você que era uma questão cultural, você sabe muito bem que, a questão religiosa do Brasil, foi uma questão do processo de colonização dos portugueses, era extremamente católicos, você sabe que o país só se tornou laico depois que a Proclamação da república chegou, não é. Mas a presença dessa religião católica, ela foi tão forte, e você sabe que ainda hoje, o Brasil é hoje um dos que o número de católicos, é o maior do mundo, e tudo isso é consequência desse nosso processo de colonização, e infelizmente, isso também ficou enraizado na gente. Isso foi passado dos meus avós para minha mãe, da minha mãe pra mim, eu já não passei para os meus filhos. Já não passei. Eu não vou dizer que eu ensinei a religião afro pra eles, mas também eu não passei aquilo que eu pensava e aquilo que me foi passado pra eles. Inclusive eles têm um conceito bem diferenciado do meu, graças a Deus, quando eles tiveram a oportunidade de estudar, né, estudarem em escola onde, eles aprenderam o que eu não aprendi, foi ensinado o que eu não tive oportunidade de ter enquanto adolescente, e eles têm, assim, uma visão bem diferente da minha. Apesar que hoje, né, eu já tenho muita coisa desconstruída, também não posso deixar de dizer a você, que eu tenho esse medo, repugnância por algumas situações, e assim, o pior, sabe que isso aí é em todo mundo, a gente já acha que é macumba. Infelizmente, isso se colocou. É estrutural, é estrutural: macumba. Catimbó. Como diz um amigo meu, é uma cultura maldita que deixaram na gente, essa questão da gente vê a religião afro desta maneira. É como foi passado (Jandira, 2022).

É dessa longa herança colonial, desse imaginário construído sobre o(a) negro(a) brasileiro(a) e suas manifestações religiosas, que nos escolarizou e que não se envergonha em esconder que tudo o que é esquecido, diz também sobre a capacidade de naturalizarmos esse mundo radicalizado na violência e intolerância religiosa que tanto assola nossa sociedade.

A memória e a ancestralidade como fundamentos políticos e práticas de saberes dos seres marcados pelo desvio existencial e pela subordinação do modelo dominante são as matrizes e a motricidade para uma educação que transgride os limites do imaginário construído, no sentido negativo e pejorativo, e transcenda para uma constelação de imagens que recupere a dignidade dos afrodescendentes que foram violentados e, simbolicamente, mantenham a chama de sua religiosidade acesa, para que possa iluminar o espaço escolar do assombro de religiões dominantes, todavia, não em detrimento destas, mas em igualdade nos debates escolares e nas ciências produzidas na sala de aula.

O que o imaginário nos permite, dentro da educação, é a disponibilidade de transitar. Dizemos isso porque a escola, além de ter nos dado lições sobre a capacidade de fazer boas perguntas, também foi a instauradora das dúvidas e questionamentos.

Cabe à escola ir mais além, ou seja, ser mais um campo de batalha em que se dispute a desconstruções de saberes sectaristas, manifestada na prática docente como

parte da interação entre os(as) múltiplos(as) discentes, produzindo assim, como força motriz, a esperança em dias melhores.

Ter um(a) aluno(a) candomblecista/umbandista/juremeiro na sala de aula pode representar várias reflexões: desafio, como trabalhar com ele(a); tolerância, sua presença é aceita, mas não é considerada; indiferença, ignorando a presença do(a) aluno(a); e a exclusão, rejeitando o(a) aluno(a) em sua sala.

O que os diferencia primeiramente, é a postura docente que será assumida frente ao novo, a desconstrução, a (re)construção, a inserção em frente ao novo, ao desconhecido, e, lutar com aquilo que já está construído em seu meu imaginário.

A postura que os(as) professores(as) podem assumir frente ao novo, a priori, mesmo que sinta “medo” (aqui no sentido de desafio), ao aprender, identifica diferentes modos de pensar a profissão, que pode ser entendida como uma constante aprendizagem, isto é, parte de um movimento permanente de busca.

Freire (2009, p. 64) coloca que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

O espaço escolar lida com processos educativos plurais e complexos, em que a base educacional tem papel fundamental na formação cidadã e de uma sociedade voltada para equidade. E, para compreendê-la, é necessário ampliar a compreensão, partindo do princípio e da ciência do imaginário, entendemos que a educação é inerente à humanidade, ela não é um capricho social. Logo, a educação nasce da necessidade da sobrevivência da espécie humana, de suas capacidades cognitivas e imaginativas.

No contexto das religiões no campo da educação, em especial às religiões brasileiras de matrizes africanas, entendemos o poder transformador deste instrumento na formação educacional, porque está intimamente ligado à nossa própria formação identitária, cultural e social, enquanto brasileiros(as).

Conforme aponta Ataíde e Guimarães (2017, p. 10):

[...] o poder da religião na educação e no comportamento dos indivíduos manifesta-se através da imposição de uma cultura sobre outra. Todos nós somos responsáveis para que no processo cultural as crenças religiosas, assim como os demais aspectos do processo multicultural, se espalhem pelo mundo como verdades universais. Ou seja, o que pregam deve ser seguido pelos seus membros, sendo assim, respeitadas e difundidas entre aqueles que consideram a religião como parte fundamental para o seu desenvolvimento humano, enquanto ser social (ATAÍDE; GUIMARÃES, 2017, p. 10).

Para fortalecer o combate ao preconceito e racismo religioso, e acabar com esses processos que impõem e doutrinam uma cultura religiosa em detrimento de outra, que são tão visíveis tanto na sala de aula quanto na sociedade brasileira, é preciso adotar uma nova postura na educação.

Dessa forma, adotar ações dirigidas para formações continuadas para professores(as), para que se sintam seguros(as) e aptos(as) para trabalharem, em suas respectivas áreas, a diversidade religiosa, pois “é necessário que todo o professorado participe da criação de modelos de educação alternativos” (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Além do mais, precisamos ir contra a insistência de uma pedagogia estática e parada no tempo. Precisamos entender que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino.

Em outras palavras, não podemos permitir que um(a) aluno(a) se sinta constrangido dentro do espaço escolar devido ser adepto de uma religião diferente do Cristianismo, que é hegemônico na escola investigada.

Os(as) docentes precisam se comunicar com plateias diversificadas. Para lecionar em comunidades diversas, precisa-se mudar não só os paradigmas, mas também o modo como se pensa, escreve e fala-se. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (HOOKS, 2017).

Defendemos aqui a “fé” na educação libertadora. Que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes e que os(as) professores(as) não têm de ser tiranos na sala de aula. Mas, abertos democraticamente para o novo, o diferente, transformar o palco da sala de aula, numa horta fecunda para o campo das ideias e dos debates sociais. Para isso, os(as) docentes têm de treinar para estarem abertos(as) no espaço escolar e estarem totalmente em mente, corpo e espírito.

Sendo assim, foi através da análise do imaginário docente que percebemos que alguns professores(as) não tinham estratégias para lidar com os antagonismos e o “diferente” (no sentido de diferença da sua religião) na sala de aula. Quando esse medo se junto à recusa, ao afastamento, à mudança que caracterizava o estilo de ensino metódico e estático (educação eurocêntrica), eles(as) abriram espaço para um recuo coletivo, porém, motivado pela impotência, e não por preconceito/racismo religioso.

Por outro lado, a análise dos trajetos antropológicos do imaginário de outros(as) professores(as) que haviam levado a sério a questão da pluralidade, do

multiculturalismo e da diversidade cultural estavam voltando atrás, expressando dúvidas, inquietações, propondo ideias voltadas para pautas étnico-raciais e mudanças no currículo que fomentassem a presença e a perspectiva da diversidade religiosa e, conseqüentemente, o estudo sobre elas e defesa da liberdade religiosa e seus preceitos.

Não podemos, aqui nos inserimos, professores(as) e pesquisadores(as), nos desencorajar facilmente. Não podemos nos desesperar diante dos conflitos. Como afirma hooks (2017), temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade cultural e religiosa, e também acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade e a desconstrução de preconceitos e estereótipos, celebrando, assim, a pluralidade.

Isso implica, certamente, (re)inventar estratégias de existências, resistências, olhares coletivos, desenvolver parcerias e abertura para o novo, inclusive para práticas pedagógicas, que abordem e abracem os valores, crenças e princípios afro-brasileiros, como a coletividade e partilha de conhecimentos, assim como nas comunidades negras e terreiros.

Com a participação efetiva dos(as) docentes, aliados(as) com as práticas pedagógicas construtivas visando uma “nova” escola, podemos propor novos paradigmas para um ensino das religiões no espaço escolar da Educação Básica, e ter os valores culturais e sagrados afro-brasileiros respeitados e reconhecidos neste espaço.

Logo, abordar sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas nas escolas é um processo de resistência, é uma reparação histórica, é um meio de acolher, valorizar e respeitar os(as) adeptos(as) que ali estão presentes.

Quando propomos e defendemos pensar outra possibilidade de educação, uma pedagogia voltada para o imaginário, antirracista e para uma nova didática do ensino religioso aliado a História (disciplina), estamos mirando no enfrentamento e combate ao imaginário herdado desde tempos coloniais e que – infelizmente – se perpetua, ainda, na sociedade atual e conseqüentemente na escola.

Estamos mirando, também, no combate ao racismo estrutural que, historicamente, “impregnado” no imaginário social sobre as religiões afro-brasileiras e afro-ameríndias, perpassa séculos, e que se revela, na prática, como racismo religioso.

Ressaltamos, portanto, que não estamos propondo que para haver respeito diante das religiões afro-brasileiras, haja necessidade de se apropriar de objetos sagrados ou folclorizar o espaço escolar. O simbolismo que defendemos aqui é o respeito. Respeito

este adquirido através do reconhecimento, valorização e os contributos sociais para a formação cultural da nação brasileira.

Por fim, precisamos, efetivamente, resistir, (re)criar espaços de inclusividade e pluralidade, com práticas pedagógicas e ações educacionais que levem, verdadeiramente, em conta a ancestralidade, oralidade, o movimento, o sagrado, a corporeidade dos(as) discentes, valorizando assim a sua origem étnica, sua identidade cultural, os seus modos de vida e cosmovisão e ofertem uma educação emancipatória e libertadora.

Em outras palavras, uma educação libertadora com docentes ativos, uma nova reflexão sobre o imaginário social e religioso, e a construção de uma pedagogia que busque romper e transpasse o racismo, não só em teoria, mas na prática, para que assim, possamos “quebrar” a narrativa histórica unívoca colonial, possibilitando a inserção efetiva das religiões brasileiras de matrizes africanas na educação.

Enfatizamos que não apenas no sentido restritamente do sagrado, mas como transformadora e moldadora das nossas características sociorreligiosas, reestruturando a educação, “vencendo demandas” e trazendo à luz uma educação decolonial e antirracista.

6 DESCRIÇÃO DO PRODUTO FINAL DO MESTRADO

Nosso desejo em produzir esse produto final no formato de livro paradidático é pensando em um material de apoio ao docente preocupado em informar-se e preparar-se para colocar em prática as orientações da Lei n. 10.639/2003.

Surgiu a partir das pesquisas realizadas paralelamente a dissertação de mestrado, mas que está intimamente ligada com a mesma: as religiões de matrizes africanas. Assim, decidimos elaborar um compilado de nove textos no formato de textos-aula, trazendo esse material de apoio aos professores e professoras.

Desde o início do desenvolvimento do trabalho, realizamos visitas guiadas por pais e mães-de-santo, autorizadas pelos(as) mesmos(as), dentro de terreiros e salões, onde nos foi permitido fotografar, gravar áudios e vídeos e realizarmos entrevistas tanto com a matéria (indivíduo que incorpora) quanto com a entidade encarnada (seres espirituais que se apoderam do corpo de sua matéria).

Os textos reunidos foram escritos em momentos diferentes, embora todos eles partilhem, já há algum tempo, nossas pesquisas e reflexões sobre a história dos africanos(as) e seus(suas) descendentes no Brasil, a partir de vivências com grupos religiosos diversos, em terreiros e salões diferentes, mas que somam e se interligam dentro de um campo simbólico: as religiões de matrizes africanas.

A ideia de produzir esse paradidático é, portanto, fruto de pesquisas recentes e de nossas preocupações com a formação dos(as) docentes para com os(as) discentes e como podem agir diretamente em suas salas de aula, com a construção de uma educação antirracista e a contribuição de uma efetiva implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).

O conjunto de nove textos-aulas que formam esse livro paradidático tem como objetivo traçar um panorama que contribua com a história do(a) negro(a) no Brasil, com ênfase nas religiões afro-brasileiras, considerando-os(as) atores e atrizes políticas tanto no tempo da escravidão (memória herdada pelos participantes/entrevistados(as) da pesquisa) como a vida/trajetória pós-abolição e as lutas e resistências para manterem vivas suas tradições religiosas.

Especificamente, os textos são frutos de participações em festividades dentro de terreiros/salões escritos com base e fundamentados dentro da História Oral. Elevamos

ao que queríamos dentro da nossa escrita: trazer o protagonismo para os(as) praticantes e participantes das religiões brasileiras de matrizes africanas.

Sabemos que esses textos-aula têm suas lacunas, que acreditamos compensadas pelas possibilidades oferecidas de abordar por novos ângulos e olhares a história que tanto é silenciada no Brasil, devido ao preconceito, racismo e intolerância religiosa, é que ofertaremos essa possibilidade a professores(as), e também para os(as) alunos(as) (e leitores(as) no geral) que queiram ler e compreender, para que assim possam enfrentar os problemas da discriminação com o sagrado do povo de santo na sociedade brasileira e introduzir esses debates dentro da sala de aula.

Enfatizamos, também, que os textos estão compilados em uma linguagem acessível e editados para que haja uma leitura fácil para um público amplo e variado. Justificamos, então, que o elo que unirá os nove textos selecionados será enfaticamente atribuído a entidades/seres espirituais conhecidas dentro do campo das respectivas religiões de matrizes africanas: Candomblé, Umbanda e Jurema.

Especificamos as três linhas dentro do vasto e complexo campo simbólico das religiões afro-brasileiras, pois são as três que identificamos dentro do nosso espaço de pesquisa, onde tem uma parcela de estudantes que são praticantes e/ou simpatizantes: a Escola Municipal Cordeiro Filho, localizada no município da Lagoa dos Gatos, Pernambuco.

Elucidamos também a necessidade em dar visibilidade a essa temática, processos e personagens históricos porque são frequentemente – ou sempre – silenciados nos livros didáticos de História e na memória coletiva do país. Em geral, os livros de História no Brasil reforçam a presença dos(as) negros(as) apenas no período de escravidão e na condição de escravizados(as), ainda que tentem valorizar sua busca pela resistência e pela rebeldia, o quesito religioso é deixado de lado.

Comungamos da ideia de que determinados silêncios e esquecimentos precisam ser enfrentados e trabalhados, principalmente em sala de aula. No final de cada breve capítulo, ofertamos uma proposta de atividade que caiba dentro da temática estudada, e no final do paradidático, a elaboração de um glossário iluminando assim a mente e imaginação do docente que deseja que a qualidade de nosso ensino se aprimore a cada dia, e que as leis relacionadas ao mesmo auxiliem na equalização da valorização das heranças dos povos que constituem a nossa nação, cujos descendentes colorem e diversificam as salas de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, como expomos, várias discussões em torno da escola na Educação Básica evidenciam a necessidade de se expandir o processo ensino-aprendizagem com atividades que possibilitem o(a) adolescente explorar fora do ambiente escolar suas ideias e impressões. Ultrapassar os muros da escola significa dar um passo em direção à realidade, tornando significativo aquilo que se aprende, ao se conseguir relacionar os conteúdos ensinados ao cotidiano vivido.

A partir desse pressuposto, os(as) docentes também assimilam representações da realidade que adquirem na família e na sociedade, ambas são suportes para o desenvolvimento do pensamento histórico. Assim, é desse desenvolvimento das estruturas de pensamento sobre o mundo e de uma perspectiva histórica que possibilita os(as) professores(as), como formadores(as) de opiniões, atingirem positiva ou negativamente a abordagem de alguns conteúdos em suas salas de aula.

Nesse contexto, a identidade docente é formada em um processo contínuo, sendo assim, à docência atravessa um imaginário histórico e social, desde a sua formação, que se constrói contínua e diariamente. Posto isso, o imaginário que ele(a) carrega, condicionam o senso comum da sociedade a qual está inserido, delimitando-o(a) e restringindo-o(a) a conceitos e preceitos que já estão enraizados nas relações sociais a qual faz parte.

Ora, a História do Brasil é formada a base de sangue africano e indígena. Vivemos em um país que, dos seus 522 anos de história¹⁰⁴, 388 anos foram de escravização dos negros e negras. Uma história que elimina, silencia e/ou oculta, ao decorrer do tempo e atualmente, a história dos(as) africanos(as) e seus(suas) descendentes. Relegando a zona periférica da História os contributos dos homens e mulheres negras na formação do Brasil.

Quando a questão é religiosa, coube às religiões de matrizes africanas a ilegalidade de suas práticas, a deslegitimação de sua fé e a demonização os seus rituais pelas igrejas cristãs.

Somando a estes fatos, contamos com um sistema educacional que excluía dos currículos escolares as temáticas sobre a história e cultura afro-brasileira. Historicamente, foi desde o final da década de 1990, que as noções de cultura e

¹⁰⁴ Cálculo realizado de 1500 a 2022 (ano que a dissertação foi escrita).

diversidade cultural, assim como as de identidade e relações étnico-raciais, passaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura com vistas a regular o exercício dos ensinos Fundamental e Médio, especialmente na área da História.

Na verdade, como expusemos nesta pesquisa, foi um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conseguido pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político e no campo educacional em especial. Lembrando que os conteúdos sobre História da África e da Cultura Afro-brasileira, se tornou obrigatoriedade e não opção, após a Lei n. 10.639 sancionada no ano de 2003.

Como superar essa formação histórica defasada nos livros didáticos sobre o protagonismo negro na História do Brasil e os contributos afro-religiosos na formação da identidade da sociedade brasileira? Por que as religiões afro-brasileiras não são trabalhadas em sala de aula? Foi diante desses questionamentos que optamos por investigar o imaginário docente sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas e, que neste trabalho, trouxemos de forma efetiva às respostas para tais inquietações.

Partindo de uma investigação, a priori, bibliográfica e documental, analisamos a Lei 10.639/2003, enquanto efetivação em sala de aula, e procuramos entender a importância da laicidade como instrumento necessário para defender os espaços públicos da intolerância religiosa, comparando-a junto aos documentos curriculares: BNCC, Regimento Interno da Escola Municipal Cordeiro Filho e o PPP da escola, os planos de aula dos(as) docentes e o livro didático de História utilizando na instituição de ensino que foi o *locus* da pesquisa.

Como foi visto no decorrer do texto, não existe na grade curricular da escola o componente Ensino Religioso. Dentro da esfera educacional e metodológica, ficou a cargo da disciplina de História abordar sobre as Ciências da Religião. Porém, no planejamento anual desta, não se encontra nenhum conteúdo voltado às religiões afro-brasileiras, exceto as poucas páginas que constam na coleção didática de história que foi investigada.

Ademais, no Regimento Interno da Escola Municipal Cordeiro Filho, assim como no PPP da escola, pensou-se na função social da educação no valor formativo e simbólico que a instituição escolar sempre representou para as sociedades e ainda nos ideais de dialéticos, construtivistas e sócio-históricos que regem a escola contemporânea.

Dessa forma, dentro das nossas investigações, a escola, teoricamente, compreende a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, baseada no desenvolvimento integral das pessoas numa filosofia marxista, no enfoque construtivista e na importância do contexto social e das relações estabelecidas, a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania. Logo, advém a necessidade da escola construir seus projetos políticos pedagógicos.

Essa autonomia, de construir o próprio PPP, que antes era imposta pela Prefeitura Municipal da Lagoa dos Gatos, foi concedida pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto, por levar em consideração que a equipe gestora, juntamente com os(as) docentes, conhecem a realidade social que circunda a instituição e as famílias dos(as) alunos(as), pois, certamente, a realidade social dos estudantes afeta a sua vida escolar.

Porém, dentro do campo da religião, a Escola Municipal Cordeiro Filho tem uma religião: a cristã. É pedido aos(às) docentes da instituição que se faça a oração cristã do “Pai Nosso” antes de iniciar a primeira aula, assim como tem “a noite da escola na igreja”, que é uma missa realizada na Igreja Católica.

Isso reflete contundentemente em outras religiões não-cristãs, assim, a inibição é evidente porque os(as) discentes que são candomblecistas, umbandistas e/ou juremeiros, se sentem intimidados e não assumem, a priori, que são adeptos das religiões brasileiras de matrizes africanas. Quando questionados, respondem ser católicos. Quando sentem abertura com o docente (relação de confiança), dizem que são “povo de santo”, mas pedem segredo, pois sabem das consequências preconceituosas que acarretaria na sala de aula e o convívio com os(as) demais discentes, e, até mesmo, com docentes.

Diante disso, entendemos e defendemos a contribuição das religiões afro-brasileiras na formação cultural da sociedade brasileira abordando as questões que se voltam para a percepção do imaginário sobre tais religiões. Então, partimos para a etapa, que responderia à questão problema da nossa pesquisa: examinar como é construída a consciência histórica e, conseqüentemente, o imaginário docente sobre tais religiões/culturas.

Assim, foi a partir dos contributos oferecidos por Gilbert Durand e através das suas Estruturas Antropológicas do Imaginário, que pudemos interpretar e analisar, empiricamente, o mapeamento das imagens através do Teste Arquetípico de 9 Elementos (AT-9), criado por Yves Durand.

Para poder chegar onde queríamos, era necessário escolher professores(as), depois de investigar os seus planos de aula e suas respectivas metodologias. Dessa forma, conforme exposto dentro da nossa pesquisa, convidamos a equipe gestora, os(as) docentes de História e de áreas afins (Língua Portuguesa, Arte e Geografia), a participarem do teste AT-9, onde foi mapeado as projeções imagéticas dos elementos que os(as) docentes carregam consigo, através de composições (desenhos).

Entretanto, antes da aplicação do teste AT-9, realizamos uma atividade de imersão as religiões afro-brasileiras, pois queríamos “ativar” o subconsciente dos(as) participantes. O vídeo, como foi exposto, foi enviado por via remota, e recebemos a confirmação de todos(as) que assistiram. A ideia era desbloquear a memória diante de algo que já foi visto por eles/elas no decorrer de sua vida, dentro do aspecto das manifestações afro-religiosas ou casos de intolerância diante destas.

Então, propositalmente, pedimos que apenas acusassem recebimento, pois queríamos captar as impressões do vídeo visto após a realização do teste AT-9. Queríamos algo inédito, algo que fosse projetado no teste e depois nas entrevistas a primeira impressão do participante, sem antes ter conversado conosco sobre qualquer manifestação religiosa afro-brasileira. Buscamos assim o ineditismo das constatações deles e delas, e conseguimos.

Por conseguinte, aplicamos o teste AT-9 com os(as) 14 participantes. Para a análise exposta na dissertação, escolhemos cinco deles e delas. Justificamos nossa escolha porque elencamos entre homens e mulheres, tempo de serviço, docentes de áreas disciplinares diferentes, e, no campo religioso, entre católicos, evangélicos e sem religião.

O “confronto” imagético de religião de doutrinas diferentes e sem religião, foi pensado propositalmente para enriquecer esse embate simbólico e para enriquecer o texto com pontos de vistas opostos. Assim, exploramos e explanamos como o imaginário se mostra através do teste AT-9, exponencialmente e subjetivamente em cada um deles e delas.

Destarte, após a realização dos testes, conseguimos analisar simbolicamente os elementos e o imaginário docente, e, conseqüentemente, os resultados nos apresentaram posturas e significados diversos, mas, que nos forneceram subsídios para entender, além do imaginário social (construído ao longo da vida), o imaginário religioso diante das religiões afro-brasileiras.

Com isso, pudemos entender de onde partiu o receio/medo sobre a abordagem de tais religiões e que impedia eles/elas de explanarem em sala de aula: medo durante a infância, a construção do imaginário sobre o(a) negro(a) durante o decorrer da vida, e ausência de algo “positivo” diante as religiões brasileiras de matrizes africanas quando foram estudantes e/ou durante a graduação para formação profissional.

Os resultados, em suma, nos apresentaram também uma postura vinculada a doutrinas religiosas cristãs (católicas e protestantes), o que gera e nutre uma grande dificuldade para execução de uma proposta que vise abordar aspectos/fenômenos religiosos não-cristãos, como, por exemplo, os Orixás, entidades e guias espirituais de outras religiões, aqui, em específico, divindades do panteão africano, afro-brasileiro e afro-indígena.

Dessa forma, conforme constatado na nossa pesquisa, com os resultados das análises dos testes AT-9, alguns docentes ainda carregam – infelizmente – dentro de si, um sentimento de medo, receio, abominação, e, por vezes, de esquiva aos conteúdos que tratam das religiões afro-brasileiras, como foi constatado no teste AT-9 da participante que apresentou um microuniverso mítico heróico do tipo heróico impuro.

Diante disso, é necessário também que eles/elas percebam e entendam que é preciso levar em consideração que a construção sociocultural do Brasil é um legado, em grande proporção, africano.

À vista disso, como suporte teórico-metodológico, enriquecemos nossa pesquisa utilizando os contributos da Entrevista Compreensiva, dando voz e protagonismo aos autores e autoras do teste AT-9 através de perguntas direcionadas as religiões brasileiras de matrizes africanas.

Dentro da fase das entrevistas, os(as) docentes entenderam que era um diálogo aberto e ético. Sem perguntas objetivas e “fechadas”, deixamos os participantes dialogarem e se exporem conforme quisessem. Nada foi inibido ou apontado como erro, esse não era e nem é o nosso objetivo.

Além de relatar o que sentiram durante a fase da imersão (vídeo assistido), dentro da sua própria narrativa, apontaram práticas e métodos que, dentro de sua autonomia em sala de aula já realizavam, como, por exemplo: textos extras para ampliar debates, vídeos contendo as manifestações culturais/religiosas do povo de santo, músicas que são escutadas e analisadas, pesquisas que são exigidas com caráter avaliativo, performance durante a realização de projetos pedagógicos e roda de conversa

com alunos(as) para desmistificar termos pejorativos e preconceituosos que denotam racismo religioso.

Enriquecendo a conexão da conversa e a nossa pesquisa, muitos(as) relataram experiências que já tiveram com o sobrenatural religioso afro-brasileiro: idas a terreiros, sessões de incorporação, benzimentos, trabalhos espirituais e participação nas festas das entidades e guias espirituais.

Em contrapartida, outros(as) também relatam que por mais que tenham “medo” tentam não passar essa projeção em sala de aula durante suas práticas educativas e aulas ministradas. Reconhecem que estão errados(as) por serem professores(as) e não podem se mostrar preconceituosos(as) e assumem uma postura de desconstrução de conceitos, que ainda não “estão lá”, mas que se permitem, aos poucos, se desconstruírem para poder se abrir mais ao novo e entender que o sagrado é múltiplo e plural.

Ademais, afirmamos e defendemos que a desconstrução do medo deve ser efetiva e necessária. Entendemos que as “cenas de medo” e que estão fixadas na memória impedem de se “abrirem” as religiões afro-brasileiras. Mas estas cenas não passam de fantasias e falta de conhecimento (leitura) que só alimentam mais ainda este medo. Podendo projetar em si e para sociedade em formas de preconceito e racismo religioso.

Por isso, reiteramos o caráter educacional e formativo da nossa pesquisa. Longe de julgamentos e investigações de tal caráter. Afinal, defendemos que a escola é formadora por excelência, e dentro do espaço escolar, a sala de aula, a sala dos(as) professores(as) e a possibilidade de rodas de conversa e debate, são ferramentas e instrumentos de formação.

São nessas oportunidades que se pode abrir, para o debate, conteúdos e formações que venham a contribuir para a desmistificação e não demonização em torno do Candomblé, Umbanda e Jurema. Desmistificar, aqui, é sinônimo de busca de informação e conhecimento, formando assim uma rede de apoio para que possa ocorrer, mesmo que a passos curtos, uma sensível mudança na postura e prática docente.

E, dentro desse legado, as religiões brasileiras de matrizes africanas fazem intimamente parte dessa formação. Parafraseando o pesquisador Eduardo Quintana, não há possibilidade (alguma) de estudar conteúdos voltados à História da África e Afro-brasileira, sem mencionar as suas divindades/entidades, pois caso contrário, não se trataria de culturas de matrizes africanas.

Apontamos, por último, a carência de formações continuadas para docentes que estejam voltadas e pautadas para as relações étnico-raciais. Durante os 24 meses de pesquisa dentro da instituição, não foi realizada nenhuma formação voltada para essa pauta.

Dizemos isso porque reverberou, em quase todas as Entrevistas Compreensivas, a necessidade que os participantes têm que ocorra na instituição práticas e formações que se voltem para as culturas africanas e afro-brasileiras, tendo em vista que também não tiveram isso durante a licenciatura.

Dessa forma, contribuímos através da narrativa deste trabalho, aportes para os(as) docentes superarem esse impasse e transformar suas salas de aula em um ambiente plural, diverso, democrático e que valorize às religiões brasileiras de matrizes africanas, que há tanto tempo foram desvalorizadas, desmerecidas e injustiçadamente demonizadas. Evidenciamos que não em detrimento de outras religiões, mas de forma igualitária e equitativa.

Ademais, não se tem como estudar uma determinada sociedade sem analisar as suas religiões. A religião (ou religiões), em si, constitui a dimensão central das culturas, das mais diferentes sociedades, povos e nações. Logo, a educação precisa cumprir um dos seus papéis principais: mantenedora da sabedoria, das relações sociais e pessoais, das fraternidades e solidariedades entre os diferentes povos e etnias.

Obviamente, não se pode negar que a problemática epistemológica é resultado de um sistema social, histórico, político e cultural e, nesse mesmo sentido, é um problema étnico-racial. A partir dessas premissas, é importante vislumbrar uma perspectiva mais próxima da nossa realidade político-ideológica, que aqui no Brasil, se convencionou a chamar de “intolerância religiosa”.

As ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil, empreenderam uma luta contra os saberes de uma história ancestral dos(as) negros(as) que são perceptíveis nos seus rituais, nas falas que foram herdadas pelos antepassados, na mitologia, nos símbolos, na corporalidade e nas artes de sua descendência. E vemos isso de forma concreta: terreiros são invadidos, profanados e alguns casos incendiados; agressões físicas e/ou verbais; destruição de imagens sacras e, infelizmente, ataques racistas dentro da escola.

Diante dos elementos apresentados acima e no corpo desta pesquisa, foi importante destacar o quão a escola é importante no processo de desconstrução de preconceitos, e o quanto ainda precisa abrir-se para o diálogo com as questões que

tratam da religiosidade dos cultos afro-brasileiros e a inserção desta temática, das religiões brasileiras de matrizes africanas, dentro do espaço escolar.

Logo, conhecer as sociedades africanas, a maneira como se organizam, como seus(suas) habitantes pensaram e viveram, conhecer o seu passado e as suas tradições, os contributos religiosos para a formação cultural do Brasil, e que atualmente ainda orientam a vida de muitos homens e mulheres do presente, pode levar a superação de preconceitos e do racismo que ainda tanto nos assola.

Além disso, pode nos ajudar também a vencer preconceitos herdados do imaginário social herdados de tempos passados e construir um futuro no qual existam condições de vida mais igualitárias e em que as religiões afro-brasileiras possam ser, definitivamente, respeitadas em todos os âmbitos.

Ultrapassando as barreiras do medo e do receio que já estão contidas/embutidas em seu imaginário sobre tais religiões, os(as) docentes poderão entender que o multiculturalismo, a pluralidade e diversidade religiosa, moldam o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula.

Todavia, os(as) discentes estão ansiosos para derrubar os obstáculos do saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender a reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente.

Dessa forma, quando os(as) professores(as) deixarem que a pedagogia tradicional e colonial seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da pluralidade cultural do mundo, poderão dar aos(às) alunos(as) a educação que eles desejam e merecem. Poderão assim, ensinar dentro de uma educação libertadora, antirracista, que aborde e valorize o campo das religiões, transformando a consciência e criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação descolonizada e igualitária.

Por fim, evidenciamos que nossa pesquisa não é conclusiva e não podemos colocar um ponto final no local de reticências. Apenas abrimos uma parte do infinito leque sobre as possibilidades de se pesquisar sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas voltadas para o campo da educação, pautadas sob a luz do imaginário.

Consideramos igualmente relevante para o processo, não só de ensino, mas também de aprendizagem, na relação mágica e sensível de docentes e discentes, porque encontramos um novo significado diante da interconexão dos saberes através da transdisciplinaridade e o incentivo ao imaginário, pois este está em tudo e em todos(as).

Assim, não queremos encerrar a temática que foi abordada, mas contribuir para estudos e discussões posteriores, pensando na formação do imaginário docente considerando os saberes e interpretações de mundo que já possuem. Além de valorizar as experiências que são vivas e sentidas, complementamos a sua formação trazendo o imaginário como uma nova alternativa para pensar em inclusão, diversidade, pluralidade que se voltem para uma nova porta para a sala de aula/espço escolar: uma educação mais igualitária, equitativa e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALENCAR, José de. **O tronco de ipê**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1871.
- ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ática, 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- APPLE, M.; CASEY. El género y las condiciones de trabajo del profesorado: el desarrollo de su explicación em América, **Educación y Sociedad**, v. 10, p. 7-21, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pZhpvyXbJn6j9h9FYKsJ9Js/?lang=es>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- ASSUNÇÃO, Luiz de Carvalho de. **Reino dos mestres**: a tradição da jurema na umbanda nordestina. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- AZEVEDO, Cristiane A. A procura do conceito *religio*: entre o *relegere* e o *religare*. **Religare**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, [S. l.], v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/9773>. Acesso em: 26 abr. 2022.
- BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: LEACH, Edmund et Alii. **Enciclopédia Einaudi**. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985.
- BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber, 2007.
- BARBIER, René. Sobre o imaginário. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar., p. 15-23., 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/202>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves, (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EduUFCar, 1998.
- BARBOSA, D. dos Santos O conceito de orixá no candomblé: a busca do equilíbrio entre os dois universos segundo a tradição iorubana. **Sacrilegens**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/26657>. Acesso em: 25 dez. 2021.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.). **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BARROS, José D'Assunção. História, imaginário e mentalidades: delineamentos possíveis. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 6, n. 11, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/191>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BARROS, Sullivan. Charles. **Brasil imaginário**: umbanda, poder, marginal idade social e possessão. Tese de Doutorado em Sociologia. Brasília, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2004. (Tese fornecida, em partes, via e-mail, ainda não é de domínio público).

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971.

BASTIDE, Roger. **Imagens do Nordeste místico em branco e preto**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1945.

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BENISTE, José. **Òrun Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BETHENCOURT, Francisco. **O imaginário da magia**: feiticeiras, adivinhos e curandeiros em Portugal no século XVI. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s.n.], 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-**

brasileira e Africana. Brasília: [s.n.], 2004a. Parecer CNE/CP nº 3/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: [s.n.], 2004b. Parecer CNE/CP nº 1/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Imperial de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: [s.n.], 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BENCINI, Roberta. Cada um aprende de um jeito. **Nova Escola**. 1º jan. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1444/cada-um-aprende-de-um-jeito>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CALDAS, Camila Chueire. **Religiões de matriz africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre cultura histórica e a cultura escolar**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65600>. Acesso em: 16 set. 2021.

CALLADO, João Pereira. **História de Lagoa dos Gatos**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1981.

CARODOS, Ciro Flamarion S. **Escravidão e abolição no Brasil: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CARDOSO, Vannessa de Resende; LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. O teste arquetípico de nove elementos (AT-9) e o método caixa de areia no estudo da velhice asilada. **Revista Psicologia em Foco**, Aracaju, v. 3, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.piodecimo.edu.br/online/index.php/psicologioemfoco/article/view/5>. Acesso em: 31 dez. 2022.

CARVALHO, J. M. **A Formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Meleagro: depoimento e pesquisa sobre a magia branca no Brasil**. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: 2010

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks/Academia Brasileira de Letras, 2005.

- CAVALCANTI, Carlos André; CAVALCANTI, Ana Paula. **O que é o Imaginário? Olhar biopsicossocial da obra transdisciplinar de Gilbert Durand**. João Pessoa: UFPB, 2015.
- CHAVES, Iduina Mont'Alverne. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Niterói: Intertexto, 2010.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- CONCONE, Maria Helena; REZENDE, Eliane Garcia. Entre passes, plantas e garrafadas: a busca da cura. In: ISAIA, Artur Cesar; MANOEL, Ivan Aparecido. (Orgs.). **Espiritismo e religiões afro-brasileiras: história e ciências sociais**. p. 201-219. São Paulo, 2012.
- CORREIA, Paulo Petronílio. Poder e transfiguração do imaginário no candomblé. **OPIS**, Catalão, v. 11, n. 2, p. 15-34, jul-dez 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/o.v11i2.13867>. Acesso em: 16set. 2021.
- COSTA, Rosivania de Jesus. **O ensino de História das Áfricas e o livro didático: discursos, representações e o governo da conduta docente**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2019/07/Rosivania-de-Jesus-Costa-O-ensino-de-hist%C3%B3ria-da-%C3%81frica-e-o-livro-did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.
- COSTA E OLIVEIRA, Rachel de Souza. **Intolerância religiosa na escola: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memórias de adeptos da umbanda**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=24167@1>. Acesso em: 16set. 2021.
- COSTA E SILVA, Alberto da. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Biblioteca Nacional, 2002.
- COSTA E SILVA, Alberto da. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- COSTA NETO, Antonio Gomes da. **Ensino religioso e as religiões matrizes africanas no Distrito Federal**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7083?mode=full>. Acesso em: 16set. 2021.
- CUNHA JUNIOR, H. Candomblés: como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, 9(102), 97-103. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7738>. Acesso em: 16 set. 2021.

- DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Org.). **O negro no Brasil**: trajetória e luta em dez aulas de História. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber**: História. 6º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018a.
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber**: História. 7º ano. São Paulo: Quinteto, 2018b.
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber**: História. 8º ano. São Paulo: Quinteto, 2018c.
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber**: História. 9º ano. São Paulo: Quinteto, 2018d.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.
- DURAND, Gilbert. O retorno do mito: introdução à mitologia. Mitos e sociedade. **Revista FAMECOS**, v. 11, n. 23, p. 7-22, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2004.23.3246>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- DURAND, Yves. **L'explorations de l'imaginaire**: Introduction à modelisation des univers mythiques. Paris: L'Espace Bleu, 1988. (Arquivo cedido em partes)
- ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico e religioso. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1991.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- ELIADE, Mircea. **O mito do eterno retorno**. Lisboa: Edições 70, 1985.

- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- ESCOLA MUNICIPAL CORDEIRO FILHO. **Regimento Escolar Interno**. Lagoa dos Gatos: A secretaria, 2010.
- FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiões, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRA, Amauri Carlos. **O imaginário religioso e modos de vida urbana: experiência da juventude católica em Belo Horizonte-Minas Gerais, anos 80**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo. 147 p. Disponível em: <https://metodista.br/stricto-sensu/ciencias-da-religiao/publicacoes/teses>. Acesso em: 18 set. 2021.
- FERREIRA, A. C.; NORONHA, V. O imaginário entre fronteiras da educação e da religião. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 15, n. 45, p. 68-91, 31 mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n45p68>. Acesso em: 18 set. 2021.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 31-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2009.
- FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o sincretismo: estudo sobre a casa de minas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Luís: Fapema, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIMENES, Maria Clara Cardoso de Mattos. **O imaginário de um grupo de aluno com sessenta anos ou mais, que cursam licenciaturas em uma instituição de ensino superior no entorno do Distrito Federal**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1225>. Acesso em: 31 dez. 2022.

GIUMBELLI, Emerson. Zélio de Moraes e as origens da umbanda. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Caminhos da alma: memórias afro-brasileiras**. São Paulo: Summus, 2002.

GÓIS, A. J. As religiões de matrizes africanas: o Candomblé, seu espaço e sistema religioso (Studies concerning Candomblé: its space and its religion system). **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 11, n. 29, p. 321-352, 27 mar. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/4782>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GOMES, Heloisa Toller. **As marcas da escravidão: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GUIMARÃES, Bernardo. **O ermitão de Muquém**. História da Fundação da Romaria de N. S. da Abbadia de Muquém na província de Goyaz. In: Constitucional. Jornal Político, Litterario e Noticioso, ano 1, n. 5, 15 de setembro de 1858. [Domínio Público]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/ermitao.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora negra do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1. Campinas (SP): Autores Associados, 9-43, 2001.
Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.
- JUNG, Carl Gustav. **Espiritualidade e Transcendência**. São Paulo: Harper Collins, 2015.
- JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2016.
- KARLO-GOMES, Geam. **A genealogia de uma conversão cristã em Assunção de Salviano**: matrizes arquetípicas e simbólicas e antropologia do imaginário. Curitiba: CRV, 2022.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1995.
- LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIMA, M. C. B. C. L.; SOUSA, R. S; LIMA, W. M. **Educação e diversidade cultural presentes(?) na Base Nacional Comum Curricular**. 7º EPEPE (Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco): Diálogos e Saberes. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/apresentacao-epepe/anais_do_7_epepe.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.
- LIMA, Valdir. **Cultos afro-paraibanos**: Jurema, Umbanda e Candomblé. Rio de Janeiro: Fundamentos do Axé, 2020.
- LODY, Raul. **Candomblé**: religião e resistência cultural. São Paulo: Àtica, 1987.
- LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. **O AT-9 e o imaginário**. Brasília: EdUnB, 1998. (Coleção Textos Universitários).
- LOUREIRO, Altair Macedo Lahud (Org.). **O velho e o aprendiz**: o imaginário em experiências com o AT-9. São Paulo: Zouk, 2004.
- LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África**: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LUNA, Maria Elizabeth da Silva; MOURA, José Fernando de Araújo. **Lagoa dos Gatos**: nossa terra, nossa gente, nossa história. Recife: JC Gráfica Rápida, 2015.

MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MAGGIE, Yvone. **O medo do feitiço**: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MAGGIE, Yvone. O arsenal da macumba. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. São Paulo, n. 6, pp. 36-39, dez., 2005. [Artigo fornecido via e-mail, ainda não é de domínio público].

MANDARINO, Ana Cristina de Souza. **(Não) deu na primeira página**: macumba, loucura e criminalidade. Ed. UFS: São Cristóvão, 2007.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em Ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. In SILVA, Vagner G. da. (Org.). **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil século XIX). Campinas: Unicamp, 2013.

MATOS, M. S.; BISPO, A. M. C.; LIMA, A. C. Educação Antirracista e a Lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA. **HOLOS**, Ano 33, v. 02. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4861>. Acesso em: 16set. 2021.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2014

MCALISTER, Robert. **Crentes endemoninhados**: a nova heresia. Rio de Janeiro: Nova Vida, 1975.

MELO, Emerson. Memória e resistência na formação dos Terreiros de Candomblé. In: FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiões, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MENDONÇA, Maria Gusmão de. **Histórias da África**. São Paulo: LCTE Editora, 2008.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETÁRIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico->

[raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana](#). Acesso em: 22 ago. 2022.

MINTZ, Sidney W.; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MIRANDA, Agenor. **As Nações Ketú**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS COSTA, Ana dos Anjos. Laicidade e religiões de matrizes africanas na escola: percepções docentes. **Laplage em Revista**, vol.2, n.3, set.-dez. 2016, p.23-37. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/264/229>. Acesso: 16 set. 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1954-1985.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/2003 e os especialistas. In: MACEO, José Rivair (Org.). **Desvendando a História da África**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

OLIVEIRA, Jorge Luiz Santos de. **Percepções sociais sobre a intolerância em relação às religiões de matriz africana**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Mestrado em Ciências da Religião, 2019. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1377>. Acesso em: 16set. 2021.

ORO, Ari P. **O Neopentecostalismo macumbeiro: um estudo acerca do embate entre a Igreja Universal e as Religiões Afro-brasileiras**. Paper apresentado na XXIV Reunião da ABA, Olinda, 2004.

PANOFF, M. & PERRIN, M. **Dicionário de etnologia**. Lisboa: Edições 70, 1973.

PAULO, A. F. de; SILVA, J. da. Percepções de professores de história sobre a violência contra alunos adeptos de religiões de matriz africana: uma forma de racismo institucional. **RevistAleph**, (26). 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i26.39154>. Acesso em: 16 set. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Ensino%20Religioso\(1\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Ensino%20Religioso(1).pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental**. Recife: A Secretaria, 2015. Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/Par%C3%A2metros%20Curriculares%20de%20Ensino%20Religiosoatualizado.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PINGO, Lisandra Cortes. **Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras**: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://doi:10.11606/D.48.2018.tde-07112018-135629>. Acesso em: 16 set. 2021.

PINTO, Andréa Carla Agnes e Sila. **O ensino religioso no contexto histórico escolar de Pernambuco**. Orientadora: Lêda Rejane Accioly Sellaro. 2005. 273p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4671/1/arquivo57391.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PIRES, Rogério Brittes W. Pequena História da ideia de fetiche religioso: de sua emergência a meados do século XX. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 31(1): 61-95, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/PRtfJ7b4DN6YSqwQjdJ5D3K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez. Escola, lugar do desrespeito: intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 01 – 20, Jan/Jun., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0022/2016.v2i1.1062>. Acesso em: 16 set. 2021.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Curitiba: CRV, 2017.

PITTA, Danielle Perin Rocha; BOARO, Júlio César; ALMEIDA, Rogério de. **Imaginário africano e afro-brasileiro**. São Paulo: FEUSP, 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo**: a velha magia na metrópole nova. São Paulo: Hucitec, 1991.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: Orixás de alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Cordeiro Filho**. Lagoa dos Gatos: Secretaria Municipal de Educação e Desporto/Prefeitura Municipal da Lagoa dos Gatos, 2015.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no novo mundo**. Maceió: EDUFAL, 2013.

RAMOS, Rosane Karl; DE SOUZA, Maria Inês Marcondes. Formação docente e imaginário social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8XYbCHWvvDMhtf7rG8tZ8Wt/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021.

RAMOS, Wellington Santos. **Candomblé: religião ou sistema de sentido totalizante de vida? Análise a partir dos pensamentos descolonial e tradicional africano**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, 2017. (Tese fornecida via e-mail, ainda não é de domínio público).

REGIMENTO INTERNO – ESCOLA MUNICIPAL CORDEIRO FILHO. **Escola Municipal Cordeiro Filho**. Lagoa dos Gatos: Secretaria Municipal de Educação e Desporto, 2010.

REIS, João José. África e Brasil entre margens: aventuras e desventuras do africano Rufino José Maria, c. 1822-1853. **Estudos Afro-Asiáticos** (RJ), ano 26, n. 2, p. 257-302, 2004. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=cf8a8ef7-ca4b-4f38-a68e-7bfda06e160d>. Acesso em: 16 set. 2021.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma africana no Brasil: os iorubas**. São Paulo: Oduduwa, 1996.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é etnocentrismo?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. [Domínio público]. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/obras/os-africanos-no-brasil/pagina/405/texto>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagôs e a morte: pàdè, Àsèsè e o culto Égun na Bahia**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, Luciano de Souza; KARLO-GOMES, Geam. Os regimes de imagem no conto *The Black Cat*, DE Edgar Allan Poe. **Memorare**, Tubarão, v. 8, n. 2, jul./dez., 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupep/article/view/12337. Acesso em: 31 dez. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SERAFIM, Vanda Fortuna. João do Rio e a representação das crenças religiosas na obra as religiões no Rio (Rio de Janeiro – primeira república). **Revista del CESLA**, núm. 18, enero-diciembre, pp. 143-179 Uniwersytet Warszawski, Varsovia, Polonia, 2015.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2433/243342822007.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas**: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano 2007, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação Em Questão**, Natal, vol. 26, n. 12, p. 31–50, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4504>. Acesso em: 31 dez. 2022.

SIQUEIRA VIGARIO, Jacqueline. **Nazareno Confaloni**: troca, olhares e sensações – Uma abordagem de História Cultural. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em História Cultural) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3326/1/Jacqueline%20Siqueira%20Vigario.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade**: Estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2007.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A dinâmica do imaginário e a trajetividade da cultura: re-significando o social. **Conferência do Imaginário e das Representações Sociais da Educação Física, Esporte e Lazer, Laboratório do Imaginário e das Representações Sociais em Educação Física, Esporte e Lazer** – LIRES/UGF, 2001.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Imaginário e educação: as medidas simbólicas no universo das organizações educativas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 3, n. 4, jul./dez., 1994. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33552/36290/39362>. Acesso em: 31 dez. 2022.

TRAMONTE, Cristiana. Ciência ou fé? Religiões afro-brasileiras e práticas de saúde popular. In: ISAIAS, Artur Cesar; MANOEL, Ivan Aparecido. (Orgs.). **Espiritismo e religiões afro-brasileiras**: história e ciências sociais. São Paulo: Unesp, 2012.

VANDEZANDE, René. **Catimbó**: pesquisa exploratória sobre uma forma nordestina de religião mediúnica. 224 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1975. (Dissertação fornecida via e-mail, ainda não é de domínio público).

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns**: na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África. São Paulo: Edusp, 2019.

VIEIRA, Marcelo M. F.; ZOUAIN, Deborah M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VIEIRA, Maurício Benedito da Silva. **Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1037>. Acesso em: 16 set. 2021.

XAVIER, Paula Martins; FAGUNDES Gustavo Henrique Godoy. Ensino Religioso: A tolerância e a intolerância na sala de aula. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. III, n. 9, Jan/2011, p. 2-7. Disponível em: http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub_3.html. Acesso em: 10 dez. 2022.

XAVIER FILHO, José Luiz. Representatividade nas páginas do livro didático sobre as religiões e cultura de matriz africana. In: PRANTO, Aliny D. P. de Medeiros; MAIOR, Paulo Souto; SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos (Orgs.). **Ensino de História: experiência e interculturalidade** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Ideia, 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/545647619/Ebook-Ensino-de-historia-completo>. Acesso em: 20 ago. 2022.

XAVIER FILHO, José Luiz. LANDO, Giorge André. Entre inclusões e silenciamentos: uma análise dos livros didáticos de História da coleção Vontade de Saber. In: SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; FERNANDES, Verônica Soares (Orgs.). **Linguagens, tecnologias e inovações nas práticas docentes** [recurso eletrônico]. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA103_ID435_10092021124159.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.

ANEXOS
(MODELO: TESTE ARQUETÍPICO DE 9 ELEMENTOS – AT-9)

AT-9

Teste Arquetípico de Nove Elementos

Pseudônimo: _____ Idade: _____

Gênero: _____ Data: ____ / ____ / ____

Profissão: _____ Nível de Escolaridade: _____

Aplicação AT-9:

1. Trata-se de um exercício de imaginação.
2. Não precisa saber desenhar.
3. Não existe resposta certa ou errada; não se preocupe em acertar.
4. O teste ficará em suas mãos.
5. Não se deve usar nem régua nem borracha.

VOCÊ SÓ PRECISA USAR SUA IMAGINAÇÃO. FAÇA COMO VOCÊ PUDER.
Você tem 30min apenas.
É simples.

COMPOR UM DESENHO COM OS SEGUINTE ELEMENTOS (use a folha na horizontal): (1) Uma queda, (2) uma espada, (3) um refúgio, (4) um monstro devorante, (5) alguma coisa cíclica (que gira, que se reproduz ou que progride), (6) um personagem, (7) água, (8) um animal (pássaro, peixe, réptil ou mamífero), (9) fogo:

Conte a história do desenho:

No quadro abaixo trata-se de explicar:

- A) Na Coluna A dizer pelo que você representou cada elemento da composição.
 B) Na Coluna B dizer qual o papel desempenhado na composição por cada um dos 9 elementos.
 C) Na Coluna C dizer o que simboliza para você pessoalmente cada um dos 9 elementos.

	A	B	C
ELEMENTO	REPRESENTADO POR:	PAPEL	SIMBOLIZA
Queda			
Espada			
Refúgio			
Monstro			
Cíclico			
Personagem			
Água			
Animal			
Fogo			

ENTREVISTA COMPREENSIVA - AT-9

Pseudônimo: _____ Data: ____ / ____ / ____

1. Qual a ideia que você centrou na sua composição? (narrativa e desenho)

2. Entre os nove elementos do teste de sua composição, qual ou quais você indica como essencial ou essenciais? Por que?

3. Entre os nove elementos, qual ou quais você teria vontade de eliminar e por quê?

4. Se você tivesse que participar da cena que você compôs, onde você estaria? Por que?

5. Algum elemento da sua composição representa a sua fé ou experiência religiosa? Qual ou quais?

6. Qual a função que esses elementos assumem na sua composição (desenho e narrativa)?

7. Quais os significados desse(s) elemento(s) para você?

8. Qual a sua religião?

9. Relate a sua experiência na imersão com as manifestações religiosas afro-brasileiras:

ENTREVISTA COMPREENSIVA

Relato da experiência do entrevistado

- Fale um pouco sobre sua vivência durante o teste e respondendo essas questões.

PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Respeite nosso axé: o imaginário docente sobre as religiões de matrizes africanas no espaço escolar

Pesquisador: José Luiz Xavier Filho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58482421.6.0000.0128

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.478.881

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1862932.pdf	14/06/2022 22:52:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_pesquisa.pdf	14/06/2022 22:51:43	José Luiz Xavier Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/06/2022 22:50:45	José Luiz Xavier Filho	Aceito
Outros	Lattes.pdf	08/06/2022	José Luiz Xavier Filho	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	08/06/2022 13:04:20	José Luiz Xavier Filho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia.pdf	30/11/2021 23:30:41	José Luiz Xavier Filho	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Confidencialidade.pdf	30/11/2021 23:29:42	José Luiz Xavier Filho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GARANHUNS, 21 de Junho de 2022

Assinado por:
Rita di Cássia de Oliveira Angelo
(Coordenador(a))