



PROFHISTÓRIA

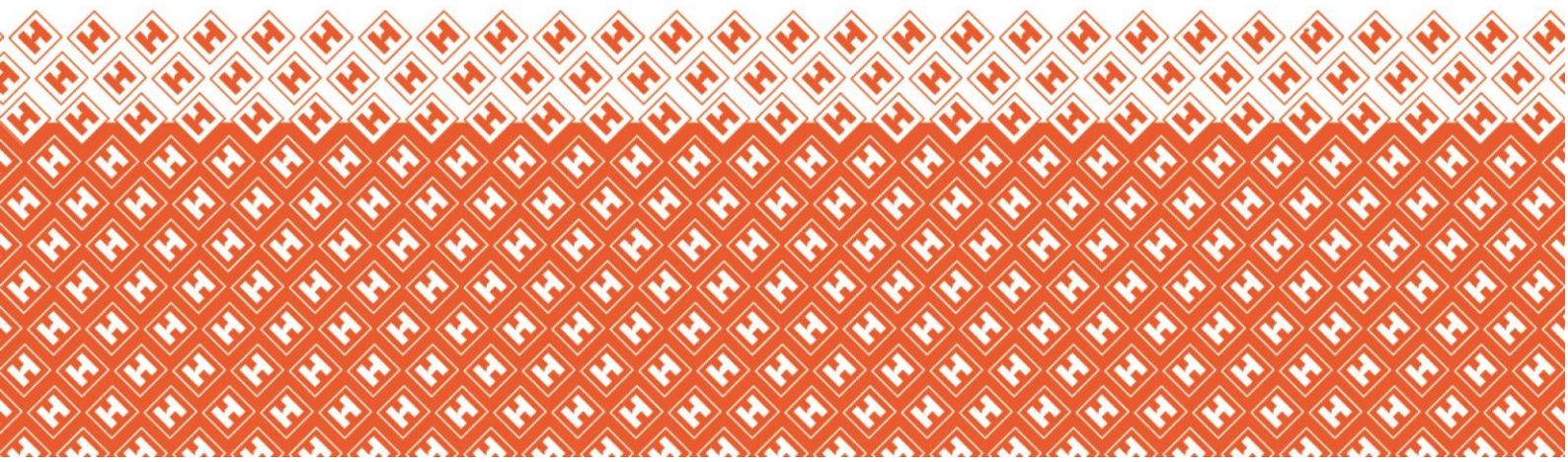
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO ROBERTO ABRAHAM SILVA SOUZA

**Missão Sankofa: Um jogo de tabuleiro para
a desconstrução do racismo religioso
no ensino de história**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

2021



JOÃO ROBERTO ABRAHAM SILVA SOUZA

Missão Sankofa: Um jogo de tabuleiro para a desconstrução
do racismo religioso no ensino de história

Dissertação apresentada ao Programa do
Mestrado Profissional em Ensino de História
do Centro de Ciências Humanas e Sociais da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Aline Montenegro Magalhães

Rio de Janeiro
2021

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma necessidade que se impõe quando se compreende que nossos feitos são fruto não apenas de nossos esforços, mas também do apoio intelectual, emocional e moral de um conjunto de pessoas, sem as quais trabalhos como esta dissertação permaneceriam na condição de projeto de pesquisa.

Assim, começo por agradecer à Inteligência Suprema, causa primária de todas as coisas, por todos os recursos materiais e espirituais que não me faltaram para a realização desta dissertação.

Em seguida, preciso agradecer:

À minha Joana D'Arc, esposa e editora informal. Ela me deu o suporte fundamental para que pudesse estudar em meio às dificuldades de ambos conciliarmos nossos trabalhos, e de termos de cuidar ao mesmo tempo de três meninas atômicas (Sophie Aimée, Claire e Louise Marie). As contribuições dela para a melhoria do texto foram determinantes para que minhas ideias ficassem mais compreensíveis.

À minha mãe, Leda, minha irmã, Thayane, e Jovelina Manoela, minha sogra, por terem dado suporte no cuidado com as meninas.

À professora doutora Aline Montenegro Magalhães, que me orientou de modo atencioso e calmo, sempre me dando liberdade para seguir minhas intuições, apenas me conduzindo dentro dos rigores acadêmicos.

Aos professores doutores Warley da Costa e Amilcar Araújo Pereira, que na disciplina Ensino de história e educação para as relações étnico-raciais, oferecida em 2019 na UFRJ, me ofereceram conteúdos e perspectivas de se pensar o ensino de história engajados no combate ao racismo.

À professora doutora Carina Martins, pelas importantes contribuições para a melhoria do meu projeto de mestrado.

Ao professor doutor Olùkó Bábá Ònà, por suas inestimáveis lições sobre o pensamento iorubá.

Ao amigo de anos, Marcelo Menezes, ogã de Xangô, que sempre demonstrou generosidade e paciência em me ensinar sobre as coisa do candomblé acessíveis a um não iniciado.

Ao colega de docência, professor doutor Wendel Fernandes Processy, que me ajudou na parte gramatical deste texto, além de ter se tornado um entusiasta da dissertação.

Aos colegas de Profhistória da turma 2019.01 da UNIRIO, que colaboraram com sugestões, críticas e estímulos importantíssimo para que eu pudesse ter chegado até aqui.

À professora doutora Leila Bianchi, quem me acompanhou na elaboração do pré-projeto, tendo sido muito importante para ter chegado até este ponto da jornada acadêmica.

Ao designer de jogos de aprendizado, Daniel Martins, que foi essencial na minha introdução no universo dos jogos, bem como na orientação do modo como elaborei *Missão Sankofa*.

Oní sé a àwúre a nlá jé

(Senhor que faz com que tenhamos boa sorte)

Oní sé a àwúre ó bèrì omon

(E com que sejamos grandes)

Oní sé a àwúre

(Senhor que nos dá o encantamento da boa sorte)

A nlá jé Bábá

(Cumprimenta os filhos)

Oní sé a àwúre ó bèrì omon

(Pai e Senhor, que nos dá boa sorte e nos torna grande)

Cantiga iorubá para Oxalá

RESUMO

Esta dissertação produziu um jogo de tabuleiro, denominado Missão Sankofa, que aborda a perseguição do Estado republicano contra os candomblés do Rio de Janeiro durante os primeiros cinquenta anos da República, bem como os ataques sofridos pelas Religiões de Matrizes Africanas atualmente. Trata também das estratégias de resistência das comunidades candomblecistas. Buscou-se utilizar o racismo religioso como conceito chave para a interpretação das perseguições e dos ataques referidos. Foi igualmente criado o conceito de racismo religioso escolar, cujo propósito é a compreensão dos modos pelos quais falas e atitudes racistas, que tem por alvo os(as) estudantes afroreligiosos(as), agem na escola. Missão Sankofa pretende contribuir para a implementação da lei 10.639/03, mediante uma abordagem que contempla as dimensões religiosa, social e histórica dos candomblés cariocas. Por isto, sua utilização no ensino de história pode promover o debate sobre as relações étnicorraciais na escola, fortalecendo a luta por uma educação antirracista.

Palavras-chave: Ensino de História, perseguição religiosa, racismo religioso, jogos no ensino de história, título

ABSTRACT

This dissertation produced a board game, called Mission Sankofa, which addresses the persecution of the Republican State against candomblés in Rio de Janeiro during the first fifty years of the Republic, as well as the attacks suffered by Religions of African Origin today. It also deals with the resistance strategies of the candomblecist communities. It sought to use religious racism as a key concept for the interpretation of the mentioned persecutions and attacks. It also created the concept of school religious racism, whose purpose is to understand the ways in which racist attitudes and speeches that target Afro-religious students act in school. Missão Sankofa intends to contribute to the implementation of law 10.639/03, through an approach that contemplates the religious, social and historical dimensions of candomblés in Rio de Janeiro. Therefore, its use in history teaching can promote the debate about ethno-racial relations in school, strengthening the struggle for an anti-racist education.

Keywords: history teaching, religious persecution, religious racism, games in history teaching, title

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. RACISMO RELIGIOSO E ENSINO DE HISTÓRIA	17
2.1. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS RACISMOS	18
2.2 EMPRETECENDO OS CURRÍCULOS	29
2.3 O CONCEITO DE RACISMO RELIGIOSO ESCOLAR	37
2.3.1. PILAR IDEOLÓGICO: ENSINO RELIGIOSO.....	41
2.3.2 PILAR INSTITUCIONAL: DIRETORES(AS) E PROFESSORES(AS)	48
2.4.3 PILAR FAMILIAR: OS RESPONSÁVEIS	52
3. OS CANDOMBLÉS	57
3.1 OS CANDOMBLÉS E O ENSINO DE HISTÓRIA AFROBRASILEIRA.....	57
3.2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS CANDOMBLÉS.....	59
3.3 A COSMOPERCEÇÃO DOS CANDOMBLÉS	64
3.4 A PERSEGUIÇÃO CONTRA OS CANDOMBLÉS NO RIO DE JANEIRO, ENTRE 1890 E 1942	74
4. O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	87
4.1. DEFININDO O CONCEITO DE JOGO.....	88
4.2. JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA	93
4.3. JOGO DE TABULEIRO	99
4.4 O MÉTODO DM ³	102
5. MISSÃO SANKOFA	111
5.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E RMA	111
5.2 O JOGO <i>MISSÃO SANKOFA</i>	117
5.3 AVALIAÇÃO: JORNAL MURAL SANKOFA	134
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140

1. INTRODUÇÃO

Quem leciona para turmas do Ensino Fundamental ou Médio, na rede pública do estado do Rio de Janeiro, dificilmente não presenciou estudantes cristãos usando os termos “macumba” e “macumbeiro” de modo escarnecedor, em alusão a qualquer elemento (roupa, adereço, nomes de entidades ou ritmo musical, por exemplo) que remeta ao universo do candomblé ou da umbanda. De igual modo, são comuns expressões como “tá amarrado em nome de Jesus!” ou “tá repreendido!”, quando na aula se vai tratar de assunto concernente a algum culto de matriz afro-brasileira.

Ocorre também destes ataques terem por alvo estudantes colegas de turma que frequentem terreiros. Os dedos que apontam, os gritos que intimidam, as gargalhadas que humilham, criam o ambiente hostil propício para se apequenar os(as) estudantes afroreligiosos(as). Quem sofre o ataque pode se amedrontar ou enfrentar os(as) contendores. E assim, em meio a uma confusão constrangedora, o(a) professor(a) vê o microcosmo da sala de aula espelhar os conflitos raciais e religiosos da sociedade brasileira.

Estes estudantes reproduzem ou são vítimas de insultos que fazem parte dos discursos racistas que circulam na sociedade. Discursos que por sua vez embasam a produção de episódios criminosos como a destruição de terreiros e agressões físicas a adeptos de religiões afro-brasileiras. Tais manifestações de ódio podem ser vistas como expressões de uma vontade de se eliminar tradições identificadas com a África negra.

Diante da importância de se contribuir para a qualificação do ensino básico de história a fim de lidar com o racismo religioso que atinge os(as) estudantes afroreligiosos(as), esta dissertação se propõe à produção de um jogo de tabuleiro no qual os(as) estudantes terão a oportunidade de refletir sobre o racismo religioso em uma perspectiva histórica, relacionando eventos atuais de ataques às Religiões de Matrizes Africanas (RMA) com a perseguição realizada pela polícia contra os(as) praticantes dos candomblés da cidade do Rio de Janeiro, entre 1890 e 1942, bem como as formas de resistência criadas pelas comunidades afroreligiosas para continuarem a existir. Por conseguinte, pretendemos realizar um movimento pendular entre as temporalidades, sem nos circunscrever exclusivamente a um período específico.

O tema já tinha sido por nós trabalhado na monografia de graduação em História, na Universidade Federal Fluminense, em 2007, na qual investigamos o enquadramento das práticas religiosas sofrido pelo espiritismo carioca durante o Estado Novo. Por este motivo, parte da bibliografia era de nosso conhecimento. Todavia, na presente dissertação nossa atenção foi voltada para a repressão do Estado contra as religiões negras. Inicialmente, pensamos em nos limitar em trabalhar com o recorte temporal entre 1890, quando foi decretado o Código Penal da República recém-inaugurada, e 1942, ano do novo Código Penal. Por isto, o primeiro título da dissertação foi “Missão Sankofa: Elaboração de um jogo de tabuleiro para o ensino da História da perseguição do Estado republicano aos Candomblés do Rio de Janeiro (1890-1942)”. Contudo, durante o percurso caminhado nas pesquisas, desenvolvi o entendimento de que o problema do racismo religioso deveria ser investigado através da busca das conexões entre as perseguições aos candomblés do fim do século XIX / início do XX e as que ocorrem no século XXI. Estamos convictos de que o diálogo entre estas temporalidades pode contribuir para um aprofundamento da questão de como se abordar em sala de aula a história das culturas africanas e afro-brasileiras, a partir de suas dimensões religiosas.

A perseguição republicana aos candomblés consistiu em um conjunto de ações repressivas desencadeadas contra os adeptos de religiões mediúnicas¹, contudo, os alvos principais se tornaram os(as) afroreligiosos(as). A base legal desta repressão às RMA foram os artigos 156, 157 e 158 do Código Penal de 1890, que criminalizaram, respectivamente, o exercício ilegal da medicina, a prática do espiritismo e o curandeirismo.

A força policial foi mobilizada para identificar e prender pais e mães de santo, então considerados feiticeiros(as), poluidores(as), e agentes do mal. Ao mesmo tempo, médicos, juízes e jornalistas colaboraram com a repressão do Estado, por identificarem aqueles cultos com a barbárie e a degeneração social.

A literatura sobre o tema se esforçou por buscar registros da perseguição em reportagens da imprensa, em inquéritos policiais e em processos judiciais do período que se inicia na Primeira República e termina no fim do Estado Novo, elaborando compreensões históricas nas quais o racismo é apresentado como um dos elementos fundamentais para se

¹ Chamamos de religiões mediúnicas aquelas, como o espiritismo, a umbanda e o candomblé, nas quais a crença e a prática da mediunidade, isto é, a comunicação entre vivos e espíritos, ocupa um lugar central no sistema religioso.

explicar a prisão de sacerdotes e sacerdotisas, bem como a apreensão de seus objetos sagrados. Contudo, consideramos válido pensar sobre a especificidade do racismo que incide sobre as religiões negras. Em vista disto, nos apropriamos do debate realizado por autores(as) como Ramón Grosfoguel, Wanderson Flor do Nascimento, Marina Santos Miranda e Luiz Rufino sobre o conceito de racismo religioso, sendo que os três últimos produziram reflexões acerca do modo como as RMA são tratadas pelo Estado e por seguimentos cristãos da sociedade brasileira. Tais trabalhos nos inspiraram a compreender a pertinência de pensar o racismo religioso como conceito mais apropriado para analisar o fenômeno da perseguição sofrida pelo candomblé do que a ideia de intolerância religiosa. Isto porque entendemos que os ataques contra as RMA são motivados por uma aversão de parte dos cristãos às práticas e epistemologias negro africanas, consideradas em seu conjunto inferiores ao cristianismo, identificado étnicorracialmente com a Europa.

Caso a perseguição aos candomblés, dos primeiros cinquenta anos da República, ou dos anos que correm, tivesse por questão central a religiosidade, religiões como espiritismo, judaísmo e islamismo teriam também sofrido ataques semelhantes, o que não se verificou na história destas crenças no Brasil. Por isto, entendemos que a ideia de intolerância religiosa não contempla a dimensão racial que vitalizou as investidas policiais aos candomblés da primeira metade do século XX.

Em vista disto, nossa problemática é construir um instrumento pedagógico que contribua para pensar o racismo religioso na atualidade, a partir da perseguição sofrida pelos candomblés cariocas entre o período de 1890 e 1942. Deste modo, pretendemos identificar continuidades do Código Penal de 1890 na sociedade de hoje, que é marcada pelo racismo estrutural, do qual o racismo religioso é uma variante.

O tema da repressão às religiões negras, por sua vez, oportuna o debate sobre a descolonização do currículo de História. É necessária a reflexão sobre o papel das populações negras na história do Brasil, para além do lugar de escravizado(a), em conformidade à lei 10.639/03, que tornou obrigatório se pensar a história brasileira não apenas na perspectiva eurocêntrica, mas também mediante perspectivas de africanos(as), e à lei 11.649/08, que impôs a necessidade de se incluir a história e a cultura dos povos originários.

Os afrodescendentes criaram culturas, lutaram politicamente por seus direitos e participaram decisivamente da produção das riquezas econômicas e culturais do país.

Seguindo este fluxo de perspectivas que valorizam as trajetórias históricas de negros(as) e povos originários, lançamos mão do aporte teórico das epistemologias do Sul, que segundo Boaventura de Sousa Santos “são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão [de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados], valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”².

As epistemologias do Sul nos permitem a elaboração de um discurso histórico intercultural, no qual se pressupõe a não hierarquização das culturas que compartilhem o mesmo espaço, que, diante do contexto das discussões sobre currículo do ensino de história, implica em pensar as trajetórias negras como fundamentais para se compreender o país, e não como “contribuições” à história (branca) do Brasil. A ideia de contribuição, que aprendemos com Verena Alberti, nos remete a um lugar coadjuvante, menos importante, acessório dos negros e negras, em torno de um protagonismo branco³. Queremos, portanto, destacar a agência negra, em meio às limitações impostas por uma sociedade estruturalmente racista, que, no entanto, possuía frestas a partir das quais os(as) negros(as) conseguiram, criativamente, lutar por melhores condições de existência.

Desta maneira, temos o intuito de contribuir para o *empretecimento* do currículo de ensino de história, mediante a apresentação de imagens negras outras que não a de pessoas supliciadas em postes, transportadas em navios negreiros, ou servindo aos(às) brancos(as). Para tanto, se faz preciso pôr em evidência as marcas civilizatórias de iorubás, jejes e bantos, etnias que representavam a maior parte do contingente de escravizados(as) sequestrados para o Brasil. Estes povos possuíam patrimônios culturais nas dimensões ética, estética e epistemológica. Eram, portanto, pensadores, criadores de sistemas de pensamento sofisticado e de tecnologias espirituais de cura, utilizadas no país desde a época colonial.

Ainda que condicionados historicamente a uma subalternização, dos(as) africanos(as) e seus(suas) descendentes foram sujeitos históricos criativos e combativos, resistindo a toda sorte de negações de sua humanidade. Conseqüentemente, as representações sobre os(as) negros(as) apresentadas na sala de aula devem passar por um processo de positivação que

² SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: Santos, Boaventura; Paula, Meneses Maria. Epistemologias do sul. Cortez Editora, 2014, p 13.

³ ALBERTI, Verena. Pedacos de narrativa nacional na exposição permanente do Museu Histórico Nacional. XXVII Simpósio Nacional de História, Anpuh, Natal, 2013 p. 6.

contribui para a identificação dos(as) estudantes com aqueles(as) personagens da história brasileira, levando a um fortalecimento da autoestima afrodescendente.

Participando da luta por uma educação antirracista, esta dissertação tem por objetivo geral a elaboração de um jogo de tabuleiro, chamado *Missão Sankofa*, no qual os estudantes possam ter contato com fontes históricas referentes à perseguição do Estado contra os candomblés do Rio de Janeiro, bem como às estratégias de resistência dos candomblecistas, permitindo o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico em relação ao racismo religioso.

Conseqüentemente, delineamos para este trabalho os seguintes objetivos específicos:

- I. Contribuir para o ensino de história dos candomblés na cidade do Rio de Janeiro a partir da dinâmica de perseguição e resistência vivenciados por seus praticantes.
- II. Colaborar para que a escola, mediante o debate sobre racismo religioso, torne-se um espaço de valorização da cultura afro-brasileira, combatendo discursos e práticas que deslegitimam as religiões de matrizes africanas.
- III. Contribuir para que os estudos sobre história das relações étnicorraciais no Brasil tematizem as religiões de matriz africana, identificando-lhes como campo rico para a compreensão da trajetória de parte das populações afrodescendentes brasileiras.

Justificamos a pertinência de nossas investigações sobre a repressão racista religiosa aos candomblés nos primeiros cinquenta anos da República tendo em vista as perseguições às religiões de matrizes africanas ainda serem uma criminosa realidade no Brasil contemporâneo. Neste tocante, podem ser recordadas as histórias de Kailane Campos, de 11 anos, apedrejada na testa por dois evangélicos, em 14 de junho de 2015, ao sair do seu terreiro⁴; da mãe de santo de um terreiro de Candomblé no Parque Paulista, Duque de Caxias (RJ), que foi coagida a quebrar todos os símbolos religiosos do lugar por traficantes evangélicos armados,

⁴ G1. Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada. 16 de jun. de 2019. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intoleranciareligiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>. Acesso em: 30 de nov. de 2019

conhecidos por fazerem parte do “bonde de Jesus”⁵; e do juiz Eugênio Rosa de Araújo, que em 28 de abril de 2014 não acatou a um pedido do Ministério Público para retirar do Youtube vídeos ofensivos contra a umbanda e o candomblé, alegando que estes cultos “não contêm os traços necessários de uma religião”⁶.

Do ponto de vista político, o estudo deste tema favorece a uma educação antirracista, comprometida com a desnaturalização de discursos e dispositivos institucionais criados para perpetuar a desigualdade racial brasileira. É preciso que os(as) educadores(as) estejam atentos(as) para não repetir práticas e discursos racistas em salas de aula, conselhos de classe, sala de professores ou quaisquer outros espaços de interação nas escolas. Sem isto, não é possível se alcançar o ideal de uma escola cidadã, pois o racismo impede a consolidação da democracia brasileira.

Seguindo o fluxo destas ideias, organizamos esta dissertação em quatro capítulos.

O primeiro, intitulado *Racismo religioso e ensino escolar*, trata do racismo como construção histórica do colonialismo, indissociável do processo de fundação do Estado Moderno. Ordenando estruturalmente nossa sociedade, o racismo adquiriu formatos diferentes conforme o contexto histórico-cultural, motivo pelo qual há mais de um tipo. Nos concentramos no racismo religioso, embasando-o conceitualmente e relacionando-o com o debate sobre as relações étnicorraciais e o ensino de história. Em razão disto, nos posicionamos ao lado da literatura crítica do eurocentrismo do currículo de história, tendo a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 como o argumento jurídico para se pressionar pela conquista de espaço para as histórias e as culturas de povos africanos e originários.

Assim, nossas pesquisas nos fizeram identificar que além dos currículos eurocêntricos havia nas escolas impedimentos culturais, não escritos e nem óbvios, para a aplicação das leis já citadas. Chegamos ao entendimento de que a disciplina de ensino religioso, professores(as), diretores(as) e responsáveis compartilhavam visões racialmente estigmatizadoras das RMA, levando-nos a criar um conceito para atendimento dessa circunstância mais específica, a qual

⁵ G1. Nascimento, Tatiana. Terreiro de candomblé é destruído em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. 12 de jul. de 2019. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/07/12/terreiro-de-candomble-e-destruido-em-duque-de-caxias-na-baixadafluminense.ghtml> > Acesso em: 30 de nov. de 2019

⁶ Brisolla, Fábio. Folha de S. Paulo. Umbanda e candomblé não são religiões, diz juiz federal. 16 de maio de 2014. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1455758umbanda-e-candomble-nao-sao-religioes-diz-juiz-federal.shtml>> Acesso em: 30 de nov. de 2019

denominamos racismo religioso escolar, com o propósito de compreender quais são as dimensões da escola que impõem resistências ao estudo da cultura africana e afro-brasileira pelo olhar das religiões negras.

No segundo capítulo, *Os candomblés*, fazemos um breve histórico acerca da formação dos candomblés na Bahia, deixando evidente a diversidade étnica que lhes caracteriza e relacionando-os com os calundus dos períodos colonial e imperial. Além disto, apresentamos em linhas gerais a cosmopercepção dos candomblés, de maneira a deixar explícitas as dimensões éticas, estéticas e epistemológicas atingidas pelas perseguições orquestradas pelo Estado. Estas por sua vez são analisadas sob a ótica do racismo religioso, que vai conferir coerência às ações de policiais, promotores, juízes e imprensa que estigmatizaram os candomblés como símbolos do atraso, da poluição e da feitiçaria. Apresentamos igualmente as formas de resistência das comunidades candomblecistas aos ataques sofridos.

O jogo como estratégia para o ensino de história é o título do terceiro capítulo, onde nos propomos a realizar uma conceituação acerca do jogo, estudando-lhe os potenciais pedagógicos e estabelecendo os critérios para a utilização de estratégias lúdicas que auxiliem no processo ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Ademais, apresentamos o profícuo debate existente sobre o uso de jogos no ensino de história, para favorecer o protagonismo estudantil, uma vez que a posição do(a) professor(a) deixa de ser central, permitindo o(a) estudante, de modo cooperativo, construir o seu conhecimento histórico com mais autonomia e de forma prazerosa. Em vista disto, explicitamos as razões de termos escolhido o formato de jogo de tabuleiro para *Missão Sankofa*, a fim de torná-lo mais atraente para os(as) estudantes. Por último, fazemos a apresentação completa do método DM³ de criação de jogos de aprendizado, que orientou o *design* de *Missão Sankofa*.

No quarto e último capítulo, *Missão Sankofa*, debatemos algumas experiências de tratamento das RMA no ensino de história, e, a seguir, expomos nosso produto pedagógico: um jogo de tabuleiro, inspirado no tradicional jogo de mancala awelé. Propõe-se a levar o(a) estudante a refletir sobre temas como racismo, heranças africanas, embranquecimento, Movimento Negro e candomblé, de maneira lúdica e sem perder a seriedade.

Por fim, queremos deixar registrada a não realização de um passo muito importante para esta pesquisa: o uso de *Missão Sankofa* em sala de aula. Por causa da pandemia de Covid 19, as escolas foram fechadas durante o período do mestrado previsto para fazer um

laboratório com o produto pedagógico. Um jogo de tabuleiro exige proximidade entre estudantes e professores(as), inviabiliza, tendo em vista o necessário distanciamento social estabelecido pelo protocolo sanitário contra o Coronavírus. Por conseguinte, *Missão Sankofa* ainda aguarda a oportunidade de poder ser jogado, discutido e avaliado, permitindo o seu aprimoramento. Julgamos ser possível haver diferenças relevantes entre o que teorizamos sobre o jogo e a sua experimentação no chão da escola. Consideramos que tais diferenças poderiam estimular o debate de relações étnicorraciais no ensino de história, nas escolas e na academia, favorecendo a elaboração de outros produtos pedagógicos que seguissem a mesma rota de combate ao racismo.

2. RACISMO RELIGIOSO E ENSINO DE HISTÓRIA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a importância do conceito de racismo religioso para se compreender as perseguições sofridas pelas RMA promovidas pelo Estado brasileiro ao longo dos primeiros cinquenta anos da República, bem como as humilhações e restrições atuais sofridas no ambiente escolar por estudantes afroreligiosos(as). Queremos desta forma articular a repressão policial às RMA, particularmente os candomblés, do começo do século XX, com o silenciamento e os insultos a que são submetidos os(as) estudantes pertencentes a comunidades de terreiros, durante o século XXI. Isto porque consideramos haver uma continuidade histórica do racismo brasileiro conectando os dois processos elencados, apresentando, portanto, o tema das perseguições às RMA como um assunto relevante para o ensino das relações étnicorraciais.

Para tanto, faremos uma breve descrição da construção histórica dos racismos, relacionando a formação do Estado moderno, a colonização europeia, e a produção de discursos que inferiorizaram os não europeus, encarcerando-os no lugar de sub-humanidade. Deste modo, os povos originários do Brasil, juntamente com os povos africanos, sofreram com a subjugação política e econômica dos portugueses, mas também padeceram uma contínua invalidação de seus saberes tradicionais, que, em contraste com a ciência moderna, foram tidos por falsos, supersticiosos, ridículos, e, quando comparados com o cristianismo, foram demonizados.

Em seguida, abordaremos a presença do racismo no currículo escolar, que valoriza a história e a visão de mundo europeia, ao mesmo tempo em que são tornados invisíveis os modos de ser e de pensar dos povos originários, africanos e afro-brasileiros. Necessário se faz, portanto, deslocar o olhar para percepções indígenas e afrodescendentes, tão importantes quanto as brancas para se compreender a complexidade da sociedade brasileira. Seguindo esta corrente de ideias, propomos a pertinência de um *empretecimento* dos currículos, dando relevância às dimensões éticas, estéticas e epistemológicas das populações negras do Brasil.

Por último, propomos o conceito de racismo religioso escolar, que, apesar de ainda exigir mais pesquisas para ganhar consistência teórica e empírica, foi desenvolvido ao longo do percurso das investigações desta dissertação com o propósito de denunciar o racismo existente no ambiente escolar nos níveis curricular, docente e familiar, cujo alvo são os(as) estudantes afroreligiosos(as). Trata-se de um conceito operatório, apoiado em trabalhos acadêmicos que pesquisaram o racismo religioso em escolas públicas brasileiras, que pretende

contribuir para a compreensão das limitações sociológicas presentes nas escolas para a implementação da lei 10.639/03. Assim, dos pontos de vista teórico e político, o conceito de racismo religioso escolar poderia colaborar com as reflexões que abrem caminho para um ensino de história antirracista.

2.1. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS RACISMOS

O racismo é um fenômeno histórico e sociológico complexo. Apresenta-se sob diversas formas, mais ou menos evidentes, às vezes afetando a vida de brancos e não-brancos sem que estes consigam identificar o racismo como a causa de certas falas, escolhas ou comportamentos reproduzidos socialmente. Por outro lado, a seletividade do sistema penal brasileiro⁷, o inaceitável percentual de mortes de jovens negros provocadas por ações policiais⁸, escancaram o racismo existente neste país.

Possuindo muitas faces, pode o racismo ser pensado como fosse a Hidra de Lerna, terrível monstro mitológico presente na narrativa dos dozes trabalhos de Hércules. Ávila conta que na região de Lerna havia um pântano no qual habitava a Hidra, que deveria ser morta pelo herói grego, filho de Zeus⁹. Chegando ao pântano, Hércules foi atacado por sete dragões. Manejando sua espada, o semideus começou a cortar as cabeças dos dragões, contudo, para sua surpresa, elas se regeneravam. Assim que um monstro era degolado, outra cabeça ressurgia e voltava a atacar o herói. Após algum tempo de combate, Hércules teve a sagacidade de perceber que as sete cabeças pertenciam ao mesmo monstro, cujo corpo repousava sob as lodacentas águas pantanosas. A Hidra só poderia ser abatida se o seu corpo fosse ferido. Seguindo esta intuição, Hércules fez a criatura tombar.

Analogamente, o racismo possui muitas manifestações, como as cabeças da Hidra, que são o caso, por exemplo, dos racismos institucional, ambiental, epistemológico, obstétrico e religioso, que é o grande mote desta dissertação. O combate pontual feito contra ações ou discursos racistas, nada mais são do que golpes tentando cortar uma ou outra cabeça,

⁷ Em 2019 o Brasil possuía 438.719 presos negros, que representam 66,7% do total. Ver: FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. São Paulo: FBSP, 2020, p 304. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

⁸ Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Biblioteca do IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 24 de jun. 2021

⁹ AVILA, Lazslo Antônio. Representações dos grupos: grupos - a perspectiva psicanalítica 2ª. Parte. *Vínculo* [online]. 2008, vol.5, n.1 [citado 2020-11-19], pp. 26-36. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902008000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1806-2490.

rapidamente substituída por um novo indivíduo ou instituição que promove a continuidade das falas e atitudes racistas.

Também vale refletir sobre o fato de que a força sobre-humana de Hércules não foi suficiente para tirar a vida da Hidra de Lerna. Não bastava golpeá-la várias vezes. Foi preciso observação, imaginação e criatividade, faculdades da inteligência, que uma vez acionadas levaram-no a concluir que só havia um monstro. O que estava oculto, o corpo da Hidra, foi primeiro visualizado racionalmente. A partir daí, a força pôde ser orientada para alcançar o ponto fraco da criatura.

Metaforicamente, podemos dizer que o corpo do monstro é o racismo estrutural, pois deste se originam os demais racismos. O racismo estrutural deve ser o alvo principal das ações que promovem a igualdade racial, uma vez que ele organiza a sociedade em termos racializados, hierarquizando brancos e não-brancos. Ele precisa ser trazido à luz meridiana, mediante críticas bem fundamentadas em pesquisas realizadas com rigor teórico-metodológico, cabendo, portanto, aos acadêmicos o papel especial de trabalhar para que a opinião pública tenha à sua disposição artigos, dissertações e teses que contribuam para a elevação do nível do debate público em torno do racismo.

Por outro lado, se Hércules venceu sozinho a Hidra de Lerna, a luta antirracista se tem feito com múltiplos atores ao longo do tempo. Babalorixás, Ialorixás, professores(as), líderes comunitários(as), políticos(as), militantes, jornalistas, advogados(as), intelectuais, escritores(as) tem se erguido desde o século XIX em oposição às desigualdades sociais radicadas na hierarquização racial. Não se espera, portanto, que o racismo estrutural seja ferido de morte com um único golpe desferido por um indivíduo iluminado. Ao contrário disto, sabe-se que o combate antirracista é coletivo e se dá em meio a um processo histórico marcado por avanços e recuos.

Seguindo este caminho, passaremos agora ao exame das contribuições dos autores que lançaram luz sobre o “corpo da hidra” do racismo estrutural para em seguida se chegar à “cabeça” que mais interessa a esta dissertação, que é o racismo religioso.

Michel Foucault deixou uma importante contribuição para os estudos sobre as relações entre Estado moderno ocidental e racismo. Na obra *Em defesa da sociedade* Foucault

afirmou que a partir do século XIX o Estado se legitimou através do racismo¹⁰. Para o autor, no desenrolar do processo histórico de consolidação do Estado moderno o discurso sobre a guerra, com suas batalhas e pilhagens, cedeu lugar ao discurso da luta pela vida, no sentido biológico do termo¹¹. A espécie humana era entendida como uma coleção de raças desigualmente favorecidas pela evolução. Havia, nessa perspectiva, raças puras e impuras, superiores e inferiores. Aconteceu no oitocentos uma mudança na relação entre raça e política. Se antes do século XIX o inimigo do Estado era o estrangeiro, considerado uma raça adversária, passou-se a conceber que a ameaça estava misturada racialmente ao tecido social¹². O inimigo estava instalado dentro do corpo social. A sociedade precisava ser defendida do perigo interno das raças que poderiam degenerá-la. Erigiu-se então um discurso de poder que atribuiu ao Estado a legitimidade para eleger racialmente quem deveria permanecer vivo ou morrer¹³. Consideramos que este argumento pode ser sintetizado da seguinte forma:

Quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu - não enquanto indivíduo mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar¹⁴.

Este poder de escolher os que morrem e os que permanecem vivos diz respeito a um processo, iniciado no século XVIII, de uma gestão da vida biológica da população, a que Foucault chamou de biopolítica¹⁵. Nesta utilizaram-se mecanismos que diminuía a mortandade, aumentavam a natalidade, a fecundidade e a longevidade populacional¹⁶. Na medida em que os corpos, biologicamente pensados e tomados em seu conjunto, se tornaram alvo de políticas de Estado, o racismo se estabeleceu enquanto tecnologia do poder¹⁷, fundamental para o controle da sociedade. Logo, o racismo não seria uma ideologia, uma mentira do poder, mas sim um elemento estrutural para o funcionamento do Estado¹⁸.

¹⁰ Foucault, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 304-305

¹¹ Idem, p. 94

¹² Idem, p. 74

¹³ Idem, p. 305

¹⁴ Idem

¹⁵ Idem, p. 293

¹⁶ Idem, p. 289-290

¹⁷ Idem, p. 309

¹⁸ Idem

Neste sentido, Foucault asseverou que foi estabelecido um racismo de Estado, caracterizado por ser “um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social¹⁹”. Estabelecia-se, deste modo, uma ordem política baseada no controle social realizado por um Estado que utilizava a ideia de raça como uma justificativa para intervir na sociedade, fazendo da biologia um problema político.

Aníbal Quijano, a seu turno, pensou raça como uma categoria criada no processo iniciado com a conquista da América. A partir deste evento histórico nasceram termos que identificaram grupos étnicos: índios, negros, mestiços, português, espanhol e europeu. Estes foram organizados de maneira hierarquizada. Consequentemente, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”²⁰. Consequentemente, a cor da pele passou a caracterizar raça e posição de poder. Os dominadores eram os brancos, e os explorados eram os negros e índios²¹.

Durante o processo de colonização, os povos indígenas e africanos foram despojados de suas identidades históricas e desconsiderados em sua condição de produtores de cultura²². Isto posto, as populações colonizadas foram identificadas com os patamares inferiores da evolução da espécie humana²³. Estariam associadas temporalmente ao passado e intelecto-moralmente à inferioridade do desenvolvimento das capacidades humanas. Nesta lógica, a Europa, ao contrário, era concebida como o centro irradiador da cultura superior, tendo em vista os europeus serem considerados mais evoluídos, pertencentes à contemporaneidade.

Logo, todo tipo de produção de conhecimento realizada pelos colonizados deveria ser desprezada, abandonada, em favor da matriz de conhecimento da civilização europeia, tida por centro do progresso material e espiritual da humanidade. Ou seja, além de centralizarem o poder político e econômico na ordem mundial capitalista, os europeus também se impuseram

¹⁹ Foucault, Michel. *Op. Cit.* p. 73

²⁰ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005, p 107

²¹ Idem, p 107

²² Idem, p. 116

²³ Idem

como o centro produtor de conhecimento²⁴. O colonialismo produziu assim, na perspectiva de Quijano, a colonialidade, elemento constitutivo da ordem capitalista, caracterizada pela “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência quotidiana e da escala societal”²⁵.

Por esse ângulo, é instigante o ponto de vista de Boaventura Santos, ao afirmar a existência de uma linha dividindo o Norte e o Sul do mundo²⁶. Uma linha abissal. Ela separaria a humanidade entre os que estão “deste lado da linha” e os que se encontram “do outro lado da linha”²⁷. Inicialmente, os primeiros representariam os que pertencessem aos países centrais do capitalismo, ao passo que os últimos seriam os que fizessem parte de economias periféricas ou semiperiféricas. Após as independências das colônias europeias as elites locais passaram a ser “deste lado da linha”, e as classes subalternas, dentre as quais afrodescendentes e indígenas, os “do outro lado da linha”. Assim, os dois lados da linha estariam dentro de um mesmo país.

Tal diferenciação se assentava na desigualdade de poder político e econômico, mas também cultural. Segundo Santos, “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”²⁸, querendo com isto defender que nas antigas metrópoles imperialistas houve a criação de uma maneira de pensar concebida como a única válida. Esse pensamento abissal desconsiderou como um todo o conhecimento produzido pelos que eram “do outro lado da linha”. Somente à ciência moderna foi concedido o “monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso”, levando à produção da invisibilidade dos conhecimentos das classes subalternas²⁹.

Uma vez que o pensamento abissal negou a existência de pensamento entre os “do outro lado da linha”, tal incompreensão sobre as outras visões de mundo levou à conclusão de que se tratava de indivíduos em uma condição de sub-humanidade³⁰. Esta seria a contraface

²⁴ *Idem*, p. 110

²⁵ Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: Santos, Boaventura; Paula, Meneses Maria. Epistemologias do sul. Cortez Editora, 2014, p. 73

²⁶ Imagens topológicas que representam de capitalismo avançado, acima do Equador, e de capitalismo em desenvolvimento, no outro hemisfério.

²⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: Santos, Boaventura; Paula, Meneses Maria. Epistemologias do sul. Cortez Editora, 2014, p. 23

²⁸ *Idem*, p. 23

²⁹ *Idem*, p. 25

³⁰ *Idem*, p. 29

da humanidade moderna, uma desigualdade necessária para a constituição do pensamento abissal, de modo que não haveria modernidade sem a desumanização das populações subalternas.

Outra consequência do pensamento abissal foi, ao longo dos últimos cinco séculos, o epistemicídio³¹ de variadas experiências cognitivas, saberes que “não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor”³². Uma vez que os conhecimentos dos que estavam “do outro lado” foram transformados em desprezíveis e as suas populações em sub-humanos, tornava-se aceitável a violência do Estado contra elas, que seriam tratadas como “perigosos selvagens coloniais”³³.

Todavia, refletindo sobre o racismo brasileiro, como as ideias de superioridade racial europeia se desenvolveram deste lado do Atlântico Sul? Segundo Lilia Moritz Schwarcz, nos anos 1870 aportaram no Brasil ideias europeias que mudaram radicalmente a maneira de se compreender o país. Elas eram teorias evolucionistas, particularmente o darwinismo social, que tinham as raças como o objeto central de seu interesse³⁴.

Entendendo raça como um dado biológico, portanto, natural – ao invés de uma perspectiva cultural – as teorias evolucionistas postulavam que a humanidade estaria dividida por diferentes espécies, identificáveis racialmente. Cada raça teria características físicas e morais, que marcariam de tal modo seus indivíduos que eles não possuiriam livre-arbítrio, uma vez que sofreriam um determinismo racial³⁵. Além disso, a miscigenação racial era tida por erro, na medida em que a consequência seria a degeneração social³⁶.

Entretanto, era fato inconteste a grande mestiçagem brasileira àquela altura do século XIX. Afinal, em 1890, apenas 44% da população do país era branca³⁷. Os adeptos do determinismo racial viram com desilusão a presença de negros, povos originários e mestiços,

³¹ Nos termos de Boaventura Santos, epistemicídio é “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena”, conforme SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: Santos, Boaventura; Paula, Meneses Maria. *Epistemologias do sul*. Cortez Editora, 2014, p. 8.

³² *Idem*, p. 52

³³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Op. Cit.* p. 40

³⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 54

³⁵ *Idem*, p. 78

³⁶ *Idem*, p. 314

³⁷ *Idem*, p. 329

pois estes representavam obstáculos biológicos, objetivos para a civilização do Brasil³⁸. Era, portanto, um grande desafio para os “homens de ciência” da época pensar a República na perspectiva das teorias raciais.

Outro complicador era a assunção do liberalismo como o modelo político a ser seguido pela nação. Apesar da contradição entre liberalismo, que afirma o poder do indivíduo, e o determinismo racial, que defende que não há indivíduos, mas sim pessoas que não podem ir além do que a sua raça traça por limite, no Brasil houve um arranjo teórico que conjugou as duas ideias³⁹.

Segundo Schwarcz, haveria um discurso liberal e outro racial⁴⁰. O primeiro se materializou nas leis e nas falas oficiais, já o segundo vicejou nas teses científicas de juristas, médicos, cientistas naturais ou historiadores. O discurso liberal se manifestaria na esfera pública, ou seja, no âmbito político, ao passo que o discurso racial se daria no campo privado, através da atuação da imprensa⁴¹. Desse modo, o convívio entre liberalismo e determinismo racial, teria se dado sem que um invadisse a área do outro, o que não quer dizer que a visão racial não tenha influenciado a esfera pública. Com respeito à relação entre lei e pensamento racial a autora diz que “se as conclusões sobre a singularidade das espécies humanas, no Brasil, nunca constaram das leis ou dos documentos oficiais, conformaram um argumento frequente nos debates que levaram à elaboração dessas mesmas medidas”⁴². Ou seja, o racismo orientava silenciosamente a construção dos projetos políticos para o país.

Se as ideias racistas estavam tão bem assentadas entre a classe política, falta compreender como o Estado brasileiro estava comprometido com o racismo. Nesse sentido, Eduardo Bonilla-Silva contribui com uma visão estrutural do racismo. Ele criou o conceito de sistemas sociais racializados para compreender sociedades onde as dimensões econômicas, políticas, sociais e ideológicas são parcialmente estruturadas racialmente⁴³. Segundo o autor, a partir da colonização efetivada pela Europa sobre o Novo Mundo e a África surgiram ordens sociais racializadas⁴⁴, ou seja, sociedades baseadas em relações de subordinação e dominação

³⁸ Idem, p.314

³⁹ Idem, p. 321

⁴⁰ Idem

⁴¹ Idem, p. 323

⁴² Idem

⁴³ Bonilla-Silva, Eduardo. Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. *American Sociology Review*, v.62, n.3, p.465-480, jun. 1997, p. 469

⁴⁴ Idem, p. 473

entre as raças, entendidas enquanto construções sociais, historicamente condicionadas⁴⁵. Este processo de constituição das raças ao longo do tempo é chamado pelo autor de racialização⁴⁶.

A racialização ocorre mediante a hierarquização das raças. Estando uma raça em uma posição superior, conquista as melhores profissões e os maiores salários, possui representação política satisfatória, é aprovada socialmente por ser vista como mais inteligente ou bonita, e “geralmente tem a licença para traçar limites físicos (segregação) e sociais (etiqueta social) entre si e outras raças”⁴⁷.

Deste modo, os sistemas sociais racializados são caracterizados por estarem marcados por um conjunto de práticas e relações raciais, que formam a estrutura racial da sociedade⁴⁸. A partir desta estrutura se desenvolve uma ideologia racial, chamada pelo autor de racismo, que tem a importância de ser um “mapa organizacional que guia as ações dos agentes raciais na sociedade”⁴⁹. Ao invés de ser tratado como produção das relações econômicas, o racismo é concebido como a ideologia de um “sistema racial maior”, isto é, de uma estrutura racial, sendo responsável pela cristalização de “noções e estereótipos raciais”⁵⁰.

Silvio Almeida, seguindo esta mesma trilha, nos auxilia a pensar as relações raciais no Brasil mobilizando o conceito de racismo institucional. Almeida advoga que “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.⁵¹ As instituições estabelecem normas sociais que orientam a ação dos indivíduos, moldando-lhes o comportamento⁵². Por outro lado, as instituições carregam para dentro de si os conflitos, as contradições presentes na sociedade. Logo, partindo-se da premissa de que há racismo no Brasil, se poderia afirmar que os conflitos raciais também se fazem representar nas instituições⁵³.

⁴⁵ Idem, p. 472

⁴⁶ Idem, p. 474

⁴⁷ Idem, p. 471

⁴⁸ Idem, p. 474

⁴⁹ Idem

⁵⁰ Idem

⁵¹ ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 37-38

⁵² Idem, p. 38-39

⁵³ Idem, p. 39

Em uma sociedade racista o grupo racial dominante hegemônica as instituições, utilizando-as para alcançar seus interesses⁵⁴. Por isso, o racismo é uma relação de poder. Assim, para se manter o poder adquirido, os brancos necessitam “institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio”⁵⁵. Consequentemente, o ser branco se torna “o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade”⁵⁶.

Do ponto de vista político, conforme o projeto do grupo racial dominante, vantagens podem ou não ser concedidas a grupos discriminados racialmente, visando-se sempre a manutenção da estrutura de privilégio econômicos e políticos estabelecida⁵⁷. É assim que, para se manter estáveis, as instituições precisam lidar com as demandas e conflitos raciais dos grupos subalternizados⁵⁸.

Mas, além das dimensões estrutural e institucional, há uma modalidade religiosa de racismo, cujo exame é valioso para esta dissertação. Com Ramón Grosfoguel se pode compreender a construção histórica do racismo religioso, que teria a sua gênese localizada na Espanha ao longo do século XVI⁵⁹. Durante o processo de reconquista do território de Al-Andalus pelos católicos sobre islâmicos e judeus o estado espanhol era movido pelo ideal de uma “pureza de sangue”. Esta tinha por princípio ser o sangue cristão puro e o de islâmicos e judeus, impuros. A purificação da população se daria mediante o genocídio, a expulsão e a conversão forçada dos não cristãos. Os ditos inimigos da fé cristã eram considerados humanos, apesar de serem no deus errado, que levava a uma religião errada⁶⁰. A percepção da humanidade de islâmicos e judeus fazia do discurso da “pureza de sangue” uma discriminação religiosa, mas não propriamente racista. Todavia, houve uma mudança nesta forma de pensar a partir da conquista da América por Cristóvão Colombo, em 1492.

Colombo levou ao conhecimento da coroa espanhola o julgamento de que os habitantes encontrados nas novas terras eram “povos sem religião”. Esta afirmação acendeu

⁵⁴ Idem, p. 40

⁵⁵ Idem

⁵⁶ Idem

⁵⁷ Idem, p. 41

⁵⁸ Idem, p. 41-42

⁵⁹ GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016, p. 36

⁶⁰ Idem, p. 33

um debate teológico fundamental, pois a questão passou a ser saber se os povos americanos teriam alma ou não. Disto dependia o direito dos colonos espanhóis de escravizá-los. Argumentava-se que se um povo não tinha religião, não tinha Deus, se não tinha Deus, não tinha alma, e se não tinha alma, não era humano, mas sim um animal⁶¹. Pensando nestes termos, os católicos se viram ontologicamente distintos dos povos americanos, que passaram a ser chamados de índios.

Isto levou a uma mudança do significado de “pureza de sangue”, pois o conceito de “povos sem religião” abriu caminho para que os de “religião errada”, islâmicos e judeus, passassem a ter a sua humanidade questionada, o que permitiu tanto o genocídio quanto a escravização de mouriscos (como eram denominados os islâmicos convertidos ao cristianismo). Assim, tanto islâmicos e judeus, na península ibérica, quanto os índios americanos, passaram a ser tratados como não humanos. Se inicialmente o fundamento da desigualdade entre católicos e não católicos era a fé religiosa, após a conquista dos povos americanos, houve o estabelecimento de um novo fundamento, que era ser ou não ser humano. Logo, foram lançadas as bases do racismo religioso, cuja tecnologia social promoveria a eliminação de espiritualidades e corpos de islâmicos, judeus, índios e negros, pois todos estes foram tidos por inferiores aos europeus⁶².

Deste modo, ao contrário do que disse Foucault, Grosfoguel defende que o processo histórico do racismo de Estado teve seu nascedouro no século XVI, e não no século XVIII, tendo a conquista da América como o principal evento responsável pela inflexão no modo dos europeus se pensarem diante da questão da humanidade. Nesta perspectiva, o racismo religioso teria sido a primeira modalidade de discurso racista, precedendo o racismo de cor, que oprimiu índios e africanos⁶³.

O conceito de racismo religioso também foi trabalhado pelo filósofo Wanderson Flor do Nascimento, que o utilizou em alternativa à ideia de intolerância religiosa, no contexto dos ataques realizados contra terreiros no Brasil. Para ele a categoria intolerância religiosa não é suficiente para compreender todas as nuances dos quadros de violência sofridos pela

⁶¹ Idem, p 37

⁶² Idem, p 40

⁶³ Idem, p 36

comunidade candomblecista brasileira⁶⁴. De igual modo, Rufino e Miranda indagam se a categoria intolerância religiosa não seria uma máscara para encobrir o racismo⁶⁵. O problema não estaria na má vontade em tolerar o candomblé, pensado exclusivamente como religião, mas sim das religiões cristãs não aceitarem a existência de tradições religiosas com raízes africanas ou indígenas⁶⁶. Isto quer dizer que os cristãos, a força religiosa hegemônica do Brasil, juntamente com o Estado, negariam o valor das visões de mundo, das práticas sociais e políticas, das maneiras de atribuir sentido à vida, e da espiritualidade dos adeptos do candomblé⁶⁷. Desrespeitariam, portanto, muito mais do que a religião do candomblé. Desprezariam, em verdade, os modos de ser e estar no mundo dos candomblecistas, revelando uma “necessidade de conter e aniquilar sistemas produtores de vida”⁶⁸ de origens africanas.

Corroborando o ponto de vista de Flor do Nascimento, Rufino e Miranda, pode se questionar o motivo pelo qual o espiritismo, a doutrina organizada por Allan Kardec, onde se realizam manifestações de espíritos, não sofre a ação violenta de neopentecostais. Ora, o espiritismo tem como ponto de contato com as RMA a possessão espiritual. Para os neopentecostais se trata da ação demoníaca em ambas as religiões. Se no centro espírita, aos olhos do neopentecostal, também Satanás habita, por qual motivo, até o momento, praticamente só as comunidades de santo são depredadas? Será que o problema é mesmo de intolerância religiosa? Talvez seja mais válido seguir a perspectiva de Flor do Nascimento, segundo a qual as RMA deveriam ser vistas como modos de vida afro-brasileiros. O alvo do ódio dos perseguidores atuais das RMA não seria a religião, mas sim uma maneira de viver conforme padrões negro-africanos.

Para Flor do Nascimento, a violência contra as religiões de matriz africana é consequência de uma “dupla marca negativa”:

- a) a exotização e demonização, por serem crenças não-cristãs ou não ligadas à cultura que a Europa – e suas projeções no “mundo desenvolvido” – adotou para si (e isso incluiria,

⁶⁴ Flor do Nascimento, Wanderson. O Fenômeno do Racismo Religioso: Desafios para os Povos Tradicionais de Matriz Africana. Brasília - DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017, p. 55

⁶⁵ RUFINO, Luiz e MIRANDA, Marina Santos. Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10, n. 2 (2019), p 230

⁶⁶ Flor do Nascimento, Wanderson. *Op. Cit.*, p. 54

⁶⁷ Idem, p. 54 e 55

⁶⁸ RUFINO, Luiz e MIRANDA, Marina Santos. *Op. Cit.* p 232

inclusive, uma convivência menos atritante com religiões judaicas ou islâmicas, por exemplo);

b) o racismo, por serem estas “religiões” constituídas por pessoas negras e formadas por elementos africanos e indígenas. Ambas as dimensões estão interligadas, de modo que, na maioria dos casos, a própria exotização e demonização é um produto do racismo.⁶⁹

Para dar conta do entrecruzamento da demonização às crenças não-cristãs e do racismo foi desenvolvido o conceito de racismo religioso, mediante o qual se busca apontar para o problema da discriminação racial, que fica encoberto quando se recorre à ideia de intolerância religiosa⁷⁰. Desse ponto de vista, todas as agressões físicas e morais causadas aos praticantes de religiões de matriz afro-brasileira deveriam ser compreendidas como manifestações racistas. Pode se dizer então que ao se apedrejar um terreiro se buscaria a eliminação de “um complexo modo de conservação, manutenção e transformação das heranças africanas aportadas no Brasil durante o processo escravagista, aliadas a alguns elementos indígenas”⁷¹.

Deste modo, o conceito de racismo religioso nos ajudaria a pensar como “grande parte das violências sofridas por determinadas culturas e comunidades são encarriladas por uma engenharia de dominação/subordinação que tem a raça/racismo/colonialismo como matrizes/motrizas de desenvolvimento do mundo moderno”⁷². Seria, portanto, um conceito fundamental para a luta antirracista, sendo particularmente útil no ensino de história, uma vez que articula a experiência religiosa à estrutura histórica racista brasileira.

2.2 EMPRETECENDO OS CURRÍCULOS

Esta dissertação abordará a perseguição aos cultos de matrizes afro-brasileiros na perspectiva da história das relações étnicorraciais. Neste sentido, entende-se raça como a construção histórico-social, e não biológica, que hierarquiza brancos e não-brancos, atribuindo àqueles privilégios que são negados a estes últimos. As características físicas, tais como a cor da pele ou o tipo do cabelo, “influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira”⁷³. Já o termo étnico,

⁶⁹ Flor do Nascimento, Wanderson. *Op. Cit.*, p. 53

⁷⁰ Idem, p. 55

⁷¹ Idem, p. 53

⁷² RUFINO, Luiz e MIRANDA, Marina Santos. *Op. Cit.* p 230-231

⁷³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2006, p.13

conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tem o objetivo de

“marcar que essas relações tensas [entre brancos e negros] devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática”.⁷⁴

Portanto, o ensino de história das relações étnico-raciais pode permitir que os estudantes compreendam a etnicidade dos candomblés⁷⁵, na medida em que é uma construção religiosa orientada pela cosmopercepção africana⁷⁶. Por conta desta sua alteridade, o “povo de santo” tem um entendimento particular sobre o ser humano, a realidade natural e social, bem como sobre o mundo espiritual, a morada dos orixás. Porém, esta maneira de ser e estar no mundo não se encaixa nos modelos eurocentrados de conhecimento que ainda hoje norteiam os currículos escolares, bem como o modo de pensar dos(as) professores(as).

O constrangimento imposto aos estudantes afroreligiosos para se adequarem ao modo de pensar e sentir branco pode ser ilustrado no mito conhecido como o leito de Procusto. A narrativa pinta que havia um bandido chamado Procusto. Ele convidava as pessoas que passam por onde morava para dormirem em sua casa. Oferecia-lhes uma cama. Quando o hóspede era maior do que a cama, Procusto cortava-lhe a cabeça ou as pernas, a fim de ajustá-lo ao leito. Quando a pessoa era pequena, ela era esticada, com o mesmo objetivo. Após a tortura, todos pereciam. Ninguém era capaz de se adequar ao padrão que Procusto houvera estabelecido.

De igual modo, a educação brasileira prima pela imposição de um currículo escolar, no qual, apesar das leis 10.639/03 e 11.645/08, nas palavras de Kabengele Munanga, está

⁷⁴ Idem

⁷⁵ Preferimos o plural, candomblés, para ressaltar a diversidade de tradições étnicas que constituíram historicamente as várias ramificações desta religião afro-brasileira.

⁷⁶ Cosmopercepção é um conceito desenvolvido pela pensadora Oyèrónké Oyèwùmí para diferenciar as culturas não ocidentais, como a iorubá, na qual outros sentidos além da visão são empregados na descrição da concepção de mundo. Para a autora, o termo cosmovisão é tributário do privilégio que o sentido da visão possui para o pensamento eurocêntrico, consequentemente, atribuir a todas as culturas a mesma importância dada à visão seria uma operação lógica etnocêntrica. Ver OYÉWÚMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A8%20oy%C4%B9%CC%81_oy%C4%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf> Acesso em 21 de maio de 2021.

fundamentada uma única visão do mundo, eurocêntrica, que faz a escola se fechar para a diversidade, excluindo saberes e vivências de outras matrizes culturais⁷⁷. O leito de Procusto é uma metáfora para um currículo e um conjunto de práticas escolares que buscam forçar uma adequação de estudantes pertencentes a variadas matrizes culturais a um modelo colonial de conhecimento. Consequentemente, as diferenças, ao invés de serem valorizadas, são tratadas como se fossem joio, que tem de ser ceifado e depois reduzido a cinzas, a fim de se preservar o trigo do pensamento eurocentrado.

No currículo escolar se vê tanto o autoritarismo de Procusto, uma vez que não há abertura para a inclusão de outros modos de pensamento, quanto a sua violência, pois, no que diz respeito ao racismo religioso, os estudantes podem sofrer humilhações variadas por sua filiação a alguma RMA. Neste último caso se trata de uma violência simbólica manifestada em silenciamentos (quanto à história das RMA), domínio sobre os corpos (impedidos de entrar em escolas com guias de santo, por exemplo), e na imposição de símbolos cristãos (músicas, imagens, orações). Esta é uma educação opressiva.

Tal educação, orientada para o Norte Global, faz da escola o local privilegiado para a operação intelectual de adequação dos estudantes às “máscaras brancas”, conforme o pensamento de Frantz Fanon. Para se apresentar ao mundo como competente, razoável, inteligente, civilizado e passivo de ser amado, compreende o estudante brasileiro que deve esconder seu rosto, isto é, suas origens sociais, sua condição racial, sua ancestralidade, enfim, sob “máscaras brancas”. Ser dócil a elas significa aceitar se confinar, se encolher, dentro do aprisionamento imposto pelo branco⁷⁸.

Há racismo na escola pois a sociedade é estruturalmente racista. Contudo, a participação da escola no combate aos vários tipos de racismo é uma consequência do seu dever legal, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96). Seu artigo 3º assevera os princípios nos quais se deve apoiar o ensino, dentre os quais destacamos os seguintes:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

⁷⁷ GONÇALVES, L. R. D. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: A Lei 10.639/03 e os Desafios Para a Formação de Professores. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 2, n. 1, 7 nov. 2013, p 29

⁷⁸ FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008, p 106-107

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Depreende-se da LDB que a escola é obrigada a se empenhar na luta antirracista, motivo pelo qual deve ser entendida como um espaço privilegiado para a desnaturalização de ideias e práticas racistas. Cabe à escola contribuir para que, consequência do pleno desenvolvimento do educando, os(as) estudantes sejam estimulados(as) a construir a abertura intelectual que lhes permita refletir sobre outras perspectivas de saber, de modo democrático, valorizando as diferenças culturais que constituem o Brasil. Porém, uma condição para se alcançar estes objetivos educacionais é o debate sobre o currículo colonial hegemônico vigente.

Ao nosso ver, o problema não é passar do eurocentrismo para o afrocentrismo. A questão é de inclusão no currículo de conhecimentos historicamente invisibilizados, sendo “premente incluir outras visões de mundo”⁷⁹. A discussão sobre o ensino de história das relações étnico-raciais no Brasil nos leva, portanto, a refletir sobre o currículo escolar. Neste sentido, o currículo pode ser visto como uma prática cultural⁸⁰. Isto é, nele estão presentes culturas diversas, que se relacionam de modo desigual, refletindo as disputas políticas que existem na sociedade. Para haver uma democratização do currículo, mediante a inclusão das visões de mundo indígenas e afro-brasileiras, “um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do seu currículo”⁸¹.

Conforme houve no Brasil a extensão do direito à educação básica e superior a indivíduos socialmente invisibilizados e desconsiderados como produtores de conhecimento, universidades e escolas passaram a conviver com questionamentos a “currículos colonizados e colonizadores”⁸². Como as epistemologias da educação podem dar conta destas demandas? Um destes pleitos é o ensino de história e cultura afro-brasileira, que exige

⁷⁹ GONÇALVES, L. R. D. *Op. Cit.* p 29

⁸⁰ MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. p. 105

⁸¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, p. 15-33, 1996, p. 29

⁸² GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012, p. 99

mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.⁸³

A descolonização do currículo é uma pauta política conectada a um movimento global contra-hegemônico no qual movimentos sociais contemporâneos atuam de modo que as suas vozes, antes silenciadas, ecoem, reivindicando a valorização de seus saberes⁸⁴. Pensamos então que racismo e educação são dois elementos que não podem ser pensados de modo desconectado. Neste sentido, é estimulante a indicação das “Diretrizes curriculares...” de que há a necessidade da criação de pedagogias de combate ao racismo, orientando assim à construção de uma educação antirracista. Para tanto, foi fundamental a ruptura epistemológica e cultural proporcionada pela lei 10.639/03, que tornou sistemático o debate da questão racial na escola⁸⁵.

O lugar da questão racial no currículo é um ponto que precisa ser refletido, a fim de não se tornar um apêndice meramente figurativo. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana só pode ser considerada um passo no processo de ruptura com o modelo atual monocultural se ela não for confundida com uma nova disciplina, pois significa na verdade “uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política”⁸⁶ na educação brasileira. Portanto, não se trata de uma tarefa a ser cumprida exclusivamente pelo professor de História. Não é o caso de se contemplar a “contribuição” africana na culinária, no vocabulário ou na música, proporcionando momentos de curiosidade na sala de aula. Tal atitude pode inclusive reforçar a busca do lado exótico dos povos africanos. Não se trata igualmente de “lembrar” da presença negra durante o 20 de novembro ou o 13 de maio. Com efeito, o empreendimento pedagógico comprometido com a luta contra as desigualdades raciais exige uma nova maneira de pensar os saberes científicos e culturais, ao se adotar uma perspectiva étnicorracial.

⁸³ Idem, p. 100

⁸⁴ Idem, p. 101

⁸⁵ Idem, p. 103

⁸⁶ Idem, p. 106

Nesse sentido, entendemos ser necessário *empretecer* o currículo de história, mostrando a cosmopercepção afrodescendente. Pretendo, deste modo, realizar um jogo de palavras no qual, afirmamos o ponto de vista culturalmente negro, em uma escolha de palavra que visa deslocar a percepção as compreensões africanas e afro-brasileiras. Em vista disto, quando se empretece uma análise se quer fazer o exercício de se perceber as questões que se apresentam aos atores sociais a partir de padrões éticos, estéticos e epistemológicos das populações negras.

Por outro lado, em uma perspectiva mais sociológica, uma pedagogia de combate ao racismo permitiria à escola aceitar, observar e escutar a existência da opressão racial não somente no currículo, mas também nas práticas institucionais escolares, nos materiais didáticos, e nos preconceitos de professores, estudantes e seus responsáveis. Esta postura pedagógica implicaria no rompimento do silêncio acerca das desigualdades raciais no Brasil, pois o racismo ainda é um assunto tabu. Um tema que desconcerta e por isso gera em muitos a reação de se evitar falar sobre o assunto. Uma pedagogia de combate ao racismo, de acordo com Gomes, nos levaria a fazer algumas indagações:

“O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?”⁸⁷

A lei 10.639/03 pode favorecer o rompimento do silêncio e desvendar os rituais pedagógicos racistas. Ela permite o “falar” sobre cultura e história afro-brasileira e africana. Falar este que ocorre em um diálogo intercultural, concebendo o “outro” como “sujeito ativo e concreto”. Este “outro” tem direito a falar e criar novos projetos curriculares, educativos e de sociedade⁸⁸.

O argumento de Gomes nos remete ao princípio de pluralidade epistemológica do mundo, formulado por Boaventura Santos, segundo o qual há diversas epistemologias constituindo o mundo, tendo sido cada uma produzida historicamente por grupos sociais que criaram critérios próprios de validação do conhecimento, diferentes dos padrões da ciência moderna⁸⁹. Nesta perspectiva, os povos originários e as comunidades de terreiro construíram

⁸⁷ Idem, p. 105

⁸⁸ Idem

⁸⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: Santos, Boaventura; Paula, Meneses Maria. Epistemologias do sul. Cortez Editora, 2014, p 12

modos de sentir, pensar e se relacionar com o mundo, e, por conseguinte, elaboraram padrões éticos, estéticos e epistemológicos que, se fossem contemplados nas escolas e nos centros de pesquisas universitários, contribuiriam para a complexificação das análises, ao apresentarem múltiplas percepções e implicações sobre os objetos de estudo. Ocorre, no entanto, que a hegemônica epistemologia ocidental tem se mostrado pouco permeável aos saberes dos grupos subalternizados, na medida em há uma recusa deliberada em escutar estes saberes, também chamados por Santos de epistemologias do Sul⁹⁰.

Sem escuta não há diálogo, mas tão-somente a imposição de uma voz, cuja tez é branca, em um processo de violência simbólica que gera o emudecimento de um vasto contingente de atores sociais, dentre os quais os estudantes afroreligiosos. Não se trata de dar voz à jovem iniciada no santo, pois esta já possui voz, que é ouvida e provoca diálogo em sua comunidade de fé. A questão é que no espaço escolar ainda não foi criado espaço político para a enunciação de epistemologias não brancas como as RMA. É por isto que o sujeito afroreligioso não pode falar na escola. Sua voz é proibida. Para além da deslegitimação racista de saberes diferentes da ciência moderna, a proibição também se funda no medo despertado pelas “fantasias brancas”, que projetam sobre as RMA o diabólico, o perigoso, o imoral, em uma representação daquilo que o cristão não deseja parecer⁹¹. Sua voz é temida. A fala de afroreligiosos pode desestabilizar concepções de mundo cristãs que negam perspectivas divergentes. É assim que uma “máscara de silenciamento”⁹² é imposta ao(à) estudante afroreligioso(a), a fim de que se cale.

Consideramos pertinente tomar a imagem da infame máscara de flandres, instrumento de tortura aplicado ao(à) negro(a) escravizado(a), para refletir sobre as condições epistemológicas e racistas que inviabilizam o diálogo intercultural na escola dos sujeitos afroreligiosos. No conto *Pai contra mãe*, Machado de Assis asseverou que “era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel”. Sua serventia foi curar o vício da embriaguez, que levava o escravizado a furtar o seu senhor. Logo, para que a ordem escravista fosse mantida era conveniente amarrar a boca do escravizado.

⁹⁰ Idem

⁹¹ KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020, p. 38

⁹² Idem, p. 33

Pensamos na máscara de flandres como uma metáfora dos processos de silenciamento sofridos pelos estudantes afroreligiosos na escola pública. Mas se o senhor de escravizados temia ser furtado, qual seria o medo de quem *amarra* a boca afroreligiosa? Grada Kilomba sugere que aquilo que se teme no sujeito negro silenciado é que este diga ao branco “verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos”⁹³. Verdades negras e desestabilizadoras da ordem estabelecida. Melhor para a paz do mundo branco que não haja lugar para certas falas negras. Esta paz, logicamente, se baseia no sofrimento de quem não tem respeitado o seu direito de viver conforme paradigmas afroreligiosos.

Mas e se fossem cortadas as cordas que seguram a máscara? Que poderia ocorrer se a fala afroreligiosa pudesse fluir na escola? Aqui podemos nos recrear fazendo um exercício de pedagogia das ausências, imaginando como seria a relação entre a escola e os estudantes afroreligiosos se estes tivessem liberdade para falar e mostrar as suas cosmopercepções⁹⁴. Como a escola poderia valorizar os saberes dos estudantes pertencentes ao povo de santo, na perspectiva do diálogo intercultural, sem que houvesse a pretensão de se fazer proselitismo afroreligioso, mas tendo por alvo a implementação da lei 10.639/03?

Pensamos que, dos muitos saberes que os estudantes pertencentes a RMA poderiam dividir nas escolas, poderíamos elencar, por exemplo: confeccionar colares de contas com as cores dos orixás; apresentar um pouco da língua iorubá, jeje ou banto; tocar os instrumentos musicais utilizados nos terreiros; cozinhar pratos que são a comida dos orixás e que são também consumidos por todos nas casas de axé; apresentar as funções medicamentosas e religiosas das folhas; como e porque os animais são sacrificados; explicar as diferenças nas crenças e práticas das RMA; ensinar as danças e os significados dos gestos que identificam os orixás; pensar a matemática presente no jogo de búzios; e a mitologia afro-brasileira.

Estas sugestões de abordagem das epistemologias das RMA na escola podem fazer parte de projetos político pedagógicos, se tornarem projetos que envolvam todas as disciplinas, ou apenas algumas, como história e literatura, ou história e artes. Seja como for, representariam a retirada dos estudantes afroreligiosos do lugar obscuro, emudecido no qual eles foram acorrentados, para, ao invés disto, serem eles empoderados na medida em que ganhariam destaque por se tornarem transmissores de suas tradições afro-brasileiras,

⁹³ Idem, p. 41

⁹⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 22

valorizadas como saberes dignos de serem estudados no ambiente escolar, o espaço do conhecimento válido por excelência.

Tais conjecturas sobre como poderia ser uma escola aberta à pluralidade brasileira, próxima da utopia do movimento zapatista de “um mundo onde possam caber vários mundos”, são pensamentos potentes, pois, “só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe”⁹⁵. Quando se compreende o sofrimento causado pelo racismo religioso escolar em crianças e adolescentes, torna-se um dever ético o engajamento antirracista dos professores. Para uma educação emancipatória, decidida em se rebelar contra a normalização de crenças e práticas pedagógicas de base racista religiosa, é necessário tratar de temas capazes de espantar e indignar os estudantes como um todo.

Disse Aristóteles que do espanto, no sentido de coisa admirável, nasceu a vontade de filosofar, na medida em que os homens passaram do reconhecimento da própria ignorância para a buscar de se libertar dela por meio da reflexão filosófica⁹⁶. Seguindo por esta seara, queremos com *Missão Sankofa* despertar o desconforto, a inquietude em sala de aula diante das perseguições historicamente sofridas pelos adeptos de RMA, inclusive nas escolas. Por meio de *Missão Sankofa*, pretendemos trazer fontes históricas com potencial para funcionar como “imagens radicais e desestabilizadoras” de manifestações do racismo religioso brasileiro.

2.3 O CONCEITO DE RACISMO RELIGIOSO ESCOLAR

Em pesquisa feita em 28.01.2021 ao banco de dissertações do ProfHistória foi verificada a existência de um total de 288 trabalhos de mestrado. Foram realizadas buscas por dissertações que tematizassem as RMA, particularmente o candomblé e a umbanda, a fim de servirem de referência para o presente trabalho. Na pesquisa bibliográfica utilizou-se a categoria “livre” e em “busca por” empregaram-se as palavras “candomblé”, “umbanda” e “étnico”. Deste modo, na busca pela palavra “candomblé” não foi encontrada nenhuma dissertação; por “umbanda” foi encontrada uma referência em uma dissertação que trata sobre o cemitério de Maringá, sendo que o referido trabalho não tem a umbanda como tema central

⁹⁵ Idem

⁹⁶ Aristóteles. *Metafísica: volume II/ Aristóteles; ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale; tradução Marcelo Perine. – 3. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013. Apud* Moreira, Steve Sóstenes Silva Costa *Aristóteles e o conceito de espanto admirativo como princípio de ensino. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017, p 80*

de estudo; por “étnico” foram encontradas 35 dissertações. Deste conjunto foram identificadas 17 dissertações relacionando ensino de história e religiosidade afro-brasileira. Tal número equivale a 6% de todo o banco de dissertações do Profhistória.

Considerando que o Profhistória é um programa de pós-graduação que se destina a melhorar a qualidade do ensino de história na educação básica, levando para a universidade temas e problemas relevantes para o cotidiano das escolas do Brasil, surpreende o baixo número de dissertações que tem as RMA como objeto de estudo. Diante da importância das RMA na história dos afrodescendentes no país, bem como das perseguições e humilhações sentidas, ainda hoje, por seus praticantes nas escolas, pode-se afirmar a existência de uma necessidade social, na luta antirracista, por estudos das relações étnico-raciais a partir de um recorte afrorreligioso.

A existência de poucas dissertações disponíveis relacionando ensino de história e RMA, e particularmente o candomblé, não permitiu que este trabalho pudesse realizar um diálogo mais rico, incluindo múltiplas perspectivas e experiências levadas a cabo no “chão da escola”. Vê-se, deste modo, que este tema de estudo é ainda uma vasta terra a ser cultivada por futuros(as) pesquisadores(as). Todavia, os trabalhos com os quais dialogaremos são importantes esforços para a reflexão sobre as possibilidades do ensino de história contemplar as RMA, na perspectiva destas serem construções históricas culturais afro-brasileiras⁹⁷.

Estas pesquisas contribuiram para a nossa compreensão sobre como o racismo religioso se estrutura e se manifesta na escola pública. A nossa investigação ao longo da jornada desta dissertação nos fez entender que para que o jogo *Missão Sankofa* alcançasse o seu objetivo de combater o racismo religioso existente nas salas de aula brasileiras, seria necessário o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre a constituição do

⁹⁷ FERREIRA, Carolina Barcellos. “Isso é coisa de macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016; COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. O Axé na Sala de Aula: abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de história. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). UFRRJ, 2016; Trindade, Cláudio Robélio da e Veríssimo, Karla Dayana Cardoso. Os desafios de se falar sobre as religiões de matriz afro-ameríndia em sala de aula: relato de experiência. Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em < <https://docplayer.com.br/83352690-Os-desafios-de-se-falar-sobre-as-religoes-de-matriz-afro-amerindia-em-sala-de-aula-relato-de-experiencia.html> > Acesso em 25 de maio de 2021; RENGEL, Beatriz et al. Uma experiência de pibid: A cultura africana a partir de influências do candomblé. Universidade Da Região De Joinville-Univille Associação Nacional De História–Anpuh gt-história das religiões e religiosidades regional sul (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul).

racismo religioso que atua na escola. Daí a iniciativa de se elaborar a hipótese de que o racismo religioso na escola tem uma especificidade própria, exigindo uma conceituação mais precisa.

A construção de projetos ou produtos pedagógicos voltados ao ensino de histórias afroreligiosas contribuem muito para o debate teórico-metodológico acerca do ensino de história das relações étnicorraciais e da lei 10.639/03. Todavia, o seu impacto transformador nas sensibilidades dos estudantes, em sala de aula, pode ser enfraquecido por práticas e discursos racistas religiosos que impõem restrições e alterações aos planejamentos dos(as) professores/as. Assim, um jogo como *Missão Sankofa*, por causa destes condicionantes racistas, poderia nem mesmo ser cogitado por professores/as que não se sentissem confortáveis para promover as discussões que o jogo faculta, por receio das reações conservadoras. O que nos leva a considerar que é necessário fazer uma crítica mais específica em relação ao tipo de racismo que atinge os estudantes afroreligiosos, a fim de que as ações pedagógicas antirracistas empreendidas nas escolas não se restrinjam a ações pontuais, como nas datas comemorativas de 20 de novembro e 13 de maio. Ações estas que podem inclusive ser enfraquecidas por direções mais conservadoras. Ao invés disto, são fundamentais propostas que contribuam para a reeducação de toda a comunidade escolar em bases antirracistas.

Do ponto de vista sociológico, o conceito de racismo religioso escolar pode contribuir para que os(as) professores/as de história, conhecendo com mais precisão as forças contrárias à implementação da lei 10.639/03 em um recorte religioso nas escolas, possam antever dificuldades com certas direções e familiares conservadores, com o propósito de melhor se planejar para as lutas que porventura se fizerem necessárias, no interior da escola, por uma educação democrática e antirracista.

Para tanto, recorreremos aos trabalhos acadêmicos selecionados em nossa pesquisa por abordarem experiências pedagógicas de ensino de história e as RMA, e, no caso da tese de doutorado de Stela Guedes Caputo, por ter buscado registrar o olhar de diretores e professores/as sobre as RMA. Pretendemos com isto demonstrar, nos apoiando em pesquisas e em experiências em sala de aula, a pertinência da reflexão sobre o racismo religioso escolar para o ensino das relações étnicorraciais.

Percebemos um nexos entre as perseguições às RMA da primeira metade do século XX, as perseguições sofridas atualmente, e os constrangimentos impostos às crianças e jovens

afroreligiosos nas escolas públicas. Os três fenômenos históricos podem ser compreendidos como experiências sociais causadas pelo racismo religioso. Há uma continuidade racista entre o ritual de candomblé violado por policiais no começo do século passado e o jovem que, nos dias que correm, esconde as suas curas⁹⁸ por medo de sofrer humilhações na escola. O cultivo da ancestralidade iorubá, banta ou jeje ainda é um ato de resistência cultural, existencial por parte daqueles que vivem marginalizados em uma sociedade estruturalmente racista. A jovem que ama os seus orixás sente que não é bem-vinda na escola onde estuda. Ela sabe que toda a sua sabedoria, conquistada no seu *egbé*⁹⁹, é maldita naquele ambiente educacional. Mas é preciso sobreviver à escola. Sempre em desvantagem, ela pode abjurar, se omitir com timidez ou lutar abertamente contra os racistas. Seja como for, é alto o preço que o racismo religioso escolar cobra dos que seguem os seus ancestrais negros.

Há racismo religioso nas escolas pois o racismo estrutura histórica e socialmente a sociedade brasileira, privilegiando a religião cristã. Neste sentido, é preciso lembrar que com o fim do Império, o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Estado, todavia, na República o cristianismo continuou como orientação religiosa hegemônica, podendo se dizer que o cristianismo – considerado no conjunto de suas narrativas e símbolos – foi naturalizado, tornando-se uma espécie de “religião natural” ou, se se preferir, o natural da religião. Deste modo, a visão de mundo cristã pode ser percebida como uma estrutura mental que organiza e valora os discursos e as práticas sociais, sem que disto os cristãos tomem consciência. Daí não haver choque nas sensibilidades quando se encontra no preâmbulo da Constituição Federal que esta foi promulgada sob a proteção de Deus; nas cédulas de Real a expressão “Deus seja louvado”; e nos plenários da Câmara Federal e do Supremo Tribunal Federal crucifixos pendurados nas paredes que ficam atrás de onde os presidentes destas instituições se sentam.

É, portanto, facilmente explicável a presença hegemônica do cristianismo nas escolas. Do ensino infantil ao médio, dos murais nos corredores à sala de aula a doutrina cristã está

⁹⁸ Segundo Nei Lopes, cura é “cada um dos pequenos cortes rituais feitos na cabeça e em outras partes do corpo do iniciando nos candomblés”. LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. Selo Negro Edições, 2014, p. 229

⁹⁹ O termo iorubá *egbé* significa comunidade associada a um mesmo propósito, um espaço de cooperação para o bem comum. No contexto do candomblé, *egbé* é a comunidade de terreiro à qual o iniciado está ligado por fortes laços aos demais integrantes da casa de axé, chamados de irmãos, com exceção do pai (Babalorixá) ou da mãe (Ialorixá) de santo.

presente, apresentando-se não como *uma* religião, mas como *a* religião. Consequentemente, as religiões minoritárias, como as RMA, são postas à margem, sofrendo um processo de invisibilização que favorece o fortalecimento do racismo religioso escolar, na medida em que os estudantes, desconhecendo religiões não cristãs, tenderão a vê-las como desvios da fé verdadeira, ou seja, a crença no crucificado. Por este motivo, concordamos com Joycimar Barcellos e Marcelo Andrade quando afirmam que a religião entrou na escola antes do ensino religioso, enquanto disciplina¹⁰⁰.

Diante do acima exposto, consideramos que o racismo religioso escolar deve ser estudado porque: a) denuncia o desrespeito pelo qual são alvo nas escolas os adeptos de RMA; b) estabelece continuidade entre as perseguições sofridas pelas RMA no passado, no presente e a opressão a que estão submetidos os estudantes afroreligiosos nas escolas públicas; c) contribui para a promoção de uma educação antirracista, uma vez que identifica como se opera a lógica do racismo religioso escolar, percebido como mais uma camada do racismo antinegro.

Assim, conceituamos o racismo religioso escolar como a modalidade de racismo caracterizado por discursos e práticas que buscam desmoralizar, deslegitimar e eliminar as RMA no ambiente escolar. Ele se apoia em três pilares, quais sejam o ideológico, o institucional e o familiar. O primeiro diz respeito à oferta obrigatória da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas. O seguinte se baseia nas ações e crenças de direções escolares e professores. E o último pilar é a resistência das famílias cristãs que não aceitam que seus filhos aprendam sobre elementos religiosos das culturas afro-brasileiras, levando inclusive a que seus filhos se tornem estudantes racistas religiosos, antagonistas de colegas de turma que sejam afroreligiosos. Discorreremos a seguir sobre cada um destes itens de modo mais detalhado.

2.3.1. PILAR IDEOLÓGICO: ENSINO RELIGIOSO

Um dos debates existentes na educação brasileira diz respeito ao tipo de ética a servir de orientação aos estudantes do ensino básico¹⁰¹. Disputam espaço no currículo escolar duas

¹⁰⁰ BARCELLOS, Joycimar; ANDRADE, Marcelo. A religião entra na escola pública: uma análise da intolerância religiosa na escola. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, v. 17, p. 1-13, 2014.

¹⁰¹ CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, pág. 401-419, agosto de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 22 de fevereiro de 2021. p 402

perspectivas de ética: uma laica, baseada nos direitos e deveres estabelecidos pela Carta Magna de 1988, e outra religiosa, enraizada em teologias cristãs. Esta última tem se saído vitoriosa nos embates legislativos, em vista da força dos(as) políticos(as) cristãos(ãs), que naturalizam a sua visão de mundo, impondo-a, de modo colonial, aos não cristãos.

Apesar da ideologia cristã estar disseminada nas escolas públicas, por conta da ação de diretores/as e professores/as, consideramos o ensino religioso o instrumento mais decisivo para o estabelecimento de uma ética cristã na educação brasileira. Por este motivo, realizaremos primeiramente uma análise sobre o ensino religioso, e depois abordaremos as bases cristãs do chamado ensino de “valores”.

O ensino religioso, como disciplina obrigatória e de matrícula facultativa no ensino fundamental, é preceito constitucional previsto no artigo 210, § 1º, da Constituição Federal, e, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 33, é considerado “parte integrante da formação básica do cidadão”. Donde se conclui que, para a legislação brasileira sobre educação, sem o ensino religioso o cidadão fica incompletamente formado. É o caso de se perguntar sobre o futuro escolar e político, lato sensu, dos ateus e dos que creem em Deus, mas não tem religião. Quem se negar às aulas de ensino religioso comprometerá a base de sua formação? Tal questão parece colidir com o espírito de laicidade, que, desde a fundação da República, desidentificou Estado e Igreja.

A importância ao ensino religioso se reflete na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Neste documento, o ensino religioso tem um lugar de destaque, constituindo uma área de conhecimento próprio. Um dos seus objetivos, que julgamos pertinente evidenciar, é: “Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal”¹⁰². Ocorre, no entanto, que a história do ensino religioso no Brasil possui uma longa trajetória de negação ao pluralismo religioso, que, a julgar pelas observações feitas em salas de aulas, continua marcando esta disciplina. Por isto mesmo, se faz necessário um breve relato sobre o desenvolvimento do ensino religioso.

Tanto no Brasil Colônia, quanto no Império o ensino religioso católico fez parte da formação escolar. A partir da instalação do regime republicano o ensino religioso deixou o

¹⁰² BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

currículo das escolas públicas, pelo menos ao longo da Primeira República¹⁰³. Durante este período a disciplina que substituiu a religião no currículo foi a Moral, que poderia estar acompanhada por “cívica” ou não, mas de qualquer modo era influenciada pelo ideário positivista. Desde 1931, na vigência do Governo Provisório de Getúlio Vargas, no entanto, o ensino de religião voltou às escolas públicas por conta da mobilização política dos católicos, que também participaram da elaboração da constituição de 1934, na qual conseguiram enxertar a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas¹⁰⁴. Criou-se a partir de então a tradição da oferta do Ensino Religioso estar presente em todas as Constituições seguintes.

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985) a associação do regime com a Igreja católica, no campo educacional, foi expressa no parecer 94/71 do Conselho Federal de Educação, que normatizou a Educação Moral e Cívica¹⁰⁵. Tal disciplina seria aconfessional, sendo a “religião natural” a base da moral a ser transmitida aos estudantes. A consequência desta premissa foi a exclusão das religiões enraizadas tanto nas tradições dos povos originários, quanto dos afro-brasileiros¹⁰⁶.

Nos anos 1990 o Ensino Religioso começou a ser visto como remédio para dar conta do comportamento considerado imoral das crianças e jovens brasileiros, que chocavam sensibilidades por conta de indisciplina, gravidez na adolescência e uso de drogas, por exemplo¹⁰⁷. Ao Ensino Religioso caberia a missão de orientar aquelas almas a evitar deslizes morais, inculcando-lhes valores “universais”, supostamente comuns a “todas as religiões”, que fossem capazes de auxiliar os estudantes a controlarem os próprios impulsos. Deste modo, o entendimento era o de que se produziria ordem social através da educação religiosa escolar¹⁰⁸.

Em 14 de setembro de 2000, passou a entrar em vigor, no Rio de Janeiro, a lei 3.459, de autoria do deputado católico Carlos Dias (PP), durante o governo do evangélico Antony Garotinho, que estabeleceu o ensino religioso confessional no Ensino Médio do estado. No ano seguinte, no dia 26 de abril, a câmara municipal do Rio de Janeiro promulgou a lei 3.228, de autoria do vereador Jorge Mauro, que também passou a oferecer o ensino religioso

¹⁰³ CUNHA, Luiz Antônio. *Op. Cit.*, p 403

¹⁰⁴ *Idem*, p 408

¹⁰⁵ *Idem*, p 414

¹⁰⁶ *Idem*

¹⁰⁷ *Idem*, p 412

¹⁰⁸ *Idem*, p 414

confessional para a sua rede de educação. E em 19 de outubro de 2011 a lei nº 5303 criou a categoria funcional de professor de Ensino Religioso no município carioca.

No âmbito federal, destacamos o Acordo Brasil-Santa Sé, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 11 de fevereiro de 2010. Em seu artigo 11, §1º, o documento afirma que

O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. ¹⁰⁹

É de se perguntar o motivo pelo qual o Vaticano se interessaria pelo ensino religioso confessional oferecido pela rede pública de educação do Brasil. Parece óbvia a ação da Santa Sé no sentido de preservar a posição majoritária do catolicismo em nosso país. Por outro lado, a aceitação do Congresso Nacional ao referido acordo demonstra, apesar da laicidade ser um valor republicano, a aproximação entre Estado brasileiro e cristianismo.

Tais leis levaram a diversos questionamentos sobre a constitucionalidade do ensino religioso confessional ferir ou não a laicidade do Estado e abrir caminho para o proselitismo nas escolas públicas. Por este motivo, a Procuradoria Geral da República lançou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) pedindo que o ensino religioso não fosse confessional, mas que a disciplina se voltasse para a história de diversas religiões, em uma perspectiva laica. Porém, em 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal julgou que a ADI era improcedente, votando a maioria (6 x 5) pelo constitucionalidade do ensino religioso no modelo confessional.

Deste modo, a instância máxima da justiça brasileira ratificou a continuidade da livre circulação nas escolas públicas de discursos católicos e evangélicos, pois representam a maioria dos religiosos brasileiros, financiados pelos cofres públicos, através do pagamento dos(as) professores/as de ensino religioso. No que diz respeito ao ensino religioso, é preciso sempre ter em mente que a vocação dos cristãos, católicos ou evangélicos, é o proselitismo, a conversão do maior número possível de almas para as suas igrejas. Será mesmo razoável esperar que este desejo de “pescar almas” seja contido pelos professores cristãos de ensino

109 BRASIL. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Institui o Acordo Brasil-Santa Sé Civil. Diário Oficial da União, 12 fev. 2010.

religioso, quando estiverem lecionando em turmas não confessionais? Outra questão que se levanta é sobre até que ponto, sob o manto puro do ensino de “valores”, não haverá a vontade de “salvar” estudantes? Logo, é possível defender que o ensino religioso pode levar a uma evangelização maciça dos estudantes da escola pública, ao mesmo tempo em que se invisibilizam ou atacam as RMA.

A título de exemplo, citaremos um caso ocorrido na cidade de Barra Mansa (RJ). O secretário de educação do município assinou uma ordem, que passou a vigor em 4 de outubro de 2017, na qual obrigava os estudantes a rezarem o Pai Nosso antes de entrar na escola¹¹⁰. Os responsáveis que não quisessem que seus filhos participassem da oração deveriam fazer declaração por escrito, liberando as crianças da obrigação. A partir daí, estes estudantes passariam, na hora da entrada, a ficar apartados dos demais, formando uma fila que se dirigiria para a sala de aula. O secretário disse ter se respaldado na decisão do STF, supracitada, o que, no entanto, pode ser questionado, uma vez que a Suprema Corte apenas julgou constitucional o ensino religioso confessional, em nada se pronunciando acerca de atos do poder executivo que privilegiassem uma religião, no caso, o cristianismo.

A oração do Pai Nosso tem sido utilizada nas escolas públicas como recurso pedagógico-cristão com o fito de acalmar, pacificar os estudantes. É um exemplo de valor, defendido como universal, mas que, em verdade, carrega consigo a visão de mundo cristã. Nenhuma prece é neutra. Sempre mobiliza sentimentos e expectativas religiosos. Assim, quem ora a Obatalá¹¹¹ tem uma intenção. Por isto, defendemos que, na escola pública, o Pai Nosso é um disfarçado instrumento de evangelização em massa.

Quando se lê na BNCC que o ensino religioso deve “tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção”¹¹² percebe-se o quanto parte das escolas públicas está longe desta perspectiva não hierarquizadora das religiões. O que se tem percebido no “chão da sala de aula” é a busca por se moldarem os estudantes a partir do cristianismo. Embora não tenhamos encontrado muitos trabalhos de campo nas escolas onde são dadas aulas de ensino religioso, podemos perceber

¹¹⁰ CAMPOS, Ana Cristina. Barra Mansa obriga oração do Pai Nosso nas escolas; especialistas criticam. Agência Brasil. 11 de out de 2017. < <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-10/barra-mansa-obriga-oracao-do-pai-nosso-nas-escolas-especialistas-criticam>> Acesso em: 14 de mar de 2021.

¹¹¹ Um dos orixás mais antigos do panteão iorubá, a quem se atribui a criação dos seres humanos. Seu nome literalmente significa “o senhor das vestes brancas”. Por isso, em reverência a Obatalá o “povo de santo” usa branco na sexta-feira, que o dia que lhe homenageia. LOPES, Nei, *Op. Cit*, p 502

¹¹² BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

nas pesquisas Stela Guedes Caputo, sobre o Rio de Janeiro, e Marcos Vinícius de Freitas Reis, juntamente com Kátia Maria Barbosa dos Anjos, sobre o Amapá, os impactos racistas do ensino religioso.

Caputo investigou como ocorria o ensino religioso em uma escola estadual da baixada fluminense, cujo nome foi preservado, entre agosto de 2004 e abril de 2005. Foram feitas entrevistas com as professoras da disciplina, a diretora geral e a diretora adjunta, bem como a coordenadora de ensino religioso do estado, com o objetivo de saber como as aulas eram planejadas e como os estudantes do candomblé eram tratados¹¹³.

As entrevistas revelaram que a lei que instituiu o ensino religioso no estado do Rio de Janeiro criou um problema incontornável para as direções, qual seja o de oferecer uma atividade alternativa para o estudante que não quisesse participar das aulas da disciplina, uma vez esta é facultativa. Em vista da impossibilidade física, no que diz respeito a espaços disponíveis na escola para abrigar estudantes, e da carência de professores, a direção da escola pesquisada por Caputo, obrigava 100% dos estudantes do turno da manhã a receber ensino religioso, pois eram menores, ou seja, menos autônomos para questionar a direção e exigir o cumprimento da lei¹¹⁴.

Pela impossibilidade material de dividir as turmas por credo, as aulas de ensino religioso se baseavam na transmissão de “valores”. Mas quais seriam estes? A resposta se infere a partir da fala de uma das professoras entrevistadas ao afirmar que o conteúdo passado em suas aulas é uma seleção entre catolicismo e protestantismo, deixando deliberadamente de falar sobre as RMA, a fim de não criar “constrangimentos”¹¹⁵. Outra entrevistada disse que a sua meta era “levar a palavra de Deus. Do Deus único, criador do mundo e de tudo o que existe nele”¹¹⁶.

Tal hegemonia do cristianismo no ensino de “valores” também é encontrada nas entrevistas realizadas por Reis e dos Anjos com professoras do ensino religioso no Amapá, na Escola Estadual Ana Dias da Costa, entre 2015 e 2016. Uma das professoras de ensino religioso descreveu da seguinte maneira um plano de aula e seus objetivos:

¹¹³ CAPUTO, Stela Guedes. Educação Nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. p 30

¹¹⁴ Idem, p 214

¹¹⁵ Idem, p 216

¹¹⁶ Idem, p 216-217

Eu procuro trabalhar negócio de princípios que tem tudo a ver com todas, né... bondade humildade união companheirismo, trabalhos em grupo, um ajudando o outro, do amor eu falo do amor, e aqui acolá eu falo dos personagens bíblicos que também, a bíblia é universal né. Olha segunda feira... segunda ou terça eu vou trabalhar sobre a história de Salomão. O que que Salomão foi? Foi um homem que Deus escolheu para ser rei! Que a única coisa que ele pediu pra Deus, não mais foi riqueza nem nada, foi sabedoria! Foi sabedoria pra tomar as decisões certas, fazer escolher as coisas certas (...) É mais sobre princípios, eu falo mais sobre princípios... generosidade, mansidão, humildade, obediência que é fundamental, deixa eu ver ... explico o que que é rebeldia, rebeldia na bíblia tá escrito isso que é comparado a feitiçaria, né. Que a feitiçaria faz? O que que ela faz? Beneficia? Faz bondade? Faz bem pra alguém? Não! Faz mal! Pior feitiçaria é jogar praga em alguém, vai repartir vai pra um vai pra outro, e quem é rebelde, tanto a pessoa quanto as atitudes é comparado com a feitiçaria, e não faz bem nem pra pessoa nem pra quem é atingido pela rebeldia. É princípios...princípios.¹¹⁷

Do relato acima se podem extrair fundamentos teológicos no pensamento da professora que colaboram na perpetuação do racismo religioso escolar. Em primeiro lugar, a ideia de que o saber emanado da bíblia é universal, ou seja, serve de orientação moral para todas as pessoas, sendo, portanto, impensável alguém recusar exemplos de vida modelar, como a do rei Salomão, do Antigo Testamento. Em segundo lugar, o entendimento de que rebeldia e feitiçaria pertenceriam ao mesmo campo semântico, associando comportamento indisciplinado e prática feiticeira, inadequação social e desvio da lei divina. Opondo Salomão aos feiticeiros, naquela aula a professora ensinaria aos estudantes que: Salomão era sábio e bom porque obedecia à lei de Deus, tornando-se exemplo a ser seguido por todos, ao passo que aquele que não obedece aos padrões de pensar e de agir prescritos por Deus, fazendo-se rebelde às leis celestes, produz obras más e se identifica, deste modo, aos feiticeiros, que são inimigos de Deus. Logo, o cristão, o homem de bem, não pode ser feiticeiro. Só o não cristão pode ser feiticeiro. Acrescente-se a este raciocínio que para o senso comum quem participa de RMA pratica feitiçaria. Confirmam-se em sala de aula as prevenções contra quem venera os orixás, inquices e voduns. Assim sendo, realiza-se um trabalho pedagógico de sedimentação do racismo religioso nas crianças. Os valores em questão, portanto, são cristãos. Contemplam a maior parte dos estudantes, mas excluem umbandistas e candomblecistas, a

¹¹⁷ REIS, Marcos Vinicius de Freitas; DOS ANJOS, Katia Maria Barbosa. Intolerância religiosa na prática da sala de aula no estado do Amapá. Revista Labirinto (UNIR), v. 26, n. 1, 2017, p. 62-63.

quem o cristianismo é apresentado como a religião modelar, o que cria um ambiente hostil aos não-cristãos.

Mas há uma outra dimensão pedagógica fundamental do ensino religioso, que diz respeito ao comportamento esperado de quem recebe os “valores”, qual seja a disciplina dos estudantes na escola, de modo generalizado. Uma professora entrevistada afirmou que o ensino religioso era “um molde”, que deixava os estudantes obedientes, disciplinados, beneficiando a todos os professores¹¹⁸. Lembramos, a esta altura, da cama de Procusto, e nos perguntamos sobre os estudantes que não se encaixam neste “molde”. É o caso de quem segue o candomblé e cultiva outros valores, que não são apenas “religiosos”, *stricto sensu*, mas que compõem uma cosmopercepção afrodescendente, que tem resistido criativamente ao longo do tempo a toda sorte de adversidades. Quando a escola exclui, silencia ou desqualifica as RMA ela contribui ativamente na perpetuação do racismo religioso escolar.

2.3.2 PILAR INSTITUCIONAL: DIRETORES(AS) E PROFESSORES(AS)

É fundamental refletir sobre o papel desempenhado pelas direções escolares e professores/as na perpetuação do racismo religioso escolar. É condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma educação antirracista que os(as) educadores(as) revejam concepções religiosas que possuam um fundo racista. Em relação aos professores, Munanga diz que há os que não enxergam o racismo vigente nos currículos, sendo necessário que eles abram os olhos para a realidade racista. Ele ilustra a perspectiva distorcida destes professores com a seguinte imagem:

Exemplifico com uma história que eu conto de uma jovem topeira, um ser que vive excluído debaixo da terra. Um dia uma jovem topeira disse pra mãe que começara a enxergar. A mãe respondeu: Mas minha filha, que maravilha! Nossa gente nunca enxergou. Aí a mãe colocou diante dela um pedaço de incenso e perguntou que objeto era aquele. A topeira respondeu para mãe que era uma pedra. Espantada a mãe respondeu: Mas minha filha agora a coisa complicou. Agora você apenas não enxerga, você deixou de sentir. Você perdeu o olfato. Assim são muitos brasileiros: não enxergam. Além de não enxergarem, eles perderam o olfato. Parece que não entendem nada e não enxergam mais nada.”¹¹⁹

A fábula de Munanga traz à luz duas posturas epistemológicas dos(as) educadores(as). Uma, representada pela mãe toupeira, indica a atitude de quem tem consciência da própria

¹¹⁸ Idem, p 216

¹¹⁹ GONÇALVES, L. R. D. *Op. Cit.* p 30-31

ignorância, e, portanto, se dispõe a aprender sobre o que desconhece. A outra, retratada pela filha, aponta para o posicionamento de quem possui interpretações que não correspondem aos fatos objetivos, não tendo noção da sua ignorância, o que leva à negação da existência de problema como o racismo nas escolas. Neste sentido, trabalhos como o de Caputo são importantes por se tratarem de pesquisas empíricas, nas quais se verificam evidências racistas nas escolas.

A autora entrevistou 14 professores de uma escola estadual em Nilópolis, Baixada Fluminense, em 1996. Fica evidente nas falas destacadas a seguir a existência de pré-conceitos racistas sobre as RMA que condicionam o modo como os estudantes afroreligiosos são enxergados.

“Dos 14 professores, nove responderam que nunca pensaram sobre crianças no candomblé porque não acreditam que existam crianças que frequentem ou pratiquem candomblé na escola. Uma das entrevistadas afirmou: **“Não temos crianças com esse ‘problema’ aqui na escola, a maioria é católica.”** Cinco professores afirmaram que acham “um absurdo” que crianças pratiquem candomblé. “As crianças não devem ser induzidas à macumba só porque os pais frequentam”, respondeu uma professora. Perguntei a essa professora se os pais católicos também não “induziam” seus filhos ao catolicismo quando os batizavam, levavam às missas, colocavam no catecismo para a Primeira Comunhão etc. A professora responde: **“Mas o catolicismo não é coisa do diabo, é a religião normal.”**¹²⁰ (Grifos nossos)

Para aqueles/as professores/as, se devotar aos orixás era um problema, ao invés de uma possibilidade legítima de prática de fé. A carência de uma aceitação da pluralidade cultural do corpo discente levou a que se fechassem os olhos e não se visse a existência de estudantes do candomblé naquela escola. O entendimento de que é um absurdo uma criança ser candomblecista permite a invisibilização destes estudantes. Caputo também entrevistou dois irmãos, Jailson e Joyce, ambos do candomblé, que estudaram na escola supracitada, e que relataram que escondiam as suas crenças de colegas e professores para evitar perseguições e insultos raciais¹²¹. De igual modo, outras crianças de terreiro entrevistadas pela autora disseram que silenciavam sobre sua religião na escola. É uma estratégia de autoproteção, tendo em vista serem os candomblecistas percebidos como uma anormalidade, um perigoso desvio da normal cristã.

¹²⁰ Caputo, Stela Guedes. *Op. Cit.* p 204

¹²¹ Idem, p 200

O desrespeito dos(as) professores/as que não toleram RMA pode ainda ficar mais nítido quando estão entre os pares e, pelo humor, expressam os seus julgamentos. Por exemplo, um professor disse a Adriano Ferreira de Paulo:

(...) até no corpo docente existem discriminações... e percebo que alguns professores não se posicionam em sala de aula, na frente dos alunos, mas entre outros professores são intolerantes com a fé do outro, como a Umbanda e o Candomblé, e fazem, o que eles consideram como “piadinhas”, “brincadeiras”.¹²²

A consequência prática de tais atitudes e discursos é a manutenção de um ambiente desfavorável ao acolhimento de manifestações culturais não cristãs, principalmente de RMA. Esta perspectiva monocultural não fica restrita à sala dos professores. É presumível que em sala de aula, direta ou indiretamente, o racismo religioso dos professores se manifeste, impondo a cultura cristã como a norma natural a ser seguida, oprimindo os estudantes afroreligiosos. Ao mesmo tempo, não se cumpre a lei, ao não se abordar a cultura e a história africana e afro-brasileira, no fundo, por motivos racista religiosos.

É o que se percebe na experiência de Ana Paula Cerqueira Fernandes que, trabalhando no departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Nova Iguaçu, participou em 2008 de um projeto que visou a implementação da lei 10.639/03, mediante a realização de trabalhos estudantis sobre três eixos temáticos: cultura africana e afro-brasileira, personalidades afrodescendentes e geografia africana¹²³. No primeiro eixo se abordaria musicalidade, religiosidade e alimentação. Vinte e cinco escolas foram selecionadas para participar do projeto. Seus professores deveriam estimular os estudantes a produzir imagens, que depois seriam enviadas para a SME. Ao fim do processo, se verificou que no geral as escolas participaram de modo intenso, mandando mais produções do que se havia esperado. Contudo, apenas onze escolas mandaram trabalhos sobre a temática religiosa, o que pode sugerir uma resistência dos professores das turmas em abordar as religiões negras.

¹²² PAULO, Adriano Ferreira de. Religiões de matriz africana e renovação carismática católica: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História em escolas públicas do grande Bom Jardim. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016, p 97.

¹²³ FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. Limites e possibilidades na abordagem de religiosidades de matriz africana em sala de aula: relatos de uma experiência. *In* Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação / organização Ana Paula Cerqueira Fernandes, Joanna de Ângelis Lima Roberto, Luiz Fernandes de Oliveira. - 1a. ed. - RJ : Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora Ltda, 2015.

A mesma resistência é identificada no depoimento de uma professora de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, que sofreu pressão da direção para não citar os orixás em um trabalho de sua turma, no mesmo período em que a escola estava comemorando a ação de graças.

A lei [10.639/03] ainda encontra muitos entraves, principalmente quando se trabalha com mitos de origem africana. Por exemplo, fui trabalhar com o mito da galinha d'angola, que fala sobre a importância de ajudar o outro, sobre a questão da aparência, onde se priorizava a relação com o outro. Além disso, o mito trabalha uma outra cultura, baseada em outros deuses... Foi aí que encontrei problemas com a direção. Li os mitos para os meus alunos, trabalhei a relação com o outro no espelho e, depois, um cartaz com carimbos de mãos e exposição do mito da galinha. Quando fui expor este trabalho no mural da escola, a direção me pediu para retirar os nomes dos orixás, alegando que não se poderia trabalhar a religião na escola. Só que, naquele mesmo momento, a escola promovia uma festa de ação de graças. Então, qual religião que não pode?"¹²⁴

É este um relato importante para se refletir sobre um argumento sacado por direções conservadoras: não se pode falar de RMA em sala de aula, pois isto seria um atentado contra a laicidade escolar. Pois bem, este zelo com a laicidade não é visto quando se veem crucifixos nas paredes das escolas, quando estudantes são obrigados a recitar o Pai Nosso, ou quando se comemoram datas cristãs como a Páscoa, festa junina e Natal. O cristianismo tem lugar privilegiado na escola pública por ter sido historicamente construído no Brasil como a “religião natural”. Logo, não é percebido como uma agressão à laicidade da escola pública, que implica em não haver preferência por nenhum credo religioso.

Por outro lado, cabe ponderar sobre a diferença entre fazer proselitismo das RMA e abordar a cultura e a história de africanos e afro-brasileiros. Primeiramente, se deve afirmar que as RMA não são proselitistas, desconhecem a missão de salvar almas, e, portanto, não pretendem converter ninguém¹²⁵. São, em verdade, as religiões monoteístas, como o cristianismo e o islamismo, que possuem um histórico de imposição violenta de sua fé e de expansionismo religioso. Portanto, ao conhecer os ìtàn iorubás, por exemplo, o(a) estudante não será levado(a) a crer nos deuses africanos por serem estes superiores ao Deus cristão.

¹²⁴ OLIVEIRA, Eloisa Lopes. Religiosidade afro-brasileira e lei 10.639/03: algumas falas e considerações. *In* Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação / organização Ana Paula Cerqueira Fernandes, Joanna de Ângelis Lima Roberto, Luiz Fernandes de Oliveira. - 1a. ed. - RJ: Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora Ltda, 2015, p 104.

¹²⁵ PRANDI, Reginaldo. Sincretismo afro-brasileiro, politeísmo e questões afins. *Debates do NER*, v. 1, n. 19, p. 11-28, 2011, p 25

Em segundo lugar, é notório o tratamento diferenciado dado nas escolas públicas ao cristianismo no ensino de história, em detrimento de religiões minoritárias. A sensibilidade de diretores e professores no que tange às RMA não parece existir quando o assunto é cristianismo. Nas aulas de história se estudam os impactos da religião cristã na política, na economia e na cultura da idade média europeia; a importância das ideias cristãs no renascimento; as mudanças teológicas na reforma protestante e na contrarreforma católica; e a participação da Igreja católica em fatos históricos decisivos do Brasil Colônia, Império e republicano sem que se levantem vozes que acusem o professor de história de estar falando sobre religião na escola. Tem-se o correto entendimento de que quando aborda a religião cristã, o professor a leva em consideração para melhor compreender uma sociedade em determinado momento histórico, e não por motivos proselitistas.

Por último, é preciso lembrar que os povos africanos, cujas tradições foram atualizadas no Brasil, não separavam a religião das demais dimensões da experiência humana. De modo que não havia entre eles a ocidental divisão entre sagrado e profano. Espiritual e mundano se entrecruzam dinamicamente e constantemente. Sendo assim, levar orixás, inquizes ou voduns para a sala de aula não significa falar apenas de religião afro-brasileira, *strictu sensu*, mas sim um recurso didático, uma chave para se interpretar pelo empreecimento, na perspectiva afro-brasileira, as comunidades de terreiro, que se constituíram historicamente em núcleos de resistência antirracista. Por este motivo, trabalhar no ensino de história as narrativas dos candomblés, relacionando-as com a ética, a estética e a epistemologia afro-brasileira, não serve ao propósito de converter, mas ao de melhor compreender as culturas negras.

2.4.3 PILAR FAMILIAR: OS RESPONSÁVEIS

A família dos estudantes tem poder para interferir na aula do professor de história, ao fazer queixas à direção, ao próprio professor, ou ainda impedindo que o(a) filho(a) realize atividades consideradas ofensivas aos valores cultivados em casa. Tal interferência, sentida pelos professores de modo mais ao menos direto, resulta em constrangimentos para o exercício livre do ensino de história crítico, democrático e antirracista. Na prática, a resistência das famílias contrárias às RMA limitam a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, na medida em que criam um ambiente de desconforto para os professores, que podem optar por não abordar temas afroreligiosos para não desagradar a certos pais e mães, e mesmo evitar embates com direções conservadoras.

Em uma experiência de intervenção de PIBID de confecção de bonecas abayomi¹²⁶ para refletir sobre os orixás¹²⁷, uma mãe se manifestou contrária à atividade de história por um bilhete, nos seguintes termos:¹²⁸

“Quero informar que não deixamos a Gabriela estudar para a apresentação sobre os orixás pois não concordamos com esse ‘projeto’.

Vimos as fotos expostas no Facebook e ficamos espantados com a confecção de bonecos de orixás! A história sobre os povos africanos é bastante ampla e não deveria ser focada no candomblé, pois, como sabemos, nenhuma religião deve ter maior ou menor peso dentro da unidade escolar.

Somos cristãos e não queremos que nossos filhos sejam influenciados ou tenham que se expor a algo que não condiz com nossos princípios.

Solicito que a Gabriela fique de fora das apresentações, podendo ser aplicado outro trabalho ou atividade que o senhor entenda que caiba nessa situação.”¹²⁹

Nestas claras e sucintas palavras vemos a síntese das ideias e posições das famílias cristãs que se contrapõe ao ensino de história quando contempla o estudo das RMA. Primeiramente, a família se espantou com o trabalho com as abayomi. O espanto é o sentimento nascido pela experiência de se encontrar algo, de modo geral desagradável, quando e onde não se esperava. Não é este o espanto que pode levar à filosofia, como já falamos páginas atrás. É o espanto provocado pelo medo. Neste caso, aquilo que não se esperava encontrar na escola era o candomblé. A mãe de Gabriela se assustou com o candomblé na aula de história.

Em segundo lugar, aparece o argumento de que não se deve tratar de candomblé na escola, pois nenhuma religião deve ser tratada com privilégio. Conforme discutimos acima, esta aparente defesa da laicidade da escola só é realizada quando a religião em questão não é cristã. Imaginemos que ao invés de fazer bonecas abayomi o projeto tivesse por objetivo confeccionar bonecos de Jesus e seus discípulos, para abordar a temática da expansão do

¹²⁶ Nei Lopes registra que abayomi é o “tipo de boneca preta, de pano, sem cola ou costura, com turbante vistoso e roupas coloridas, criado no Rio de Janeiro, em 1988, pela artesã maranhense Lena Martins (1951-). O nome da criação, de inspiração iorubána, estendeu-se ao da criadora, mais conhecida como Lena Abayomi.” LOPES, NEI. *Op. Cit.* p 23

¹²⁷ RENGEL, Beatriz et al. Uma experiência de PIBID: A cultura africana a partir de influências do candomblé. Universidade Da Região De Joinville-Univille Associação Nacional De História–Anpnh gt-história das religiões e religiosidades regional sul (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), P. 409.

¹²⁹ RENGEL, Beatriz et al. *Op. Cit.* p 416

cristianismo no império romano. Será que esta mãe, que é cristã, também faria a crítica de que “nenhuma religião deve ter maior ou menor peso dentro da unidade escolar”? Pois bem, se as religiões devem ter o mesmo peso na escola, haveria algum problema jurídico, lógico ou ético em se tratar sobre candomblé no ensino de história? Abordando a questão de outra maneira, poderíamos conceber uma mãe candomblecista questionando a escola sobre o motivo de sua criança aprender “o papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média”? A resposta a tal indagação traz à luz o privilégio de que o cristianismo dispõe nas escolas.

Em terceiro lugar, havia o receio de que a filha fosse influenciada ou tão somente exposta aos princípios do candomblé, considerados antagônicos aos dos cristãos. Significa dizer que uma aula sobre o candomblé seria algo em si perigoso para um estudante de família cristã. Deveria ser impedida qualquer forma de aproximação. De maneira que esta mãe não percebeu o candomblé como matéria de estudo no ensino de história, e que deveria, portanto, receber um tratamento científico e laico, com vistas a atender à lei 10.639/03. Tal postura da responsável demonstra uma incapacidade de compreender o candomblé como portador de saberes, de uma rica cultura afrodescendente, fundamental para se entender parte da trajetória dos negros no Brasil. O julgamento segundo o qual o candomblé não possui conhecimento válido, apreciável, constituindo-se apenas em fonte de valores e práticas contrárias ao cristianismo alimenta uma postura intelectual, passada da família para os estudantes, de aversão às RMA que culmina no racismo religioso escolar.

Por último destacamos a solicitação da mãe ao professor para que a filha ficasse “de fora das apresentações”, a fim de não ter contato nenhum com o candomblé. Tendo julgado justo o motivo da não participação da filha no trabalho de história, a mãe pediu que a estudante fizesse uma atividade substituta, de modo a não ser prejudicada academicamente com a recusa em realizar a apresentação das bonecas dos orixás. Quando o estudante falta a uma prova, a depender da justificativa, tem direito a uma segunda prova. Causaria estranheza se um estudante se recusasse a fazer uma prova pela mãe ou pai não concordar com a matéria selecionada pelo professor, e pedisse outra prova, na qual constasse uma matéria que considerasse pertinente. A pergunta a ser feita é se uma mãe tem poder para impedir que um estudante participe de um trabalho que dê cumprimento à lei 10.639/03, e para solicitar um outro trabalho mais conforme aos seus princípios religiosos. Estamos tratando de um caso de interferência da família no trabalho exercido pelo professor de história em sala de aula.

Os responsáveis devem se manifestar contra um professor que atente contra a lei ou a ética profissional, protegendo aos seus filhos. Todavia, é uma intervenção indevida agir para limitar a liberdade pedagógica do professor de história, por este cumprir uma lei fruto de décadas de luta dos movimentos negros. No limite, este tipo de postura levaria a família a decidir, conforme suas posições políticas e religiosas, o conteúdo programático de qualquer disciplina da escola pública.

A interferência das famílias, servindo de obstáculo para o estudo das RMA nas escolas, é um fato verificado também na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Conforme Oliveira e Rodrigues

“Muitos docentes, principalmente os que trabalham com crianças dos anos iniciais, relatam que, quando anunciam suas intenções em trabalhos sobre mitologias de outros povos ou comemorações em festas juninas, os responsáveis de seus alunos (os convertidos nas religiões neopentecostais) reprovam tais intenções e, se os professores insistem, há um boicote e uma proibição dos filhos participarem.”¹³⁰

Também em Fortaleza é notada a resistência das famílias cristãs a conteúdos afroreligiosos, como se percebe no relato de um professor de história que abaixo reproduzimos.

A gente percebe que existe um preconceito dentro das famílias. Tem famílias que os avós até praticavam umbanda ou candomblé, mas por conta dessa onda evangélica, eles não podem mais. Tivemos um evento onde algumas avós vieram vestidas caracterizadas como baianas, fizeram vatapá e falaram sobre este passado. Já os filhos dessas avós, os pais dos alunos, não querem mais saber disso. Mudaram de religião. **Reconhecem isso como bruxaria, coisa ruim, e que vai inclusive atrapalhar na educação dos seus filhos**, mas a gente procura explicar para os pais que independente de eles gostarem ou não, a escola tem o dever de apresentar esse conteúdo para os alunos. O que a gente nota é que a regra é que eles podem falar das religiões africanas na escola, mas em casa não.¹³¹ (Grifo nosso)

O “boicote” das famílias cristãs às atividades escolares sobre RMA, motivado pelo receio de que o conteúdo afroreligioso “atrapalhe” a educação de filhos e filhas, impacta diretamente na capacidade da escola implementar a lei 10.639. Assim procedendo, as famílias educam seus filhos e filhas a terem uma visão de mundo que nega a legitimidade das RMA,

¹³⁰ Oliveira, Luiz Fernandes de; Rodrigues, Marcelino Euzébio. A CRUZ, O OGO E O OXÊ In FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joanna de Ângelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015, p. 30.

¹³¹ PAULO, Adriano Ferreira de. *Op. Cit.* p. 101

e, portanto, a convivência com os seus praticantes. Criam-se, destarte, as condições para uma dupla ação racista religiosa: enquanto a família pressiona o professor para não falar de RMA, os estudantes neopentecostais e católicos carismáticos acoçam os colegas afroreligiosos. E assim, o professor de história se vê, por fora, pressionado pelas famílias cristãs, e, dentro de sala de aula, constrangido a se manifestar contra os insultos dos estudantes cristãos.

3. OS CANDOMBLÉS

Neste capítulo temos por objetivo apresentar os candomblés como uma produção cultural afro-brasileira, elaborada por escravizados(as) e por negros(as) livres que, mesmo em circunstâncias históricas muito difíceis, recriaram tradições religiosas, gerando sistemas epistemológicos ricos em complexidade e em diversidade. Por conseguinte, compreendemos que estudar a formação e o desenvolvimento dos candomblés contribui para o empretecimento e enriquecimento do ensino de história do Brasil.

Uma consequência pedagógica e política de se mostrarem os(as) africanos(as) e descendentes como pensadores é propor alternativas às imagens estereotipadas das populações negras como escravizados(as), vítimas passivas de violências brutais, restritas à execução de trabalhos braçais. Tais representações estão contidas em livros didáticos de história, fazendo com que o ensino de história se torne um veículo da reprodução de visões negativas dos negros(as). A par do olhar crítico do(a) professor(a) em relação aos livros didáticos, cabe a afirmação dos(as) negros(as) como sujeitos históricos que participaram ativamente, apesar da desigualdade de poder perante os(as) brancos(as), do seu tempo. Neste sentido, os candomblés podem ser uma oportunidade de se apresentarem criações do espírito negro, contribuindo para a modificação do imaginário sobre o legado dos africanos(as) e de seus descendentes no Brasil.

Finalizaremos este capítulo realizando uma síntese da cosmologia dos candomblés por meio da análise de alguns de seus mitos e princípios organizadores. Entendemos que desta maneira poderemos buscar os sentidos que os candomblecistas atribuem a suas crenças e práticas. Com isto nos propomos a exibir os candomblés como um legado negro, portador de fundamentos éticos, estéticos e epistemológicos. Tal percepção sobre o patrimônio cultural negro presente nos candomblés auxilia no entendimento de como os perseguições efetuadas pelo Estado contra as RMA foram racistas por terem sido motivadas pela vontade de inviabilizar a realização de práticas espirituais enraizadas no continente negro.

3.1 OS CANDOMBLÉS E O ENSINO DE HISTÓRIA AFROBRASILEIRA

A construção de imagens positivas das populações negras operada pelos(as) professores(as) é uma tarefa das pedagogias de combate ao racismo, cabendo ao ensino de história um papel de destaque neste processo, na medida em que as aulas de história são o

espaço privilegiado para se refletir sobre os estereótipos racistas atribuídos aos(às) negros(as). Neste sentido, é fundamental a leitura crítica dos livros didáticos de história, tendo em vista a tendência, já identificada por diversas autoras¹³², deles apresentarem os(as) negros(as) apenas na condição servil, ocupados com trabalhos braçais, humilhados e torturados em praça pública.

Embora seja válido o argumento de que a utilização das pinturas como as de Johann Moritz Rugendas e Jean-Batiste Debret sejam importantes para a denúncia dos horrores do período escravocrata, a exclusiva apresentação dos(as) como escravizados(as) terminaria por naturalizar a sua inferioridade em relação aos(às) brancos(as)¹³³. Conseqüentemente, o(a) estudante afrodescendente não buscaria uma identificação com personagens históricos mostrados como vencidos, passivos, sub-humanizados, caracterizados pelo que não possuiriam em comparação com os(as) brancos(as). Tal visão negativa histórica dos(as) negros(as) levaria a um processo de autorrejeição e baixa autoestima dos(as) estudantes afrodescendentes, fugindo deles próprios para se aproximar do mundo branco, que é exibido como o lado vencedor¹³⁴.

Portanto, “é preciso transcender a imagem do tronco e do castigo!”¹³⁵, mostrando-se perspectivas nas quais os(as) negros(as) sejam compreendidos(as) como sujeitos históricos, agentes de seu tempo¹³⁶. Para tanto, se faz necessário aumentar o ângulo do campo de visão sobre as trajetórias negras na história brasileira, deslocando o nosso olhar para outros lugares além da condição escravizada. Assim sendo, propomos o entendimento de que os candomblés são exemplos da agência negra na história do Brasil, exibindo a criatividade e a resistência cultural das etnias africanas que foram as bases das casas de axé.

132 GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03*, Brasília: Ministério da Educação, 2005; ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In: Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, p. 27-55, 2013; e SILVA, Ana Célia da. A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011; Sousa, Liliâne Pereira. A representação do negro nos livros didáticos do componente curricular – história – fundamental I. Bilros, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 36-63, jul.- dez. 2016.

¹³³ ALBERTI, Verena. *Op. Cit*, p. 40

¹³⁴ SILVA, Ana Célia da. *Op. Cit*, p. 16

¹³⁵ CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. As Imagens Negros em Livros Didáticos de História. (Dissertação de mestrado), Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. P. 99

¹³⁶ ALBERTI, Verena. *Op. Cit*, p. 36

Os candomblés são frutos da diáspora africana em terras brasileiras. O número descomunal de africanos e africanas que chegou no Brasil na condição escravizada foi responsável por uma *africanização* da América portuguesa. Luiz Felipe de Alencastro, com base nos dados do sítio www.slavevoyages.org, afirmou que desembarcaram dos tumbeiros o corresponde a cerca de 4,8 milhões de seres humanos, entre 1550 e 1850, o que equivaleu a seis vezes e meia o número de portugueses e outros europeus que vieram ao Brasil no mesmo período, o que o levou a considerar que “nós somos uma nação maciçamente de origem africana”¹³⁷. O trato negreiro criou fluxos comerciais e epistemológicos entre o Brasil, e as regiões centro-ocidental, ocidental e oriental da África, que são fundamentais para a compreensão da história brasileira. Esta precisa, por este fato, ser empretecida. Queremos com isto afirmar a importância dos(as) negros(as) como criadores(as) e povoadores(as) do Brasil, introduzindo técnicas agrícolas e de mineração do ouro¹³⁸, mas também como aqueles(as) que lançaram as bases dos candomblés e das outras RMA.

Desta maneira, ao invés de sinônimo de escravizado(a), negro(a) ou africano(a) passaria a ser percebido como produtor(a) de sistemas epistemológicos adaptados ao contexto histórico colonial brasileiro. De modo que os candomblés poderiam ser a afirmação da humanidade daqueles homens e mulheres colhidos no continente negro. Isso contribuiria para o fortalecimento da autoestima do(a) estudante afrodescendente, que deixaria se ver apenas como parecido com o homem atado ao tronco para se identificar com pensadores originais, constrangidos a recriar crenças e ritos em circunstâncias históricas desfavoráveis.

3.2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS CANDOMBLÉS

Para que possamos nos aproximar da compreensão do impacto das perseguições às RMA na vida de seus praticantes, necessário se faz apresentar, ainda que de modo genérico e superficial, uma destas tradições religiosas afro-brasileiras que é o candomblé. A escolha por este ao invés de outras RMA se deve, primeiramente, à sua presença constante nas fontes primárias e secundárias selecionadas para esta dissertação. Em segundo lugar, o candomblé

¹³⁷ Luiz Felipe de Alencastro. SESC São Paulo. 29 de fev de 2016. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9794_LUIZ+FELIPE+DE+ALENCASTRO> Acesso em: 11 de dez. de 2021

¹³⁸ ESCÓSSIA, Fernanda da. 'Descendentes precisam saber que história da África é tão bonita quanto a da Grécia'. Entrevista com Alberto da Costa e Silva. BBC News, 20 de nov. de 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151120_entrevista_historiador_fe_ab> Acesso em: 21 de abr. de 2021

está fartamente documentado em trabalhos acadêmicos de diversas disciplinas, favorecendo o acesso a parte de seus saberes e práticas.

Antes de qualquer palavra sobre a religião dos orixás, impõe-se uma questão fundamental: não há “o candomblé”. Sob o título candomblé são encontrados cultos criados por diferentes grupos étnicos africanos diaspóricos no Brasil, havendo inclusive diversidade entre terreiros filiados à uma mesma tradição. Não obstante tal heterogeneidade, há um conjunto comum de elementos ritualísticos, teológicos e sociológicos que são compartilhados pelos candomblecistas. É por este motivo que mesmo cantando em línguas diferentes para os seus ancestrais, eles dizem que são “do candomblé”, ainda que reconheçam a pertença a tradições diversas. Deste modo, é mais adequada a utilização do plural, candomblés, a fim de se dar destaque à complexidade e variedades destes saberes afro-brasileiros.

Além da sua importância no desenvolvimento das forças produtivas econômicas, no decorrer do regime escravista, negros e negras participaram sobremaneira da história da religião no Brasil, uma vez que trouxeram em sua memória saberes religiosos, compostos por filosofias, mitologias, ritualísticas e tecnologias medicinais, que, no contexto colonial, se entrecruzaram com os saberes dos povos originários, dos católicos, e, mais tardiamente, com o espiritismo de Allan Kardec, gerando múltiplas religiões que, não obstante possuírem matrizes africanas, são consideradas brasileiras pois tiveram os seus processos históricos situados neste lado do Atlântico Sul.

No princípio eram os bantos¹³⁹. Eles foram a maior parte do contingente dos africanos vendidos para o Brasil, deixando seu marca civilizacional. A magnitude da presença banta pode ser constatada, por exemplo, em nossa língua, que possui tantas palavras de origem banto que já foi chamada de pretuguês por Lélia Gonzalez¹⁴⁰. À propósito, lembramos que candomblé também é um nome de origem banta¹⁴¹. Do ponto de vista religioso, que obviamente é o aspecto que mais nos interessa, as crenças e as práticas espirituais bantas

¹³⁹ O termo banto é uma criação do colonizador, tendo sido utilizada primeiramente em 1862, por W.H.I. Bleek, designando centenas de línguas consideradas semelhantes, não se refere a um povo, mas a um vasto conjunto étnico, que, portanto, englobou incontáveis crenças e práticas religiosas. Ver SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses* / Alberto da Costa e Silva. - 5.ed., rev. e ampliada - Rio de Janeiro Nova Fronteira, 2011.

¹⁴⁰ GONZALEZ, Lélia. Para compreender a “América” e o “pretuguês”. Outras palavras. Publicado em 22 de jul. de 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/eurocentrismoemxeque/para-compreender-a-america-e-o-pretugues/> Acesso em: 14 de maio de 2021

¹⁴¹ CASTRO, Yeda Pessoa de, *Falares africanos na Bahia - um vocabulário afro-brasileiro*, Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras / TopBooks, 2001, p. 196 *Apud* SOUZA, Laura de Mello. *Op. Cit.*

formaram os chamados calundus, dos quais já falamos acima. Trata-se de manifestações religiosas que, no processo histórico, passaram a entrecruzar matrizes africanas, dos povos originários e católicas, dando à luz tradições brasileiras sincréticas, lideradas a mais das vezes por escravizados ou libertos, que tinham no curandeirismo uma das dimensões mais poderosas.

Os bantos constituíram a matriz afroreligiosa, comumente denominada “nação”, que criou o candomblé angola. Segundo Prandi, este candomblé adota por linguagem ritual o quimbungo e o quicongo, cultua por divindades os inquices, embora tenha também incluído o panteão dos orixás iorubás, e os caboclos, que são os espíritos de indígenas¹⁴². Por este motivo é que o candomblé angola também costuma ser chamada de candomblé de caboclo. É igualmente importante ressaltar a influência do candomblé angola na criação da umbanda.

Além dos bantos, povos da África ocidental ingressaram no Brasil, entre o final do século XVIII e o início do XIX, ingressaram no Brasil, via tráfico de escravizados(as). Pertenciam aos grupos étnicos iorubá e jeje. Assim como o termo banto, iorubá e jeje são nomenclaturas genéricas dadas a diversos povos que viviam na mesma região africana, mas que no Brasil recriaram suas identidades étnicas.

Nas palavras de Prandi, “tudo indica que a organização das religiões negras no Brasil deu-se tardiamente”¹⁴³. Nas décadas finais do oitocentos, as últimas ondas de africanos centro-ocidentais escravizados comercializados no Brasil foram fixadas nas cidades, onde gozavam de certa liberdade de movimento, particularmente os(as) escravizados(as) de ganho. Isto permitiu que eles(as) pudessem interagir e estabelecer laços de solidariedade baseados na identidade cultural. Consequentemente, se tornou possível a “formação de grupos de culto organizados”, garantindo a continuidade de religiões africanas¹⁴⁴. Tais grupos de culto, dotados de um conjunto de elementos epistemológicos, rituais e linguísticos em comum, embora não houvesse uma homogeneidade absoluta, deram lugar às chamadas “nações” dos candomblés.

¹⁴² PRANDI, Reginaldo. As religiões negras do Brasil-Para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. Revista USP, n. 28, 1996, p 66

¹⁴³ Idem

¹⁴⁴ Idem

Derivando da tradição e da língua ritual do povo ewê-fon, os jejes tinham os voduns como suas entidades mais importantes, tendo sido os seus ritos valiosos para a constituição dos candomblés iorubás¹⁴⁵. Os jejes se subdividiram, sendo jeje-mahin, na Bahia, e jeje-mina, no Maranhão.

Lopes afirma que a rainha do reino do Daomé, Nan Agotimé, quando chegou ao Brasil, entre 1797 e 1818, na condição de escravizada, teria introduzido por aqui o culto aos voduns, primeiramente na Bahia, e depois levando-o para o Maranhão¹⁴⁶. Reis, contudo, investigou uma devassa civil organizada na vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira, em 1785, para reprimir um calundu que funcionava na Rua do Pasto¹⁴⁷. O líder religioso era o liberto Sebastião de Guerra, identificado como jeje, e acusado de realizar curas por feitiços e adivinhações sobre o futuro¹⁴⁸. Isto nos indica que antes da chegada da rainha daomeana os jejes já estavam realizando as suas práticas espirituais, provavelmente adaptadas ao contexto colonial brasileiro.

Os iorubás, também chamados de nagôs, são um tronco cultural que está subdividido nas “nações” kêtú, da Bahia, “efã e ijexá na Bahia, nagô ou eba em Pernambuco, oió-ijexá ou batuque de nação no Rio Grande do Sul, mina-nagô no Maranhão, e a quase extinta “nação” xambá de Alagoas e Pernambuco”¹⁴⁹. Para Lopes, nasceu nos anos 1830, na Barroquinha, em Salvador, na Bahia, o primeiro candomblé iorubá, fundado por africanos livres¹⁵⁰. Agenor Miranda Rocha deu mais detalhes sobre a constituição dos primeiros candomblés:

Segundo conta a tradição, o “Engenho Velho” foi fundado em Salvador, Bahia, no início do século XIX. A tradição fala de três mulheres, escravas libertadas de muito valor e conhecimento, vinculadas à Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, da qual fazia parte a elite dos negros baianos. Essas três mulheres reunidas teriam fundado esse terreiro, denominado Iyá Omi Axé Airá Ontile (ou Intile), situado próximo à igreja da Boa Morte, no bairro da Barroquinha. A casa ficou conhecida como Ilê Iyá Nassô em homenagem à Iyá Nassô, uma de suas fundadoras. Essa casa mudou-se várias vezes de lugar até se instalar na Avenida Vasco da Gama, no bairro do Engenho Velho, onde está até hoje¹⁵¹.

¹⁴⁵ idem

¹⁴⁶ LOPES, Nei. *Op. Cit.* pp 39-40 e 585

¹⁴⁷ REIS, João José. *Op. Cit.* pp 19-20

¹⁴⁸ Idem, p. 24

¹⁴⁹ Idem, p. 66

¹⁵⁰ LOPES, Nei. *Op. Cit.* p 585

¹⁵¹ ROCHA, Agenor Miranda. *As Nações Kêtú: origens, ritos e crenças: os Candomblés antigos do Rio de Janeiro.* Maud, 2000, p. 22

Roberto Moura complementa a genealogia do candomblé mais tradicional de Salvador dizendo que “Iyá Nassô, filha de uma escrava baiana que voltara para a África, Iyá Detá, e Iyá Kalá, juntas com um Wassá, sacerdote com alto título religioso, vêm de forma deliberada fundar uma casa de orixá, trazendo seu axé e seus fundamentos para os negros de origem na Bahia”¹⁵². Cisões internas levaram à criação de duas novas casas de axé: o Iyá Omi Axé Iyá Massê, mais conhecido como Gantois, e o Axé de Opô Afonjá.

Outra casa de axé que remontaria ao século XIX se chama Ilê Mariolaje (ou Alaketu). Este teria sido formado por duas princesas africanas, que “deram início ao culto aos Orixás, de acordo com a tradição trazida de Kêtu, sua cidade de origem”¹⁵³.

Queremos chamar atenção para o lugar que a África ganhou na memória produzida tanto pela comunidade de candomblé iorubá de Salvador, quanto pela comunidade jeje. As sacerdotisas fundadoras das casas de axé que se tornaram matriciais para o candomblé teriam trazido da África os saberes necessários para o culto de orixás ou voduns, conforme as tradições dos antepassados africanos. É como se sementes do axé da África tivessem sido trazidas para cultivo na Bahia, fazendo das casas de candomblé uma continuação do continente negro. A força, o valor, a autoridade de uma casa de santo viria de sua observância aos fundamentos africanos das crenças e dos ritos sagrados. Seria possível, portanto, a afirmação de que os candomblés seriam mais africanos do que brasileiros.

Todavia, fazendo a devida historicização da memória social dos candomblés baianos, é preciso refletir sobre os sentidos atribuídos à África pelos candomblecistas. Não dispomos de espaço para desenvolver o assunto, contudo, cabe dizer que sob a generalização de África deve-se compreender a alusão a subgrupos étnicos como, por exemplo, os kêtú, da África ocidental. Do ponto de vista das crenças e dos ritos há inegáveis continuidades entre África e Brasil, contudo, não existem candomblés no continente negro¹⁵⁴. Isto porque os candomblés são criações históricas que se deram no contexto brasileiro, sofrendo influências culturais e religiosas irrepelíveis na África. De maneira que se pode dizer que os africanos

¹⁵² Moura, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. Vol. 32. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995, p. 30

¹⁵³ ROCHA, Agenor Miranda. *Op. Cit.*, p. 23

¹⁵⁴ Basta dizer que se contam atualmente centenas de orixás entre os iorubás do continente negro, ao passo que no Brasil os orixás mais cultuados não chegam ao número de vinte, conforme LOPES, Nei. *Op. Cit.* p 516

forneceram matrizes culturais para a formação dos candomblés, mas também houve a participação de outras matrizes em sua gênese.

Outra questão que aparece na bibliografia sobre os candomblés diz respeito ao que os antropólogos chamam de pureza nagô, isto é, uma fidelidade ao culto dos orixás que teria preservado o candomblé kêtú de sincretismos com outras tradições brasileiras. Ocorre, no entanto, que nos candomblés, inclusive o kêtú, os sacerdotes africanos e seus descendentes estiveram em contato constante com o catolicismo, os povos originários, as “nações” africanas (iorubá, jeje e banto), e mesmo do islamismo. Assim sendo, a ideia de pureza nagô só pode caber no âmbito do discurso, não encontrando lastro histórico, uma vez que os candomblés nasceram sincréticos, recriando tradições africanas em cidades grandes como Salvador e Rio de Janeiro, nas quais havia um intenso fluxo de pessoas e ideias que influenciaram, direta e indiretamente os processos que elaboraram os candomblés.

Outra questão interessante, digna de nota, é que a identificação que o candomblé kêtú e jeje criaram com a África, a necessidade de se afirmar como uma continuação do culto dos orixás do continente negro, ocorreu durante o período entre 1870 e início do século XX, no qual as teses do racismo científico estavam em ascensão nas faculdades de medicina e de direito do país. Os intelectuais brasileiros viram o embranquecimento genético e cultural da população como a única via para o progresso da nação, apagando, portanto, quaisquer vínculos com a África. De sorte que a busca dos candomblés por uma orientação africana ia de encontro aos projetos civilizadores europeizantes de acadêmicos e políticos. É significativo contrapor estas duas tendências civilizatórias, uma centrada na Europa e outra na África, pois consideramos que no desacordo entre as duas se encontra o fundamento da perseguição às RMA.

3.3 A COSMOPERCEÇÃO DOS CANDOMBLÉS

Em todos estes candomblés se cultuavam ancestrais divinizados. Com os encontros ocorridos entre os variados grupos étnicos no Brasil foram se realizando aproximações entre as divindades, em um processo bastante conhecido como sincretismo, isto é, “a combinação, em um só sistema, de elementos de crenças e práticas culturais de diversas fontes”¹⁵⁵. Como já falamos acima, para os iorubás estas divindades cultuadas são os orixás, para os bantos os inquices e para os jeje os voduns. Seguem abaixo as dezesseis entidades de maior destaque no

¹⁵⁵ LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. Selo Negro Edições, 2014.

Brasil, conforme são chamados nos candomblés iorubás, angolas e jeje, respectivamente, acompanhadas por suas características e domínios principais:

Exu – Njila – Elegbara: fogo, chão, comunicação.

Ogum – Nkosi – Gu: ferro, tecnologia, guerra.

Oxóssi – Mutalambô – Otolu: matas – caça/alimentação

Ossãe – Katendê – Agué: folhas, cura

Omolú – Kavungu – Sapatá: terra, saúde

Nanã – Nzumba – Nãburuku: lama, morte

Oxumaré – Angorô – Bessém: chuva, arco-íris, movimento

Iroko – Kindembu – Lokô: estações do ano, temporalidade.

Xangô – Nzazi – Heviosô: pedras, trovões, justiça.

Oyá (Iansã) – Matamba – Jó: vento, impetuosidade.

Oxum – Ndandalunda – Aziri: águas doces, fertilidade.

Logun-Edé – Telekompensu – Averekwete: lagos, pesca, jovialidade.

Iemanjá – Mikaiá – Naetê: águas salgadas, organização, maternidade.

Ibeji – Vunji – Tokén: gêmeos, diversão.

Oxaguiã – Nkasuté – Lisa: frio, ponderação.

Oxalufã – Lembá – Lisá: ar, paz.¹⁵⁶

Como se pode perceber, houve relevantes trocas culturais entre os africanos e afro-brasileiros formadores dos candomblés. Propomos uma comparação a fim de ilustrar estas trocas. Podemos comparar as variadas possibilidades de expressão de uma semente, conforme onde e como foi cultivada, com as modificações que as culturas sofrem, segundo os contextos sociais e históricos. Toda semente traz consigo potencialidades realizadas conforme condições relativas às características do solo, à temperatura, à humidade do ar, à estação do ano, à

¹⁵⁶ DO NASCIMENTO, Wanderson Flor. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. *Ensaio Filosóficos*, v. 13, p. 153-171, 2016, p. 157-158

incidência de sol e à quantidade de água disponível. O obì é uma noz-de-cola, originada em florestas africanas, fundamental para os rituais de candomblé. Ela é utilizada tanto com função oracular, a fim de se consultar os orixás, quanto para “dar de comer” ao orí¹⁵⁷ e aos orixás. O obì da África possui dentro de sua casca quatro gomos. Ocorre, no entanto, que quando plantado no Rio de Janeiro, o obì cresce, mas não dá fruto. Por outro lado, na Bahia, quando plantado, o obì dá um fruto com dois gomos. Dentro da religião isso faz muita diferença, pois há ritos que só podem ser feitos com um ou outro tipo de obì.

Assim como o obì, que no Rio de Janeiro não dá fruto, na Bahia dá uma noz com dois gomos, e na África possui quatro gomos, as tradições de iorubás, jejes e bantos tiveram de *reexistir* para resistir. Foi a partir de adaptações e de reinvenções de suas identidades culturais que negros e negras conseguiram se insurgir contra as voltas forçadas em torno do baobá. Eles não aceitaram esquecer. Para sobreviver, foi preciso preservar um conjunto de saberes, de modos de ser e de fazer, não obstante, a imperiosa necessidade estratégica de mudar ou refundar tradições ancestrais.

Uma fonte fundamental destes saberes é o conjunto de histórias chamado ìtàn. O termo ìtàn, geralmente traduzido por mito, se refere a narrativas iorubás que guardam um saber ancestral, transmitido oralmente. Os ìtàn tratam sobre o modo dos antigos de perceberem o mundo, servindo de orientação moral para os mais novos. Além dos ìtàn, é possível acessar a epistemologia dos candomblés através “da invocação dos Deuses pelos orin (cânticos sagrados), das àdúra (súplicas e orações), dos òwe (provérbios), dos oríkì (louvações), dos oḡḡ, os encantamentos de elementos como as folhas”¹⁵⁸.

Os ìtàn podem revelar princípios cosmológicos e epistemológicos, além de valores éticos iorubás que influenciam o pensamento das comunidades de candomblé. Tais narrativas são muito importantes pois

¹⁵⁷ No pensamento iorubá, orí é a cabeça espiritual do ser humano. A alma que vai encarnar no àiyé, no mundo material, escolhe o seu orí no òrun, a dimensão dos espíritos e dos orixás. O orí é constituído por elementos cedidos pela ancestralidade, ao mesmo tempo em que guarda os destinos da pessoa. Sendo uma divindade pessoal, o orí é aquele que nunca abandona a criatura humana, merecendo ser cultuado e cuidado. Seu fortalecimento se dá mediante o borí, quando se alimenta o orí. A partir deste procedimento ritual os adeptos consideram que serão bem-sucedidos em seus empreendimentos. Para maiores informações, ver BENISTE, José. Òrun Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra. Bertrand Brasil, 1997, pp 128 a 170.

¹⁵⁸ CAPUTO, Stela Guedes. Reparar miúdo, narrar kékeré – Notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. Revista Teias, v. 19, n. 53, 2018, p. 38

Suas referências aos eventos raros e maravilhosos da criação explicam os fazeres do rito, iluminando o seu significado mais profundo. Através deles é possível entrever a lógica do universo, partilhada, com maior ou menor refinamento teológico, pelos adeptos do candomblé. Com eles somos conduzidos ao âmago do ritual, para alcançar, além dos fundamentos de seus atos, o seu sentido mais amplo, como empreendimento poético¹⁵⁹.

Com o objetivo de apresentar parte do patrimônio cultural tradicional afro-brasileiro que os candomblés representam, passar-se-á ao *itàn* de *Éjì Ogbè*, primeiro *odù*¹⁶⁰ do sistema de *Ifá*¹⁶¹. A partir desta narrativa pretende-se fazer um mergulho raso na epistemologia *iorubá*, permitindo-se uma compreensão inicial do pensamento que vitaliza os candomblés.

Nós lançamos *Ifá* com nossa mão (Nós batemos *Ikin*).

Nós pressionamos *Ifá* no chão.

Elesa a *gbo gi* (nome do sacerdote)

Foi lançado *Ifá* para *Ogbè* (foi feito o jogo).

Quando ele vinha do Céu para a Terra.

Eles disseram que *Ogbè* iria entrar no mundo.

Ogbè foi aconselhado a realizar sacrifício (fazer *ebo*).

Ogbè consultou os itens para o sacrifício.

Ogbè deve sacrificar um rato para trilhar caminhos no mato.

Um peixe para traçar caminhos através do oceano.

Um galo para limpar os caminhos na Terra.

Eles disseram que *Ogbè* alcançaria o mundo.

Ogbè realizou o sacrifício.

Ogbè se aventurou.

¹⁵⁹ VOGEL, Arno; SILVA MELLO, Marco Antonio da; PESSOA DE BARROS, Jose Flávio. A galinha-d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro. Pallas, 2012, p. 46

¹⁶⁰ Segue o entendimento de Agenor Miranda sobre *odu*: “O *odu* é semelhante ao signo astrológico e rege a vida da pessoa durante sua permanência no *àiyé*. Só *Ajalá* e *Orumilá* conhecem o *odu* de cada um. Por isso, o *odu* só pode ser desvendado através do jogo.” ROCHA, Agenor Miranda. *Op. Cit.* p. 95

¹⁶¹ Método divinatório no qual se busca saber qual é o *odu* do consulente.

Ele chegou à floresta.

Ogbé ficou perplexo.

Èsù sussurrou no ouvido dele.

Lembre-se você tem um rato para abrir caminho na floresta.

Ogbé usou o rato.

O rato desbravou um caminho pela floresta.

Èsù disse para Ogbè segui-lo.

Quando ele saiu da floresta.

Ogbè encontrou o oceano.

Ogbè ficou perplexo.

Èsù sussurrou no ouvido dele.

Lembre-se você tem um peixe para traçar um caminho através do oceano.

Ogbè deixou o peixe cair na água.

O peixe começou a nadar.

Èsù disse para Ogbè segui-lo.

Quando ele nadou para fora da água.

Ele encontrou a cidade.

Ele não sabia que direção tomar.

Èsù sussurrou no ouvido dele.

Lembre-se você tem um galo para encontrar um caminho na Terra.

Èsù disse para Ogbè seguir o galo.

Ogbè chegou ao centro da cidade.

Ele ficou feliz e começou a dançar e se alegrar.

Nós lançamos Ifá com nossas mãos.

Nós pressionamos Ifá no chão.

Elesa gbo gi (nome do sacerdote).

Foi ele quem lançou Ifá para Ogbè.

No dia que ele estava vindo do Céu a Terra.

O rato usa seu Orí para abrir caminhos na floresta.

O peixe usa seu Ori para abrir caminhos no oceano.

O galo usa seu Ori para abrir caminhos na Terra.

Ogbè, portanto, tornou-se popular (ele obteve sucesso).

A estrela de Ogbè não deve cair como as folhas das árvores.

Ogbè deve ascender um caminho através da dificuldade.

Sagrado Odú Éji Ogbè¹⁶².

Passemos agora a uma interpretação desta narrativa¹⁶³. Ogbè, protagonista deste ìtàn, estava no orun¹⁶⁴ e partiu em direção ao ayê (onde habita a humanidade). Antes de qualquer ação, Ogbè, consultou o oráculo a fim de saber o que deveria fazer antes de ir ao ayê. Isto mostra o princípio de que sempre se deve lançar mão dos búzios ou outros métodos oraculares para saber o que os orixás querem e se eles aceitam os sacrifícios ofertados. Ensina Agenor Miranda que

O destino das pessoas e de tudo que existe pode ser desvendado através da consulta a Ifá, o oráculo, que se manifesta através do jogo. Ifá tem seu culto específico e o mais alto cargo do culto de Ifá é o de Oluwô, título concedido a alguns babalaôs. Ifá é o Orixá da

¹⁶² Olaigbo, Odé. Candomblé, o mundo dos orixás, 2014. Disponível em: <<https://ocandomble.com/2014/08/22/pergunta-a-ifa/>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2020

¹⁶³ Agradecemos à valiosa contribuição de Olùkó Bàbá Ònà, filósofo cujos ensinamentos sobre pensamento iorubá foram fundamentais para a estruturação deste capítulo.

¹⁶⁴ O òrun é compreendido, de modo geral, como uma dimensão espiritual, lugar onde vivem os orixás e os espíritos dos mortos e dos ainda irão voltar à Terra. Não é o céu cristão, pois tal concepção não encontra ressonância no pensamento iorubá. Porém, há outros significados possíveis. Do ponto de vista cosmológico, segundo Agenor Miranda, o òrun “é composto por nove espaços, sendo que o quinto, o espaço do meio, denominado àiyé, é a terra onde vivemos. Usamos a palavra "espaço" como um artifício para falar de algo de difícil explicação: o òrun, na verdade, é uma massa infinita, sem local determinado, sem começo e sem fim.” ROCHA, Agenor Miranda. As Nações Kêtu: origens, ritos e crenças: os candomblés antigos do Rio de Janeiro. Mauad Editora Ltda, 2000, p 49-50.

adivinhação e para tudo ele deve ser consultado. Existem dois tipos de jogo: o opelê-Ifá e o jogo de búzios. No jogo de búzios, mais comum, quem fala é Exu, e não Ifá.¹⁶⁵

O trabalho do divinador, de intermediar os orixás e a humanidade, é condição *sine qua non* para se obter sucesso e felicidade. É preciso perguntar aos orixás, que a partir de então irão prescrever os sacrifícios a ser realizados. Sem pergunta não se sabe a necessidade das oferendas que precisam ser feitas, o que pode levar a pessoa ao infortúnio¹⁶⁶. No *itàn* em questão, Ogbè precisou fazer ebó com um rato, um peixe e um galo, e fez conforme Ihe foi prescrito. Neste ponto se chega a um aspecto central nos *candomblés*: o valor do sacrifício.

No pensamento *iorubá* os orixás têm fome. Necessitam, portanto, que as pessoas lhes deem de comer. Eles são alimentados, assim como nos terreiros recebem comida “a cabeça (orí), o chão, os tambores, os colares de contas usados pelos adeptos”¹⁶⁷. É pela comida que o *axé*¹⁶⁸, presente no sangue dos animais sacrificados e nas folhas, pode circular, se movimentando entre o *orun* e o *aiyê*, agradando aos orixás e beneficiando aos seus filhos e filhas. Agenor Miranda afirma que

“Uma matança anual geralmente é revestida de grandes requintes alimentares, já que se deve procurar agradar aquele Orixá para que ele, bem alimentado, esteja propenso a transferir seu "axé" para os filhos. Assim sendo, são oferecidos galos, galinhas, conquém (a galinha d' Angola), patas, pombos, bodes, cabras, carneiros, e outros tantos animais.”¹⁶⁹

Disto tudo se pode inferir um conceito crucial para os *candomblés* que é o princípio da reciprocidade. Há um sistema de prestações de serviço entre orixás e pessoas, de modo que se pode afirmar que só recebe quem dá. Para alcançar seus objetivos, os filhos e filhas de santo tem de saber o que pedem os orixás. E a partir do momento em que os sacrifícios são realizados um “circuito de trocas entre dimensões cósmicas do *òrun* e do *àiyé*. Trocas necessárias e incontornáveis, pois só elas permitem reproduzir a vida, evitando a fatalidade da corrupção”¹⁷⁰.

¹⁶⁵ ROCHA, Agenor Miranda. *Op. Cit.* p 81

¹⁶⁶ VOGEL, Arno; SILVA MELLO, Marco Antônio da; PESSOA DE BARROS, Jose Flávio. *Op. Cit.* p 51

¹⁶⁷ RABELO, Miriam. Os percursos da comida no *candomblé* de Salvador. Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES, v. 7, n. 11, p. 86-108, 2013, p. 87

¹⁶⁸ Segundo Nei Lopes, *axé*, “em sua acepção filosófica, significa a força que permite a realização da vida, que assegura a existência dinâmica, que possibilita os acontecimentos e as transformações.” LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. Selo Negro Edições, 2014, p. 85

¹⁶⁹ ROCHA, Agenor Miranda. *Op. Cit.*, p. 84

¹⁷⁰ VOGEL, Arno; SILVA MELLO, Marco Antonio da; PESSOA DE BARROS, Jose Flávio. *Op. Cit.*, p. 49

É preciso obedecer ao que foi prescrito para ser bem-sucedido(a), donde o provérbio "Èsù gbe eni se ebo lore o" (Exu sustenta quem faz o sacrifício corretamente). Fica claro no ìtàn, conforme o princípio da reciprocidade, que aquele que primeiro objetiva seguir as prescrições termina recompensado com a felicidade¹⁷¹. Ogbè obedeceu e depois se aventurou no àiyé. Contudo, ao chegar na dimensão da humanidade, esqueceu ter trazido consigo os elementos necessários para vencer os obstáculos que se lhe apresentariam. Foi assim que se assustou diante da floresta, do oceano e da cidade. Ogbè temeu e ficou confuso, sem saber qual rumo tomar.

Faz sentido a esta altura uma apreciação mais detida sobre o conceito de orí. Já foi dito acima que o orí é a cabeça. Cabe explicar, porém, que para os iorubás cada ser humano possui duas cabeças, sendo um material, orí òde, e outra espiritual, orí inú¹⁷². Esta não é a alma da pessoa, mas sim uma divindade pessoal, responsável pelo destino do seu tutelado¹⁷³. Eles não se confundem, não obstante sejam inseparáveis até a morte, quando então o orí inú retorna para Olódùmarè, o deus supremo. A atenção que se deve prestar ao orí é fundamental no candomblé kêtú. Tal cuidado afeta diretamente a vida pessoal do adepto, seu orixá e a comunidade (ẹgbé) da qual faz parte.

Quando o ìtàn afirma que Ogbè entrou no àiyé deixou subentendido que ele escolheu o seu orí no òrun. Diz a tradição que Àjàlà, antigo orixá, é o artesão que faz todos os orí. Antes de encarnar, a pessoa toma um orí para o acompanhar no mundo terreno. Isto, no entanto, precisa ser combinado previamente com Olódùmarè. Aquele que vai encarnar faz uma espécie de “contrato”, se comprometendo a realizar um conjunto de ações no àiyé. Entende-se, deste modo, que o iorubá escolhe como será o seu destino, sendo responsável pelo que encontra na Terra.

A palavra é dada e deve ser cumprida. Ocorre, no entanto, que ao encarnar a pessoa esquece o que foi acordado com Olódùmarè. Isto porque a tradição diz que entre o òrun e o àiyé há uma fronteira conhecida como Àkàsò¹⁷⁴. Quando a alma encarnante a atravessa sofre o apagamento total de sua memória. Mas há alguém que não esquece do que foi pactuado no òrun: o orí. Este, se consultado, pode lembrar ao iorubá para onde e como deve seguir para ter

¹⁷¹ Idem, p. 52

¹⁷² BENISTE, José. *Op. Cit.*, p. 130

¹⁷³ Por uma questão de clareza, quando se utilizar o termo orí, nesta dissertação, se estará referindo ao sentido de orí inú.

¹⁷⁴ BENISTE, José. *Op. Cit.*, p 136

vida boa no àiyé. Daí a expressão *Orí lo ndá ẹni* (Orí é o criador do ser), que seria o mesmo que dizer: o orí é o mestre do homem¹⁷⁵.

É por este motivo que o orí é uma divindade pessoal cultuada entre os iorubás e nos candomblés que lhes seguem a tradição. É um mestre que precisa ser cuidado e alimentado, daí o ritual do borí, que é o “dar comida à cabeça”. Este procedimento religioso não fortalece apenas a pessoa que o realiza, mas a todos da ẹgbé, a comunidade do terreiro. Para os que pertencem a uma mesma ẹgbé um filho de santo não pode prosperar se a comunidade não prosperar também. Motivo pelo qual se podem ouvir entre o “povo de santo” expressões como: “eu só quero o que é nosso”, ao invés do individualista “eu só quero o que é meu”. Agenor Miranda demonstra esta importância da comunidade ao afirmar que:

Por ocasião das matanças feitas para os Orixás, as filhas e os filhos recebem um pouco desse sangue, ou seja, desse axé, que os Orixás dividem com eles. O sangue dos animais sacrificados em contato com a cabeça das pessoas permite uma união de três forças: Orixá, ori e pessoa, formando uma grande cadeia, que interliga todos os componentes do ẹgbé e os Orixás entre si. Essa reunião de todas as forças renova o axé da casa. Dentro desta perspectiva, cada pessoa do ẹgbé é importante e o bem-estar de cada um passa a ser fundamental para o bem-estar dos demais¹⁷⁶.

A perspectiva de que a vida boa de uma pessoa leva ao melhor para a ẹgbé da qual faz parte evidencia a força dos laços comunitários. Neste sentido, o orí deve servir a toda a família de santo. Não se ganha nada sozinho, não se perde nada sozinho. Estar no mundo para ser com o outro é um princípio ético fundamental. Por este motivo, se pode perceber como os terreiros de candomblé foram vitais para que os negros e as negras, no Império ou na República, se organizassem nos moldes das famílias extensas iorubás, jejes ou bantas, em cujo centro liderava um pai, babalorixá, ou uma mãe, ialorixá, em torno dos quais ficavam seus filhos e filhas de santo, que por sua vez se tornavam irmãos de santo.

Encerrando esta breve reflexão sobre o orí e retornando ao ìtàn, vê-se que Ogbè esqueceu o seu propósito na Terra. Diante da floresta, do oceano e da cidade se assustou. O medo o impedia de fazer o seu caminho, ameaçando a realização de seu destino. Foi então que surgiu na narrativa Exu¹⁷⁷, um dos primeiros orixás a terem sido criados, neste ìtàn, aparece

¹⁷⁵ Idem, p 137

¹⁷⁶ ROCHA, Agenor Miranda. *Op. Cit.* p 97.

¹⁷⁷ Nei Lopes, que Exu “é a síntese do princípio dinâmico que rege o universo e possibilita a existência, sendo, também, a mais polêmica entre as forças invisíveis que regem as concepções filosóficas jejes-iorubanas na África

como um princípio de movimentação. Exu fez Ogbè recordar que trazia consigo o rato, o peixe e o galo necessários para seguir o rumo correto, vencendo as adversidades da vida. Deste modo, Exu despertou o orí de Ogbè, ou seja, o ajudou a reencontrar dentro dele mesmo os elementos emocionais, psicológicos, intelectuais, espirituais, simbolizados nos animais do itàn, indispensáveis para a realização do propósito existencial da criatura humana. Ogbè redescobriu o seu propósito, após seguir a sua tradição, e foi bem-sucedido. Assim, Exu falou, o orí despertou e Ogbè triunfou.

Completando esta trajetória intelectual, chega-se a alguns conceitos chave para uma compreensão inicial do candomblé iorubá: o conceito de reciprocidade, o conceito de orí e a importância da *ẹgbé*. Diante dos argumentos tecidos acima pode-se concluir que os candomblés não são apenas religiões no sentido ocidental do termo, isto é, não são manifestações espirituais apartadas das coisas do mundo, funcionando dentro de uma lógica dualista que segrega sagrado e profano. Os candomblés seriam melhor compreendidos como modos de vida afro-brasileiros. Empretecendo a questão, Flor do Nascimento considera que

os candomblés, de modo generoso, oferecem às pessoas brasileiras um modo de viver que possibilite a salvaguarda de conhecimentos, valores, crenças em um contexto histórico que se esforçou por exterminá-los quando da saída compulsória das pessoas negras do velho continente negro. Por isso, poderíamos pensar os candomblés como uma religião definida como um modo de vida que se mostra como um *continuum* criativo entre nosso país e alguns lugares do continente africano¹⁷⁸.

É concebendo os candomblés como modos de vida afro-brasileiros que nesta dissertação serão trabalhadas as questões relativas às perseguições às RMA. Busca-se fundamentar o argumento segundo o qual não se tratou de intolerância religiosa do Estado brasileiro, mas sim de ação repressiva orientada por bases racistas. Por outro lado, fica mais evidente o impacto destruturador das perseguições na vida comunitária negra, uma vez que a prisão de lideranças ou a apreensão de objetos sagrados afetava diretamente a *ẹgbé*, a comunidade do santo, organizada em torno de saberes e práticas ancestrais que davam ordem ao cosmo e sentido à existência.

e na Diáspora. Porta-voz dos orixás, é quem leva as oferendas dos fiéis e, na condição de mandatário, protege os cumpridores de seus deveres e pune os que ofendem os orixás ou falham no cumprimento das obrigações”. Verificar LOPES, Nei. *Op. Cit.*, p. 273.

¹⁷⁸ Flor do Nascimento, Wanderson. *Op. Cit.* p. 162.

3.4 A PERSEGUIÇÃO CONTRA OS CANDOMBLÉS NO RIO DE JANEIRO, ENTRE 1890 E 1942

Os três anos finais da década de 1880 trouxeram significativas mudanças às vidas negras brasileiras. Em 1888 houve a abolição da escravatura, em 1889 o regime político passou da monarquia para a república, e em 1890 foi decretado o novo Código Penal. Inauguravam-se novos tempos para o país. Para as populações negras, todavia, as mudanças não significaram a bonança após a tempestade do período anterior, na verdade, representou uma tempestade de outro tipo. Afinal, a abolição realizada não deu aos/às ex-escravizados(as) possibilidade de ascensão social, o regime republicano excluiu os analfabetos e os pobres da participação política, além do que, as leis penais criminalizaram práticas culturais negras.

Sob o signo da ordem e do progresso, a República brasileira nasceu a partir da articulação entre as elites militar e política, não contando, portanto, com a participação dos setores sociais subalternos, cujas visões de mundo não foram contempladas nos acordos políticos que viabilizaram projetos de nação. Estes estiveram referenciados nos modelos francês ou estadunidense, tidos por ideais de civilidade¹⁷⁹.

Por outro lado, em meio às muitas adversidades sofridas, as populações negras sobreviveram criativamente através da tecitura de relações sociais com dinâmicas e normas próprias, que urdiram uma “cidade negra”¹⁸⁰, que resistia dentro da “cidade branca”, estruturada a partir das leis e das ideias de progresso e civilização. Estas cidades coexistiram de modo conflituoso. A história das lutas entre as duas cidades dentro do Rio de Janeiro, que em alguma medida reproduziram em escala municipal conflitos políticos e culturais nacionais entre epistemologias afro-brasileiras e ocidentais, é o pano de fundo onde ocorreram as perseguições contra as RMA, nos interessando mais especificamente os candomblés.

O Rio de Janeiro, capital da República, era uma cidade “codificada e desejada pelos brancos”¹⁸¹. Esta foi o que podemos chamar de “cidade branca”, muito equilibrada e organizada em suas formas e proporções nas cabeças dos políticos republicanos. Contudo, no Rio de Janeiro houve também a “cidade negra”, representando uma pulsante realidade social

¹⁷⁹ CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: companhia das letras, 1990, p. 22

¹⁸⁰ CHALHOUN, Sidney. Medo branco de almas negras: escravos libertos e republicanos na cidade do Rio. Revista Brasileira de História, v. 8, n. 16, 1988, p. 87.

¹⁸¹ Idem, p. 91.

na qual homens e mulheres pretos e pardos compartilharam crenças e valores, além de terem estabelecido práticas associativas próprias, autônomas em relação à “cidade branca”.

Arredia às disciplinas das elites republicanas, a “cidade negra” foi uma construção histórica e social originada no período escravocrata. Negros e negras, livres, libertos ou escravizados, apesar das diferenças étnicas, estabeleceram entre si laços de solidariedade para se manter vivos material e espiritualmente no Rio de Janeiro¹⁸². Nas casas de zungu, nas formações de famílias, nas irmandades para negros, nos ranchos carnavalescos e nas casas de candomblé a população afrodiáspórica se encontrava, atualizava sobre as novidades e articulava para sobreviver ao hostil cotidiano da ordem escravista.

Todavia, se de um lado faltava tolerância, de outro lado sobrava medo na cidade branca. Medo do que representava a cidade negra, que na imaginação da cidade branca era o lócus de classes perigosas, poluidoras e bárbaras¹⁸³. Tal aversão estaria, segundo Chalhoub, na base da truculência por meio da qual a república tratou a população negra, amputando “opções indesejáveis de sobrevivência”¹⁸⁴ ao demolir cortiços e reprimir os candomblés. O modo de vida negro era inaceitável porque incompatível com o país moderno projetado pelas elites.

A perseguição policial empreendida contra os candomblés, e os demais cultos afrorreligiosos, a partir do Código Penal de 1890, pode ser considerada mais um capítulo da história do racismo no Brasil. Legisladores, policiais, promotores e juízes estiveram animados pelo mesmo espírito racista, que marcara nos negros, feito ferro em brasa, os estigmas da irracionalidade, do fetichismo, da ignorância e da imoralidade fazendo daqueles o elemento bárbaro brasileiro, que inviabilizaria o progresso nacional.

O colonialismo, como matriz de pensamento negadora da humanidade dos não brancos, gerou violentas práticas repressivas que, sob a justificativa de proteger a saúde pública da população, agiram contra as comunidades afrorreligiosas, levando a destruições ou apreensões de objetos sagrados, prisões e humilhações, o que provocou o êxodo de um parte

¹⁸² Apesar das rivalidades registradas na historiografia entre escravizados de etnias diferentes, dependendo da conjuntura histórica foi possível a identificação de alianças interétnicas, conforme Faria, Sheila de Castro. *Identidade e comunidade escrava: um ensaio*. Tempo, v. 11, n. 22, p. 122-146, 2007, p. 146.

¹⁸³ CHALHOUB, Sidney. *Op. Cit.* p. 104.

¹⁸⁴ Idem, p. 105.

dos sacerdotes para regiões afastadas do centro do Rio de Janeiro. Assim foi a caça aos feiticeiros.

A temática da perseguição policial aos candomblés durante a primeira metade do século XX tem sido estudada por antropólogos(as)¹⁸⁵ e historiadores(as)¹⁸⁶. As nossas leituras, no entanto, nos levaram ao entendimento de que as abordagens realizadas não têm considerado o racismo como a questão central para a análise do processo histórico no qual agentes públicos e imprensa se uniram para combater práticas espirituais negras, amplamente disseminadas na então capital do país. Pretendemos a esta altura compreender os discursos sociológicos, jurídicos e médicos que estruturaram as ações repressivas aos candomblés, como formulações norteadas pelo racismo religioso, articulando as várias dimensões que se entrecruzaram durante o combate às lideranças afrorreligiosas.

Nossa investigação tem como ponto chave o Código Penal de 1890. Feito às pressas, João Baptista Pereira levou apenas três meses em sua elaboração, sem discussões entre políticos e juristas. Esta particularidade fez com que contasse desde o nascedouro com críticas, que evidenciavam os seus defeitos, e percepções de que deveria ser reformado¹⁸⁷. Ter sido decretado antes da promulgação da Constituição de 1891 parece significar que para o governo provisório republicano a prioridade seria o estabelecimento da ordem social, reprimindo os

¹⁸⁵ RODRIGUES, Raymundo Nina. Os africanos no Brasil. 1933; MATTOS, Dalmo Belfort de. "As macumbas em São Paulo". Revista do Arquivo Municipal (São Paulo) XLIX (julho-agosto), 1938, Ano V. p. 151 – 160; BITTENCOURT, Dario. A Liberdade Religiosa no Brasil: a macumba e o batuque em face da Lei. *In*: RAMOS, Arthur. O Negro no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1940; BASTIDE, Roger. A Macumba Paulista. *In*: Estudos Afro-brasileiros. São Paulo Editora Perspectiva, 1946; DANTAS, Beatriz Góes. Vovô Nagô e papai branco. Usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1983; BIRMAN, Patrícia. Registrado em Cartório com firma reconhecida – A medida política das federações de umbanda. *In*: Umbanda e política. Iser, Rio de Janeiro, Marco Zero, 1985; MAGGIE, Yvonne. Medo do Feitiço: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. 1992; e GIUMBELLI, Emerson. O Cuidado dos Mortos: Uma História da Condenação e Legitimação do Espiritismo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. 1997.

¹⁸⁶ BRAGA, Júlio Santana. Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia. Edufba, 1995; LÜHNING, Angela. "Acabe com esse santo, Pedrito vem aí..." - Mito e realidade da perseguição policial ao candomblé baiano entre 1920 e 1942. Revista Usp, n. 28, p. 194-220, 1996; SANTOS, Edmar Ferreira. O poder dos candomblés: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2009; e Pereira, Flávia Lago de Jesus. Modernizar as cidades, civilizar os costumes: Repressão a espíritas e candomblecistas na Bahia republicana (1920-1940). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2015; VELASCO, Valquíria Cristina Rodrigues. Geografias da repressão: Experiências, Processos e Religiosidades no Rio de Janeiro (1890 – 1929). Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2019; SILVEIRA, Leandro Manhães. Nas trilhas de sambistas e “povo do santo”, memórias, cultura e territórios negros no Rio de Janeiro (1905-1950). Dissertação de mestrado. UFF, Niterói, 2012.

¹⁸⁷ SILVEIRA, Mariana Moraes. De uma República a outra: notas sobre os Códigos Penais de 1890 e de 1940. Revista do Centro Acadêmico Afonso Pena, n. 2, Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010, p 114.

comportamentos que comprometeriam o progresso do país¹⁸⁸. Criou-se, então, a oportunidade histórica para que a classe médica, cuja importância para o debate político foi pesquisada por Schwarcz¹⁸⁹, garantisse pela via legal o monopólio da arte de curar, combatendo àqueles(as) que promettessem solucionar problemas de saúde apoiados em crenças afro-brasileiras ou dos povos originários.

Assim, o Código Penal de 1890 trouxe em seu *Título III – Dos Crimes contra a Tranquilidade Pública – Capítulo III – Dos Crimes contra a Saúde Pública* os artigos que serviram de base legal para a perseguição às RMA:

Art. 156. Exercer a medicina em qualquer dos seus ramos, a arte dentaria ou a pharmacia; praticar a homeopathia, a dosimetria, o hypnotismo ou magnetismo animal, sem estar habilitado segundo as leis e regulamentos:

Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

Paragpho unico. Pelos abusos commettidos no exercicio ilegal da medicina em geral, os seus autores soffrerão, além das penas estabelecidas, as que forem impostas aos crimes a que derem causa.

Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilegios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de odio ou amor, inculcar cura de molestias curaveis ou incuraveis, emfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica:

Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

§ 1º Si por influencia, ou em consequencia de qualquer destes meios, resultar ao paciente privação, ou alteração temporaria ou permanente, das faculdades psychicas:

Penas - de prisão cellular por um a seis annos e multa de 200\$ a 500\$000.

§ 2º Em igual pena, e mais na de privação do exercicio da profissão por tempo igual ao da condemnação, incorrerá o medico que directamente praticar qualquer dos actos acima referidos, ou assumir a responsabilidade delles.

Art. 158. Ministrare, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer fórma preparada, substancia de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o officio do denominado curandeiro:

Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

Paragpho unico. Si o emprego de qualquer substancia resultar á pessoa privação, ou alteração temporaria ou permanente de suas faculdades psychicas ou funcções physiologicas, deformidade, ou inhabilitação do exercicio de órgão ou aparelho organico, ou, em summa, alguma enfermidade:

¹⁸⁸ Idem, p. 113.

¹⁸⁹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Op. Cit.*, p. 247-312.

Penas - de prisão celular por um a seis annos e multa de 200\$ a 500\$000.

Si resultar a morte:

Pena - de prisão celular por seis a vinte e quatro annos. (Grifos Nossos)

Destacamos o fato dos dispositivos do Código Penal criminalizadores das práticas das RMA pertencerem a um capítulo referente à proteção da saúde pública. Teríamos aqui uma união entre médicos e juristas em prol do bem-estar do *corpo social* brasileiro, já afetado, segundo as teorias médicas e racistas da época, pela miscigenação racial, que geraria uma predisposição à degeneração¹⁹⁰. Neste sentido, a ação curativa das práticas espirituais negras representaria o remédio falso, o veneno vendido como panaceia, que impediria aos doentes a tratamento médico verdadeiro para os seus males. Por isto, para defender a saúde da população, os métodos não acadêmicos se tornaram crime.

Ocorre que tanto as academias de medicina quanto de direito brasileiras tinham a raça como preocupação central¹⁹¹, sendo os brancos considerados o modelo de eugenia e de civilização, ao passo que os(as) pretos(as), os(as) mestiços(as) e os povos originários eram estigmatizados como modelos de debilidade física e moral. Tal perspectiva racista se encontra no fundamento dos artigos supracitados e vai orientar a aplicação e a interpretação da lei penal contra as lideranças afrorreligiosas durante toda a vigência deste Código. Em vista disto, consideramos pertinente compreender estes dispositivos legais como instrumentos do Estado republicano para a promoção de racismo religioso. Assim, foi “declarada uma verdadeira guerra médico-policia-jurídica contra os mais diferentes agentes terapêuticos populares e suas respectivas atuações curativas”¹⁹².

O artigo 156, cujo objetivo foi a criminalização da medicina ilegal, implicou no combate a um vasto espectro de tecnologias de cura, baseadas em saberes negros e dos povos originários, amplamente disseminados na sociedade desde a época colonial. A partir do Código Penal de 1890 exclusivamente os médicos diplomados poderia cuidar dos corpos, baseando-se em uma ciência materialista, isto é, sem olhos para ver aspectos espirituais das doenças. Ocorre que para as tradições iorubá, jeje e banto corpo e espírito não podem ser cogitados em separado. As duas dimensões se imbricam de tal modo que era impensável para

¹⁹⁰ Idem, p. 249.

¹⁹¹ Idem, p. 313-327

¹⁹² SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Sortilégio de saberes: curandeiros e juízes nos tribunais brasileiros (1900-1990). São Paulo: IBCCRIM, 2004, p 76

um sacerdote afrorreligioso da época cuidar somente do corpo ou da alma do doente. Estamos, portanto, mais uma vez evidenciando o conflito entre epistemologias europeias e afro-brasileiras.

Se apenas o médico diplomado poderia exercer a medicina, todo(a) aquele(a) que curasse sem formação acadêmica, no caso, os curandeiros, se tornaram criminosos. Desta forma, o artigo 158 transformou o curandeirismo em crime, o que significou para os sacerdotes afrorreligiosos que a maneira como entendiam doença e cura, para além da perspectiva materialista, se tornou proibida por comprometer a saúde pública, conforme a lei.

Contudo, foi o artigo 157 que deixou clara a intenção do Código Penal em intervir no mercado religioso, proibindo expressamente a prática do espiritismo e dos feitiços. A criminalização de certas práticas espirituais, tal como a citada proibição do curandeirismo, era justificada pelo fato das religiões mediúnicas, fosse o espiritismo ou as RMA, cuidarem espiritualmente da cura dos corpos, de algum modo rivalizando com a medicina acadêmica.

Por espiritismo se deve entender a doutrina francesa organizada por Allan Kardec, formulada nas bases do cientificismo do século XIX. Mesmo tendo sido abraçado por setores da elite, o espiritismo também sofreu com batidas policiais e prisões de médiuns durante suas práticas religiosas¹⁹³. A argumentação de defesa dos espíritas se ancorou na afirmação de que prescrevendo medicamentos homeopáticos, ou aplicando passes, estariam praticando a caridade cristã. Este discurso se tornou bem-sucedido, levando a um entendimento tanto na polícia quanto nos meios judiciais de que o espiritismo, só fazendo o bem, não deveria ser incomodado.

No decorrer das décadas, praticantes de RMA passaram a estrategicamente se dizerem espíritas para se livrarem de processos judiciais. As práticas espíritas, no entanto, destoavam daquelas que caracterizavam as RMA. Por este motivo, foram criadas nesta época duas categorias, alto e baixo espiritismo, representando a primeira os espíritas seguidores de Kardec, e a segunda os falsos espíritas, isto é, os praticantes de RMA. Deste modo, baixo espiritismo ou falso espiritismo foram expressões deste período que expressavam o racismo

¹⁹³ Para uma melhor compreensão sobre a perseguição sofrida pelos espíritas, ver GIUMBELLI, Emerson. 1997. O Cuidado dos Mortos: Uma História da Condenação e Legitimação do Espiritismo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional.

religioso da imprensa, da polícia e do sistema judiciário, que recorriam a estas categorias para perseguir os afroreligiosos.

A proibição da prática da “magia e seus sortilégios” incidiu diretamente sobre as RMA, tendo em vista estas serem identificadas pelo racismo religioso com a feitiçaria, ou seja, o emprego da magia para o malefício alheio. Acontece que, sob o nome de feitiçaria, usado de modo pejorativo pelos detratores dos candomblés, se combatiam tecnologias de cura afro-brasileiras, pois os candomblés fazem uma gestão de saúde em bases não eurocentradas.

Uma vez apresentada a sustentação legal das perseguições aos candomblés, passaremos agora a compreender como a repressão se processou ao longo do período estudado.

Maggie nos apresenta uma cronologia da perseguição às religiões negras no Rio de Janeiro¹⁹⁴. A primeira instituição repressiva foi a polícia sanitária, submetida ao Juízo dos Feitos da Saúde Pública, criado em 1904, responsável, inclusive, pela observância aos três artigos em questão. Portanto, o combate aos candomblés era um problema sanitário, em conformidade com o pensamento higienista. Em 1927 foi criada a comissão do delegado Mattos Mendes, responsável pela repressão ao baixo espiritismo e à prática ilegal da medicina. No ano de 1934 surgiu a 1ª Delegacia Auxiliar, especializada no combate ao baixo espiritismo, e em 1937, dentro desta foi constituída a Seção de Tóxicos e Mistificações, refinando a perseguição afroreligiosa.

A polícia, enquanto instituição executora do controle social, teve um papel chave na promoção da política pública racista religiosa que buscava inviabilizar os candomblés. Sua ação, no entanto, conforme Maggie¹⁹⁵, deveria ser precedida por acusações da imprensa, de populares ou mesmo de policiais. A partir de então ocorriam as batidas nos lugares de culto afroreligioso, para dar o flagrante, em busca de testemunhas, prendendo o(a) líder do lugar, e apreendendo os objetos sagrados, a fim de que se averiguasse se o(a) acusado(a) era realmente praticante de feitiçaria, serviço feito, desde os anos 1920, por peritos. O delegado responsável pelo inquérito produzia um relatório ao promotor, onde sugeria o artigo infringido do Código Penal de 1890. Tendo dado seu parecer pela condenação do acusado, o promotor

¹⁹⁴ MAGGIE, Yvonne. *Op. Cit.*, p. 190-192.

¹⁹⁵ *Idem*, p. 48-49.

encaminhava o processo ao juiz, que por sua vez ouvia de novo o acusado e as testemunhas, pronunciando a partir daí a sua sentença.

Assim, grande número de candomblecistas sofreu humilhações, profanações religiosas e prisões. Policiais, promotores e juízes se julgavam colaboradores na construção de um Brasil civilizado, combatendo a amaldiçoada herança africana, ao promoverem o embranquecimento cultural, como se percebe, por exemplo, no relatório de 1927 do chefe da polícia civil do Rio de Janeiro, onde se lê que:

Cultos misteriosos de origem oriental, remanescentes dos credos esotéricos **procedentes das tribos africanas**, como a **macumba** e o **candomblé**, deturpados pela ignorância e pela venalidade, campeavam sem maiores precauções no Distrito Federal, à sombra da nossa indiferença na aplicação de claros dispositivos penais.

Esses **padrões de credices grosseiras**, aparentemente sectários, disfarçam indústrias clandestinas, contra as quais, além do direito que assiste aos representantes da ciência médica, de impugnar concorrências desleais, ressalta a obrigação, comum aos poderes públicos, de assumir a defesa populações contra todas as atividades criminosas¹⁹⁶. (Grifos nossos)

Deste modo, os candomblés são pintados como templos da ignorância, em relação aos padrões eurocêntricos, funcionando como “indústrias clandestinas” da falsa medicina, explorando a boa-fé de todas as pessoas que lhe procuram. Os candomblés não são vistos pelo relatório como religião. Tal na verdade foi uma dificuldade vivenciada pelo povo de santo por todo o período estudado, 1890 a 1942: o de não terem sido os candomblés reconhecidos pelo Estado como religião.

Nos processos judiciais se encontram argumentos dos advogados de defesa de sacerdotes e sacerdotisas presos calcados na Constituição de 1891, em seu artigo 72, § 3º, no qual se lê: “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum”. Ora, sendo o candomblé uma religião, deveria gozar do direito do livre exercício de culto, o que implicaria em ter as suas práticas respeitadas.

¹⁹⁶ MAGGIE, Yvonne. *Op. Cit.* p. 44-45.

Por isto Velasco afirma que a “repressão policial é resultado de uma legislação que contradiz a Carta Magna ao promover a repressão sobre algumas crenças religiosas”¹⁹⁷. Temos um outro entendimento sobre a relação entre o artigo 72 da Constituição Federal e os artigos 156, 157 e 158 do Código Penal de 1890. Julgamos que o pensamento hegemônico entre policiais, promotores e juízes era o de que as perseguições aos candomblés não seriam ações contrárias à liberdade religiosa, pois os cultos afro-brasileiros não eram aceitos como religiões. Consequentemente, aos olhos dos atores sociais que eram os agentes públicos do Estado, responsabilizados pela proteção da saúde pública, não havia contradição entre a repressão aos candomblés e a garantia constitucional de liberdade religiosa.

Tal perspectiva fazia sentido, era coerente com o racismo religioso vigente, pois para o colonialismo os afrodescendentes não eram humanos. Não possuindo religiões, eram feiticeiros(as), adoradores(as) de fetiches, coisas ridículas, indignas de qualquer respeito. Suas práticas espirituais de cura eram lidas como crime, seus valores éticos, estéticos e epistemológicos eram invalidados, tidos por grosseiros e supersticiosos.

Também é possível perceber o racismo religioso do Estado quando se compara o modo como alguns doutrinadores do direito lidaram com as curas espirituais realizadas nas tradições judaico cristãs. Sabe-se da importância, desde a época de Jesus Cristo, dos milagres para os cristãos. A intervenção divina poderia de manifestar na forma da repentina melhora de quem se encontrava enfermo, sem explicação médica possível. E, dentro da história do catolicismo, se tornou comum a busca dos fiéis por milagres realizados por santos ou santas. Veremos, portanto, Bento de Faria, Procurador-Geral da República, nos anos 1930, afirmar que não tinha caráter exploratório da credulidade pública: “religiões que não traduzem orientações supersticiosas de grupos de indivíduos; de milagres atribuídos à divindades ou santos da Igreja Católica; exorcismo praticado por ministros da Igreja; o culto de espiritismo.”¹⁹⁸

Entenda-se aqui religiões de “orientações supersticiosas” como as de matrizes africanas. Bento de Faria ainda esclarece que o “baixo espiritismo”, se referindo aos cultos afro-brasileiros, era diferente, pois não professava a caridade, merecendo reprovação¹⁹⁹. A Igreja, porém, poderia realizar milagres e exorcismos sem ferir a credulidade pública,

¹⁹⁷ VELASCO, Valquíria Cristina Rodrigues. Geografias da repressão: Experiências, Processos e Religiosidades no Rio de Janeiro (1890 – 1929). Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2019, p 60

¹⁹⁸ SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. *Op. Cit.*, p. 155.

¹⁹⁹ Idem

partindo-se do pressuposto de que, necessariamente, do culto católico só poderia vir o bem e o desinteresse cristãos, sem qualquer tipo de prejuízo à saúde pública.

Sobre o curandeirismo, Schritzmeyer comenta a posição de Sady Gusmão, um doutrinador do direito, no início dos anos 1940, que disse não serem curandeiros:

os que simplesmente aconselham, recomendam ou anotam um remédio de modo eventual; os sacerdotes que praticam exorcismos ou mesmo outros, de qualquer religião, que não pratiquem “(...) ofensas à moral, aos bons costumes” e não prejudiquem ou ponham em perigo “a saúde pública” (ele cita a circuncisão realizada por rabinos)²⁰⁰.

Afirmar que sacerdotes cristãos e rabinos não praticavam o crime de curandeirismo, pois não ofenderiam à moral e aos bons costumes, equivalia a riscar o chão e determinar arbitrariamente que os que não estivessem do lado dos “homens de bem”, dos seguidores da Bíblia, estariam errados, passando a merecer punição.

Em outras palavras, as culturas de matrizes africanas eram consideradas o “outro”, oposto ao “nós”, que se queria identificado a Europa. Não se poderiam aceitar as RMA, pois elas eram africanas, estrangeiras, ao invés de brasileiras. Na perspectiva racista, o Brasil era uma continuação da história de Portugal. Portanto, era preciso defender a herança branca, cristã, ocidental e patriarcal. Neste sentido, as RMA eram tidas por corpos estranhos que ameaçavam o progresso e a ordem do país. Por isto, deveriam ser eliminados. O africano não era, portanto, reconhecido como civilizador, mas sim como aquele que comprometia o avanço da civilização eurocêntrica.

O discurso dos peritos policiais, responsáveis em dizer quais objetos de culto, apreendidos nas batidas policiais dadas em terreiros, eram provas de feitiçaria, afirmava que “Candomblé e macumba são reuniões de baixo espiritismo realizadas clandestinamente por pais-de-santo que trabalham com espíritos africanos e caboclos, atraídos por pontos riscados e cânticos”²⁰¹. Percebe-se, portanto, que a proximidade com a África deslegitimava a prática religiosa, mas também o seu praticante. É desse contexto de repressão que surge o termo macumbeiro, com toda a sua carga pejorativa. Diz Maggie: “Macumbeiro é pobre, preto e

²⁰⁰ Idem, p. 144.

²⁰¹ Maggie, Yvonne. *Op. Cit.*, p. 189.

feiticeiro. Perigoso e ignorante. A falta de cultura leva à produção de magia. Os membros das classes oprimidas são definidos como macumbeiros, perigosos, poluidores”²⁰².

Contudo, apesar das fortes evidências de racismo religioso orientando as perseguições aos candomblés, houve nomes importantes da cena política e do serviço público que frequentavam as casas de pais e mães de santo. Este fato exige uma análise mais atenta da história dos candomblés, a fim de se captar a complexidade das relações sociais, de repulsa ou de simpatia, tecidas em torno deles. Jornalistas como João do Rio²⁰³, em 1904, e Francisco Guimarães²⁰⁴, mais conhecido como Vagalume, em 1929, publicaram artigos de teor sensacionalista, apresentando os candomblés como coisa exótica. Revelam, no entanto, que parte da “boa sociedade” carioca frequentava as casas de santo de João Alabá, Tia Ciata, Cypriano Abedé, Balthazar e Sanyyn, dentre tantos(as) outros(as).

Isto demonstra que alguns pais e mães de santo possuíam redes de relacionamento poderosas. O Candomblé não servia apenas aos pretos pobres, mas também a representantes das elites brasileiras. A partir destas relações com o poder foi possível a algumas casas de santo a resistência à repressão aos cultos afro-brasileiros. Prova disto foi o caso de Tia Ciata, cuja casa era frequentada por jornalistas, músicos, intelectuais e políticos como Pinheiro Machado, o Marechal Hermes da Fonseca e Wenceslau Brás. Este último, presidente da República entre 1914 e 1918, teve certa feita um eczema na perna que os médicos não conseguiram curar. Mas Tia Ciata, com a licença dos orixás, utilizando ervas, tratou e fechou o ferimento. Agradecido pelo benefício recebido, o presidente deu ao esposo dela, João Batista da Silva, um emprego no gabinete do chefe da polícia, e, além disto, um grupo de seis soldados foi disponibilizado para proteger a casa de santo de Tia Ciata²⁰⁵. Assim, a Ialorixá se tornou imune às perseguições policiais. O mesmo ocorreu com outros candomblés do Rio de Janeiro, e de lugares como Salvador, onde os candomblés de maior influência não eram fichados na polícia e nada lhes acontecia, pois “desfrutavam de grande prestígio junto ao poder

²⁰² Idem, p. 190.

²⁰³ Do Rio, João. *As religiões do Rio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

²⁰⁴ *Jornal Crítica*, 13 a 24 de Janeiro de 1929.

²⁰⁵ SOIHET, Rachel. “Um debate sobre manifestações culturais populares no Brasil dos primeiros anos da República aos anos 1930”, *Trajetos*, Vol. 1, n. 1. Fortaleza. 2001, p. 7.

constituído, com bom trânsito nas classes mais altas e com efetivas alianças com autoridades policiais”²⁰⁶.

Os(as) demais líderes afroreligiosos(as), que não possuíam capital político suficiente para lhes garantir a continuidade de seus trabalhos sem a importunação da polícia, podiam resistir de quatro maneiras: enfrentando violentamente os policiais, fugindo das devassas, alegando fazerem o bem e não o mal nos processos judiciais, ou migrando para o subúrbio.

A primeira forma de resistência, o enfrentamento físico com a polícia, não era comum, apesar de ter havido casos, como foi a situação de Isaac Rangel, denunciado por curandeirismo, e que foi visitado pelo delegado Pimentel Duarte²⁰⁷. Este, se passando por um cliente, pediu para entrar na residência de Isaac, que negou, mas foi surpreendido com a iniciativa do delegado de forçar a entrada, para se fazer o flagrante. Isaac não se sujeitou e avançou com uma faca sobre o policial, ferindo-lhe a perna. Apesar desta vantagem, Isaac foi dominado pelo oponente, e acabou sendo preso, juntamente com a companheira. A grande desigualdade de força bélica entre a polícia e os candomblecistas explicaria facilmente o motivo pelo qual a agressão aos policiais não foi uma estratégia comum.

Em relação à fuga de candomblecistas e de clientes quando ocorriam as devassas, nas quais os policiais davam o flagrante e prendiam quem era do santo, as notícias da imprensa falam sobre situações em que, por janelas ou portas, as pessoas buscavam escapar²⁰⁸. Nem sempre isto era possível, pois, já sabendo deste expediente, a polícia se posicionava de maneira a conter os fugitivos, como foi o caso da tentativa frustrada de se correr da batida feita pelo delegado da 10ª circunscrição na casa do feiticeiro Cypriano Manuel Esteves²⁰⁹. Os agentes, posicionados nas portas, impediram que quaisquer dos presentes escapulisses.

Quando pegos pela polícia, os acusados tinham de responder primeiro aos inquéritos policiais e depois aos processos judiciais. Sabiam que o que fosse dito poderia ser usado para sua absolvição ou condenação. Em vista disto, era vital compreender a lógica que guiava a perseguição: os policiais combatiam os feiticeiros, os macumbeiros, praticantes de magia

²⁰⁶ BRAGA, Júlio Santana. Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia. Edufba, 1995, p. 26.

²⁰⁷ Diário de Notícias. Curandeiro Falso. 12 de agosto de 1892, Ed. 2587, p. 2.

²⁰⁸ Jornal O Imparcial, Salvador, Bahia, 20 de maio de 1920, p. 6.

²⁰⁹ Jornal do Brasil. "Feitiçaria - Surra nos Clientes". 29 de abril de 1896. Ed. 120.

maléfica, também conhecida pelo racista termo magia negra, além dos curandeiros. Portanto, as falas dos líderes afroreligiosos, que constam nos autos, seguiram a estratégia de negar a feitiçaria, a maldade, ou mesmo curas feitas com folhas ou beberagens. Com isto se buscava o objetivo de se driblar a polícia, que havia estigmatizado os candomblés como poluidores, mistificadores e exploradores da boa-fé pública. Maggie apresenta muitos exemplos de versões dos acusados(as), nas quais vemos o esforço destes para dizer que só faziam o bem, sem cobrar nada em troca, e que não participavam do baixo espiritismo²¹⁰.

Por fim, falaremos sobre a migração para locais afastados do centro da cidade com o propósito de fugir da repressão aos candomblés. A pesquisa de Velasco, baseada na análise de 57 documentos policiais e judiciais envolvendo os artigos 156, 157 e 158 do Código Penal de 1890, e 79 matérias jornalísticas sobre as perseguições, estabeleceu uma geografia da repressão²¹¹. Nesta verificamos que as batidas policiais começaram por se concentrar no centro da cidade, entre 1890 e 1903, ainda que houvesse também repressão em áreas suburbanas²¹². Entre 1916 e 1929, no entanto, a porcentagem de flagrantes no subúrbio aumentou expressivamente, superando os ocorridos no centro do Rio de Janeiro²¹³. O crescimento de ações repressivas nas regiões periféricas pode significar que houve um fluxo de líderes afroreligiosos(as) que saíram do centro da cidade, fugindo das perseguições.

É importante frisar, no entanto, que, segundo Leandro Manhães Silveira, a migração das comunidades de candomblé poderia ocorrer por mais de um significado, como a busca de terrenos nos quais pudessem cultivar folhas rituais, para além da fuga da perseguição policial²¹⁴. Ou seja, ir para lugares afastados poderia ser uma estratégia para se livrar da polícia, contudo, este não seria necessariamente o único ou principal motivo. É preciso também considerar que, apesar da perseguição, houve sacerdotes e sacerdotisas que preferiram resistir mantendo as suas atividades no centro da cidade²¹⁵.

²¹⁰ MAGGIE, Yvonne. *Op. Cit.*, p. 121-133.

²¹¹ VELASCO, Valquíria Cristina Rodrigues. *Op. Cit.*, p. 67.

²¹² Idem, p. 130.

²¹³ Idem, p. 187.

²¹⁴ SILVEIRA, Leandro Manhães. Nas trilhas de sambistas e “povo do santo”, memórias, cultura e territórios negros no Rio de Janeiro (1905-1950). Dissertação de mestrado. UFF, Niterói, 2012, p. 170.

²¹⁵ VELASCO, Valquíria Cristina Rodrigues. *Op. Cit.*, p. 216.

4. O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo definiremos a concepção de jogo adotada nesta dissertação mediante reflexões feitas a começar pelo pensamento iorubá, para o qual brincadeira não se opõe a seriedade, dando ao lúdico um lugar de destaque que julgamos ser pertinente também na escola, particularmente nas aulas de história. O ato de educar poderia, portanto, se dar ludicamente, oferecendo aos(as) estudantes experiências prazerosas ao mesmo tempo em que construíssem conhecimento. Por conseguinte, o jogo é um recurso pedagógico que tem sido utilizado como estratégia para capturar de modo agradável e instigante a atenção dos(as) estudantes.

Na área de ensino de história já tem sido produzidos trabalhos que apresentam resultados promissores sobre o uso de jogos em sala de aula. É fundamental, no entanto, que o(a) professor(a) esteja pedagogicamente bem embasado no que tange aos indicadores de ludicidade que devem orientar a elaboração de um jogo. Se somado a isto houver um planejamento de aula bem-organizado, estabelecendo os passos a serem dados conforme os conhecimentos da turma e os objetivos da aula, o jogo pode ser um instrumento que favoreça ao aprendizado, motivando os(as) estudantes. Apesar do seu potencial pedagógico, o jogo não deve ser supervalorizado, pois ele não é suficiente para oferecer garantia de que os(as) estudantes construirão conhecimento histórico. Isto porque o sucesso do jogo está condicionado à qualidade do planejamento realizado previamente pelo(a) professor(a).

Dos vários tipos de jogos, optamos por *Missão Sankofa* ter a forma de jogo de tabuleiro pelo fato de permitir a utilização de um modo interessante as fontes históricas, a imersão dos(as) estudantes em uma narrativa ficcional envolvente, e a realização de diversos desafios. O jogo que nos serviu de base foi a mancala awelé, escolhida por evocar valores da ancestralidade africana. Outra fonte de inspiração foram os *party games*, ou jogos festivos, de onde retiramos a ideia de atividades curtas que pudessem animar os(as) jogadores(as). Quisemos, desta maneira, tratar de questões sérias dentro das linguagens dos jogos com o fito de atrair o interesse e a curiosidade dos(as) estudantes.

Por fim, apresentamos o método de *design* de jogos que orientou a construção de *Missão Sankofa*. Juntamente com a exposição da metodologia, mostramos também como seguimos o seu passo-a-passo, deixando claro as etapas que não puderam ser realizadas por motivos que estiveram fora de nosso controle.

4.1. DEFININDO O CONCEITO DE JOGO

Falar em jogo, antes de qualquer coisa, é remeter-se à brincadeira, ao deleite, ao corpo, à imaginação e às emoções. Todavia, conforme a concepção capitalista de tempo e de ser humano, jogar seria uma “perda de tempo” e uma imoralidade, afinal, “tempo é dinheiro”, e quem se dedica a um jogo deixa de produzir, fazendo-se indivíduo inútil para a sociedade. Além disto, se “o trabalho engrandece o homem”, enquanto joga, o homem não pode trabalhar e, portanto, não tem como crescer. Donde se conclui que aquele que joga se apequena, estagnando-se na inferioridade, na ridícula posição de um adulto que se infantiliza. Vê-se, deste modo, uma visão cultural sobre o jogo que o associa ao vício da preguiça, à improdutividade e à infância. Jogo, então, seria coisa de criança. O mundo infantil, hierarquicamente situado abaixo do mundo adulto, nada teria de bom a oferecer ao sério e responsável indivíduo capitalista. É quase como se a infância fosse um mal necessário à espécie, uma fase que deve ficar para trás, tendo de ser absolutamente superada.

Outra, porém, é a perspectiva dos iorubás. Dentre os orixás cultuados no Brasil, há dois irmãos gêmeos, chamados Ibejis, que são representados como crianças que não deixam de se divertir. Suas travessuras estão registradas em vários *itàn*, dentre os quais um se destaca pelo fato de mostrar o como o brincar é potente na solução de problemas até então considerados insolúveis²¹⁶.

Conta-se que certa feita Icu, a personificação da morte, começou a distribuir armadilhas para caçar pessoas indiscriminadamente. O terror se estabeleceu, uma vez que ninguém, fosse sacerdote ou adivinho, foi capaz de deter Icu. Nem mesmo os orixás conseguiram evitar a ação dela. Os humanos estavam totalmente à mercê da Morte. Os Ibejis, porém, criaram um modo de salvar as pessoas enganando Icu. Os Ibejis eram crianças gêmeas idênticas. Além disso, ambas tocavam tão bem seus pequenos tambores que conseguiam encantar quem os ouvisse. Pensaram então em um deles ir até onde estava Icu, enquanto o outro gêmeo ficaria escondido na mata. Aquele foi tocando o seu tambor e tendo encontrado

²¹⁶ PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos orixás. Companhia das Letras, 2020. p. 375

Icu, fez que esta começasse a dançar sem parar, alegremente. A criança enfeitiçou a Morte. Quando se cansou de tocar, entrou na mata, sendo substituído pelo irmão gêmeo, que já foi se dirigindo até Icu tocando tão maravilhosamente quanto o primeiro. Icu não percebeu que eram meninos diferentes, e continuou a dançar. As substituições entre os irmãos continuaram seguidamente. Icu se exauriu, pediu para que o tambor se calasse para poder descansar. Os Ibejis então pactuaram com Icu parar de tocar se ela recolhesse as suas armadilhas, e deixasse de matar as pessoas. Sem escolha, pois estava dominada pela música das crianças, Icu aquiesceu. Os Ibejis venceram, salvando a vida da comunidade.

Deste *itàn* se podem extrair quatro questões presentes no pensamento iorubá e pertinentes ao uso de jogos no ensino de história. 1º) Após todos os adultos terem falhado, as crianças gêmeas conseguiram conter Icu, demonstrando que eram tão ou mais capazes do que os adultos para solucionar conflitos; 2º) ao invés de terem enfrentado o seu adversário abertamente, em combate singular, os Ibejis usaram de uma brincadeira musical para cansar Icu; 3º) a brincadeira infantil não se opôs à seriedade, afinal de contas, não há nada mais sério do que lutar pela continuidade da vida; 4º) a brincadeira criou um encantamento, um envolvimento tão forte entre os Ibejis e Icu que esta não conseguiu parar de dançar, de modo que a realidade ficou em suspenso enquanto brincava.

Os Ibejis podem ser vistos como metáfora da importância do lúdico como meio para se conseguir envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história de modo intelectualmente ativo, socializando prazerosamente conhecimentos e saberes²¹⁷. Isto é, a inclusão da dimensão lúdica no ensino de história poderia se tornar uma alternativa para a passividade da pedagogia tradicional, na qual o *aluno* recebe do professor conteúdos que devem ser copiados e memorizados, não encontrando espaço para questionamentos em sala de aula. Ao mesmo tempo, é necessário se importar prazer para o ambiente escolar, pois a “escola precisa ressignificar o seu papel estabelecendo uma relação prazerosa entre o conhecimento e o saber”²¹⁸.

O problema do prazer na educação já era abordado desde a antiguidade grega. Platão, em *A República*, registrou que as crianças iniciadas nos estudos que formariam os cidadãos deveriam seguir um plano de aprendizado não violento, pois “na alma não permanece

²¹⁷ ALVES, Lynn Rosalina Gama; PRETTO, Nelson. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer. *Comunicação & Educação*, v. 6, p. 29-35, 2008. P. 32.

²¹⁸ *Idem*, p. 33.

nada que tenha entrado pela violência²¹⁹”. Isto porque, diferente do corpo, que se desenvolve quando é submetido a exercícios forçados, a alma precisa de liberdade no processo de educação. Por este motivo, naquele diálogo Sócrates pediu a Glauco: “Por conseguinte, meu excelente amigo, não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de ficares mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um²²⁰”.

O apelo de Sócrates por uma educação *brincante*, agradável e não autoritária, ou seja, uma educação livre e prazerosa, parece apontar para métodos de ensino que tornam a sala de aula um espaço onde o conhecimento é construído de uma maneira que possa ser considerada divertida para os estudantes e os professores. Assim procedendo, se conseguiria auxiliar cada estudante a descobrir e desenvolver seus próprios talentos. Em outras palavras, pelo brincar se dominariam conteúdos escolares, mas também se alcançaria o autoconhecimento.

Deste ponto de vista sobre educação, o ensino de história teria como vantagem uma característica que a história enquanto disciplina possui, conforme Marc Bloch: ela diverte, e por isso atrai atenções²²¹. Este é um ponto forte da história, pois ela entretém, aguça a curiosidade, e “seduz a imaginação” das pessoas²²². Isto porque a história se constituiria em parte por ciência e em parte poesia, daí poder “exercer sobre a sensibilidade um apelo tão poderoso”²²³. Tal atração exercida pela história leva a consequências no que tange ao seu ensino. Cativando seus(suas) leitores(as) pela diversão que faculta, a história estimularia a busca pelo saber fruto de pesquisas acadêmicas, pois, “antes do desejo do conhecimento, o simples gosto”²²⁴.

É de se perguntar, então, por quais motivos é tão comum professores reclamarem de estudantes apáticos, desinteressados pelas aulas de história. Talvez o tambor, lembrando a aventura dos Ibejis, não esteja sendo tocado direito. É preciso liberar os poderes da história. Ou seja, o ensino de história poderia explorar outros caminhos, além da exposição tradicional, centralizada no professor, de conteúdos distantes dos interesses dos estudantes. Podendo-se utilizar outras linguagens, como a do jogo, e outros conteúdos que sejam significantes, porque

²¹⁹ PLATAO, A. república: Coleção a obra-prima de cada autor. Martin Claret, Sao Paulo SP, v. 162, 2011, p. 234.

²²⁰ Idem

²²¹ BLOCH, Marc. Apologia da história. Zahar, 2002, p. 43.

²²² Idem, p. 44.

²²³ Idem

²²⁴ Idem

ajudam a compreender questões da vida cotidiana, a fim de se impactarem as mentes e os corações estudantis.

Compreende-se por jogo, conforme o aporte teórico de Huizinga, um modo específico de atividade espiritual (no sentido lato do termo), uma forma de vida com função social, que é uma das mais importantes bases da civilização²²⁵. O jogo é um fenômeno cultural, surgido, porém, antes da cultura. Isto porque os animais também fazem jogos, o que significa que o princípio do jogo não se baseia na racionalidade, na lógica, motivo pelo qual ele “não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”²²⁶. Apesar de não ser possível uma conceituação muito precisa sobre o jogo, segundo Huizinga, podem ser descritas algumas de suas principais características: 1º) Ser uma atividade livre, sendo aceita sem imposições; 2º) ser uma fuga da vida “real” para uma dimensão temporária com regras próprias, muito conhecido como o “faz de conta”, que absorve totalmente aquele que joga; 3º) estar limitado no tempo e no espaço, tendo um lugar, um caminho e um sentido particulares; 4º) ser capaz de criar a ordem e ser a ordem, mediante regras específicas e absolutas que devem ser seguidas por todos os jogadores.

Fortuna realizou uma interessante análise etimológica da palavra jogo, que segue reproduzida abaixo.

“Em nosso idioma a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, aquilo que alegra, dando lugar, por exemplo, no francês, à palavra *joie*, referente à alegria, mas também artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento, da qual provém *joujou*, que tanto designa brinco como brinquedo de criança. Também no Italiano *gioia* diz respeito à felicidade, alegria e joia. Por sua vez brincar, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a brinco, ao longo da História. Interessante é saber que na mitologia grega-romana Brincos eram os pequenos deuses que ficavam voejando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a. É assim que do significado inicial de “laço”, brinco passa por “adorno, enfeite, joia que se usa presa na orelha ou pendente dela” até chegar à ideia de brinquedo e brincadeira.”²²⁷

²²⁵ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Editora Perspectiva SA, 2020.

²²⁶ *Idem*

²²⁷ FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 63-98, 2013, p. 70.

Vê-se uma significação de jogo, no campo semântico da alegria, do divertimento, que se alinha ao de brincar. O jogo é um tipo de brincadeira. É uma atividade criadora de vínculos entre os participantes. Por isto, há autores que tratam jogo e brincadeira como conceitos equivalentes, não considerando útil fazer-se uma distinção rígida entre um e outro, tendo em vista uma particular dificuldade na conceituação de ambos os termos²²⁸. Macedo, Petty e Passos, contudo, pensam ser pertinente evidenciar as diferenças entre jogo e brincadeira²²⁹. O trecho a seguir explicita os seus pontos de vista.

O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo, ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo, as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo, etc.) são condições fundamentais para sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. O que surpreende no jogar é seu resultado ou certas reações dos jogadores. O que surpreende nas brincadeiras é sua própria composição ou realização. O jogo é uma brincadeira que evoluiu. A brincadeira é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial. A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos. Quem brinca sobreviveu (simbolicamente); quem joga jurou (regras, propósitos, responsabilidades, comparações)²³⁰.

Vê-se então que os autores percebem uma clara diferença entre o jogo e a brincadeira, sendo aquele mais organizado por estar sujeito a regras. A brincadeira seria mais própria da infância, ao passo que o jogo se adequaria melhor aos mais velhos. Em comum, jogo e brincadeira tem o mesmo princípio de busca pelo prazer, os distinguem, porém, os meios empregados para alcançar este objetivo. Adolescentes, adultos e idosos, ao jogar, se reconectam com a criança que um dia foram, quando experimentavam prazerosamente as coisas, os eventos, os encontros sem outra finalidade senão o gozo do momento²³¹. As

²²⁸ Idem, p. 74-75.

²²⁹ MACEDO, Lino de. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar [recurso eletrônico] / Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty, Norimar Christe Passos – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 14-15.

²³⁰ Idem

²³¹ Idem, p 14.

situações eram em si mesmas saborosas, quando se brincava sem motivo algum, só bastando a alegria do instante.

O jogo “dá liga”, oportuna o estar junto tendo um objetivo em comum, mobiliza as vontades individuais em torno do que é melhor para o grupo, quando se trata de um jogo coletivo. Podemos também dizer que o jogo “dá vida” à prática docente, animando os(as) estudantes a seguir de corpo e alma o(a) professor(a) na jornada intelectual proposta na aula. Por isso, o jogo pode ser considerado uma ponte que liga passado, presente e futuro, liga os jogadores, bem como liga o mundo real ao mundo imaginário²³². Sendo ponte, o jogo poderia aproximar estudantes com diferentes visões e percepções de mundo, permitindo o desmanchar de preconceitos baseados em pressupostos racistas mediante a interação democrática na qual se compartilhariam narrativas e experiências culturais. Sendo jogo, *Missão Sankofa* seria a ponte capaz de conectar os que estão nas extremidades e não conseguem se ouvir, apesar de gritarem. Trata-se assim, de uma dimensão ética do jogo de grande valor para a luta antirracista na escola.

4.2. JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Diante do acima exposto, se depreende que o lúdico deve ser considerado um poderoso recurso pedagógico para a motivação e engajamento dos estudantes nas aulas de história. Resta agora identificar quais são os elementos que constituem o lúdico aplicado aos processos de ensino-aprendizagem. Esta questão é de demasiada importância, tendo em vista que sob o rótulo de lúdico se podem encontrar práticas das mais diversas, incluindo a utilização de jogos sem contextualização com conteúdos previamente trabalhados em sala, e a vaga crença de que o professor deveria criar aulas divertidas.

Neste sentido, Lino de Macedo apresenta cinco indicadores do lúdico nas atividades escolares que serão utilizados como orientação nesta dissertação: 1º) Terem prazer funcional; 2º) Serem desafiadoras; 3º) Criarem possibilidades ou disporem delas; 4º) Possuírem dimensão simbólica; 5º) Expressarem-se de modo construtivo ou relacional. O autor escreveu tendo por público privilegiado de sua análise as crianças, não deixando claro a faixa etária. Entretanto, ver-se-á que os referidos indicadores se adequam aos adolescentes de 9º ano, aos

²³² Idem, p. 72.

quais se destina, a priori, o *Missão Sankofa*. A seguir é feita uma breve apresentação dos indicadores.

Prazer funcional: Os estudantes não dispõem de recursos cognitivos para compreender a importância das atividades escolares, e por isso não lhes valorizam. Não conseguem antever as futuras aplicações das lições de hoje na vida adulta. Os estudantes vivem o agora, buscando o prazer funcional vivido em jogos e brincadeiras, nos quais “as tarefas ou atividades não são meios para outros fins, são fins em si mesmos”²³³. Durante jogos e brincadeiras, os estudantes se divertem, se concentram e contêm os que fazem bagunça, pois estes podem estragar a alegria do momento. Neste caso, o espírito lúdico se manifesta quando o prazer funcional faz o estudante realizar uma tarefa porque se interessou pela própria tarefa, e não por coação ou premiação. Por isto, uma tarefa interessante “é clara, simples e direta (precisa). É realizável nos seus tempos (interno, externo), desafiadora (envolvente), constante (regular) na forma e variável no conteúdo, além de ser surpreendente e lúdica”²³⁴.

Desafio e surpresa: Uma atividade se torna interessante ao estudante quando apresenta obstáculos para serem superados, com um grau de dificuldade adequado à faixa etária com a qual se trabalha. A superação dos desafios se realiza mediante constantes reavaliações sobre a atenção, a estratégia, a força, o equilíbrio necessários para vencer as dificuldades. Lúdico aqui equivale a ser desafiador, já surpreendente “significa que não se controla todo o resultado, que algo tem sentido de investigação, de curiosidade, de permissão para a pessoa dizer o que pensa ou sente, de expressar suas hipóteses”²³⁵.

Possibilidades: As atividades precisam ser necessárias e possíveis. Significa dizer que devem criar o sentimento de que se não forem realizadas os estudantes estariam perdendo algo, gerando uma insatisfação. Além disto, cognitivamente, as atividades têm de ser realizáveis, adequadas às condições de compreensão dos(as) estudantes.

Dimensão simbólica: A dimensão simbólica se manifesta no que vai além do concreto, isto é, histórias, músicas e imagens. Partindo deste dimensão, os estudantes podem pensar, questionar e usar sua imaginação. A metáfora e a metonímia tornam-se pensáveis. Os estudantes são atraídos por narrativas que façam sentido conforme as suas vidas. Por isto, o

²³³ MACEDO, Lino de. *Op. Cit.*, p. 17.

²³⁴ Idem, p. 18.

²³⁵ Idem, p. 19.

“simbolismo lúdico significa que aquilo que se faz tem um correspondente, qualquer que seja ele, para a criança”²³⁶.

Expressão construtiva: Este indicador leva em consideração a capacidade de observar para os vários pontos de vista que se relacionam diante de uma determinada problemática do conhecimento. O lúdico aqui é encontrado no olhar curioso, que vagueia primeiramente sem rumo definido, passeando, explorando um livro, uma imagem, ou situação-problema, sem seguir um roteiro rígido. O segundo aspecto deste indicador é o de se buscar uma direção, um foco. O olhar investigativo do primeiro momento tem um objetivo. Uma construção une o pensar às diversas perspectivas e relações com um propósito final. O lúdico diferencia e integra os dois aspectos²³⁷.

Referenciando-se nestes indicadores, *Missão Sankofa* traz uma experiência lúdica para o ensino de história na educação básica, que, articulando temas sensíveis, contextualização histórica, manuseio de fontes, imaginação histórica e uma mecânica moderna de jogo de tabuleiro, propicia ao estudante oportunidade de “brincar com coisa séria”, isto é, oferece uma encruzilhada para que prazer, surpresa e conhecimento se encontrem na sala de aula.

A utilização de jogos como instrumento de mediação entre o conhecimento histórico e o estudante, com vistas a tornar o ensino de história mais agradável, envolvente e eficaz no seu papel de promover o pensar histórico, tem sido alvo de reflexões de autores que a consideram uma estratégia potente na construção do saber histórico escolar. Deste modo, os trabalhos de Fermiano²³⁸, Seffner²³⁹, Fortuna²⁴⁰, Giacomoni²⁴¹, Cainelli e Alegro²⁴² inspiram abordagens metodológicas que lançam mão de jogos no ensino de história, abrindo caminho

²³⁶ Idem, p. 20-21.

²³⁷ Idem, p. 21-22.

²³⁸ FERMIANO, Maria A. Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História. *História Hoje*. ANPUH, v. 3, n. 07, 2005.

²³⁹ SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: *In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

²⁴⁰ FORTUNA, Tânia Ramos. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

²⁴¹ GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o ensino de História. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

²⁴² CAINELLI, Marlene; ALEGRO, Regina Célia. Jogando e aprendendo: ensinando História no ensino fundamental. *História & Ensino*, Londrina, v. 4, p. 77-88, 1998.

para a elaboração de planejamentos de aula menos focados na exposição do professor e mais abertos para a participação dos estudantes na produção do conhecimento.

Neste sentido, é muito importante a contribuição da obra *Jogos e ensino de história*, organizada por Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, pelas problematizações e indicações que traz. Outras disciplinas fazem o uso de jogos na escola como recurso pedagógico, contudo ainda se verificam resistências por parte de professores de história em relação à aplicação de jogos em sala de aula. Provavelmente tal relutância na utilização de jogos esteja no lugar que tradicionalmente a cultura ocidental atribui à retórica, a palavra falada na instrução dos estudantes²⁴³. Por outro lado, o foco da educação estar no professor, naquele que professa o saber, é totalmente adequado ao esquema hegemônico de “educação bancária”, como ensinava Paulo Freire.

Todavia, a dimensão lúdica do jogo, conforme Carla Beatriz Meinerz, tem potencial para ser apropriada educacionalmente nas aulas de História por conta de sua “capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula”²⁴⁴. Por este motivo, o jogo seria um instrumento pedagógico adequado para tratar do tema desta dissertação. Uma vez que o racismo religioso escolar costuma despertar paixões destrutivas entre os estudantes, o lúdico de um jogo de tabuleiro poderia permitir que as pessoas mais resistentes às tradições religiosas afro-brasileiras compreendam historicamente as lutas enfrentadas pelas RMA.

É queixa comum entre os professores de história, questão constantemente citada em obras de ensino de história, o desânimo, o desinteresse dos estudantes em relação ao conteúdo das aulas. Questionam eles: Para que serve estudar história? Por qual motivo me ocupar com o passado? Pois bem, se Bloch estiver certo ao afirmar o poder sedutor que a história exerce sobre as pessoas, algo precisa ser feito no ensino de história, pois os estudantes têm demonstrado pouca paixão durante as aulas.

²⁴³ MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p 116.

²⁴⁴ GIACOMONI, Marcello Paniz. *Op. Cit*, p. 103.

Seffner afirma que uma aprendizagem significativa em História busca “boas indagações sobre o tempo presente”²⁴⁵. Isto é, ao invés de se prender a um único livro, o didático, o professor deveria partir de problemas da vida cotidiana dos estudantes, selecionando “da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da Humanidade”²⁴⁶. Nesse sentido, quem leciona para o ensino básico sabe o quanto o racismo religioso mobiliza negativamente uma sala de aula, proporcionando a oportunidade para o professor trabalhar com preconceitos, estereótipos e julgamentos morais em uma perspectiva histórica.

O jogo pode ser um caminho diferenciado para despertar o interesse dos estudantes. Ele possui uma “nova linguagem” em relação ao modelo retórico de exposição professoral²⁴⁷. Se é verdade que o jogo não resolverá todos os problemas próprios de ensino-aprendizagem da disciplina de história, é também correto asseverar que ele pode ser a encruzilhada onde se conectam as vivências fora da escola e o conteúdo escolar, as percepções e expectativas de professores e estudantes, o racismo religioso do século XX e o do século XXI, o fundamentalismo religioso e a luta por liberdade religiosa, a boa e a má vontade em pensar em questões éticas e étnicas, enfim, um fluxo vivo, incalculável e surpreendente de pensamentos, sentimentos e corpos, fazendo então da sala de aula um espaço potente para a produção de ideias capazes de contribuir no combate aos diversos racismos existentes.

Necessário se faz despertar a curiosidade do estudante, pois é esta a pedra fundamental do conhecimento humano²⁴⁸. Por ela, afirma Paulo Freire, se interroga, se interessa, se atua, se conhece e se reconhece. O jogo é um grande aliado para atizar a curiosidade dos estudantes, apresentando-lhes desafios, cenários e objetivos que afetam sua inteligência, sentimentos e valores. Tal perturbação intelectual é particular do jogo, pois ele “lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’²⁴⁹”. Eis o que os professores que têm paixão por educar desejam: deixar os estudantes fascinados pelo estudo da história. Isto porque o saber pode ser saboroso.

²⁴⁵ SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p 31.

²⁴⁶ GIACOMONI, Marcello Paniz / PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). *Op. Cit.*, p. 31.

²⁴⁷ FERMIANO, Maria A. Belintane. *Op. Cit.* p. 4.

²⁴⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996, p. 86.

²⁴⁹ HUIZINGA. *Op. Cit.*, p. 12.

Conta a favor do educador o fato de que os(as) estudantes já têm gosto pelo saber. Rubem Alves corrige Aristóteles em sua *Metafísica*, quando este disse que “todos os homens têm, por natureza, um desejo de conhecer”. Na verdade, diz Rubem Alves, as crianças, e não os adultos, tem desejo de conhecer, pois os olhos delas estão ávidos por descobrir as coisas que estão no mundo²⁵⁰. Não apenas as crianças têm fome de saber, os adolescentes igualmente demandam por respostas para aquilo que lhes afeta a existência. Caberia então identificar do que os estudantes têm fome e, na medida do possível, aproximar as suas inquietações com o conteúdo programático escolar²⁵¹.

Metodologicamente, o jogo é uma poderosa opção pedagógica capaz de atender aos interesses dos estudantes, despertando a sua curiosidade, ao mesmo tempo em que o professor pode trabalhar as competências e as habilidades que julgar necessárias, conforme o conteúdo curricular. *Missão Sankofa*, particularmente, se baseia nas orientações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental que seguem abaixo descritas.

Competências:

1º. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

4º. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários²⁵².

Habilidades:

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à

²⁵⁰ ALVES, Rubem. Sabor do saber. São Paulo, Folha de São Paulo, p. 22, 2005.

²⁵¹ SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p 37-38

²⁵² BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 402.

tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.²⁵³

A fim de serem trabalhadas tais competências e habilidades, preciso se faz, em primeiro lugar, que um planejamento de aula organize progressivamente as ideias e os conceitos apresentados aos estudantes, realizando as contextualizações históricas pertinentes à história dos afrodescendentes no pós-abolição no Brasil, em suas dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas. É em um momento seguinte que deve entrar em cena o *Missão Sankofa*, entrecruzando os conhecimentos já mobilizados nas aulas anteriores. Deste modo, o jogo, para fazer sentido, deve ser um método pedagógico incluído em um plano de estudos, sendo, portanto, um meio de aprendizagem e não um fim em si mesmo. Isto porque o jogo não deve ser visto como milagroso²⁵⁴. Ele sozinho não se sustenta. Por isto é fundamental se perceber as limitações do jogo, a fim de não se criar a expectativa de que *Missão Sankofa* atingirá, necessariamente, os objetivos do(a) professor(a). É razoável, portanto, não supervalorizar os poderes do jogo como recurso pedagógico, pois não há garantia alguma de que por meio dele se alcançarão os resultados esperados conforme o planejamento de aula.

4.3. JOGO DE TABULEIRO

Meinerz classifica os jogos em três grupos: jogos digitais, jogos de interpretação e jogos de tabuleiro²⁵⁵. Os primeiros se referem a produtos virtuais, jogáveis em computadores ou smartphones. Para serem utilizados em sala de aula demandariam uma disponibilidade de computadores que as escolas públicas, particularmente, não possuem. Os jogos de interpretação se relacionam à expressividade corporal manifesta por exemplo em dinâmicas de grupo, RPG (*Role-playing Games*) e simulação do tribunal de júri. Não necessitam de muitos recursos para serem realizados no ambiente escolar. Finalmente, os jogos de tabuleiro dizem respeito aos jogos que ocorrem em uma “superfície delimitada utilizando peças, ao longo da qual os movimentos são definidos pelas regras estabelecidas no início do jogo”²⁵⁶. Podem ser utilizados em sala de aula com relativa facilidade, precisando apenas que o professor estude previamente as regras do jogo, antes da aplicação com os seus estudantes.

²⁵³ Idem, p. 429, 431 e 436.

²⁵⁴ MEINERZ, Carla Beatriz. *Op. Cit.*, p. 103.

²⁵⁵ Idem, p. 108.

²⁵⁶ LOPES, Diogo. Jogos de Tabuleiro-estudo dos sistemas visuais. 2013. Tese de Doutorado, Escola Superior de Artes e Design, Matosinhos, Portugal, p. 77.

É possível a adaptação de jogos de tabuleiro como dominó ou baralho para o ensino de história. Estas oferecem, no entanto, uma experiência final de baixa complexidade, pois está baseada em caminhos únicos, dependendo muito de elemento sorte²⁵⁷. A adaptação de jogos de maior complexidade leva a várias maneiras de se jogar, ao mesmo tempo em que a experiência de jogo se dá em meio a indeterminação de caminhos, trazendo imprevisibilidades à narrativa²⁵⁸. Um exemplo bem popular deste tipo de jogo de tabuleiro chama *Colonizadores de Catan*. Sua narrativa apresenta uma ilha, Catan, na qual os jogadores são colonizadores que tem de criar estratégias para conquistar recursos naturais, construir estradas e cidades. Ocorre que no “processo de construção das estratégias vários caminhos são possíveis, portanto, a complexidade e a dinâmica são maiores, envolvendo elementos de sorte mas não reduzindo-se a eles”²⁵⁹.

Esta dissertação fez a escolha em elaborar um jogo de tabuleiro, por conta das possibilidades que ele oferece para o trabalho com fontes históricas, bem como por causa dos caminhos possíveis para se abordarem várias dimensões relativas ao tema da perseguição às RMA.

O jogo de tabuleiro em cuja mecânica de jogo (conjunto de regras e objetivos) o *Missão Sankofa* se inspirou é o mancala. Este não é exatamente um jogo, mas uma família de jogos africanos, com mais 200 tipos modalidades²⁶⁰. O nome mancala, segundo, Fraga e Santos, se origina do “árabe mangala, mingala ou magala, do verbo naqala e que significa mover, deslocar, transportar de um lado para o outro, o jogo baseia-se, na sua essência, neste princípio de transferência”²⁶¹. Isto porque na mancala o semear e o colher é um princípio fundamental, ou seja, se trata de uma representação do movimento dos ciclos naturais que garantem a agricultura, a prosperidade, a vida. O jogo ganha nomes diferentes conforme a região africana onde é jogado, por isso é conhecida como Ouri, Ouril, Ori, Urim, Awari, Warri, Agi, Awelê ou Ayo²⁶². Suas modalidades estão divididas em mancala II, mancala III e mancala IV. *Missão Sankofa* se baseia na mancala Awelê.

²⁵⁷ MEINERZ, Carla Beatriz. *Op. Cit.* p. 109.

²⁵⁸ Idem

²⁵⁹ Idem, p. 112.

²⁶⁰ PEREIRA, Rinaldo Pevidor. Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2016, p 73.

²⁶¹ Fraga, Ana; Santos, Maria Teresa. Ouri, um Jogo Mancala. In: Matemática e Jogo na Educação e Matemática. Educação e Matemática, Lisboa, nº 76, p. 9-11, jan./fev. 2004. Disponível em: <http://www.apm.pt/apm/revista/educ76/matematica_jogo.pdf>. Acesso em: 02 jan 2021.

²⁶² Idem, p 10

Disseminado por várias regiões do continente negro e da Ásia, a mancala basicamente consiste em um tabuleiro, ou chão, com buracos, de três a cinquenta, nos quais são depositadas pedras ou sementes, que são movimentadas pelos jogadores, uma a uma, no sentido anti-horário, com o objetivo de acumular sementes, seja capturando do adversário ou simplesmente colhendo-as. Se trata de um jogo considerado de eruditos, haja vista requerer “reflexão, cálculo e muita prática sendo necessário saber escolher, com certeza, de entre as várias hipóteses que se oferecem em cada jogada, bem como prever os ataques do adversário”²⁶³.

As origens da mancala remontam ao antigo Egito, à época do Novo Império (1580–1085 a.C.), sendo que registros arqueológicos, tanto em construções quanto em estátuas, atestam a prática deste jogo em diferentes territórios²⁶⁴. Com o tráfico interatlântico de escravizados, a mancala foi trazida para a América, uma vez que estava integrada à cultura de muitos povos africanos. Jogá-lo, portanto, pode oferecer uma forma de se valorizar produtos culturais africanos, afirmando-se a capacidade negra de criar pensamento sofisticado, o que é fundamental para a educação das relações étnico-raciais²⁶⁵.

A mancala tem sido utilizada no ensino de matemática, particularmente na área de estudos conhecida como etnomatemática²⁶⁶. Na pesquisa para esta dissertação não foi encontrada nenhuma utilização do jogo de mancala para o ensino de história. Todavia, o tabuleiro de awelé pode ser considerado uma interessante possibilidade de oferecer aos estudantes uma experiência de jogo no qual eles terão contato com a história do candomblé em um tabuleiro de um jogo africano, cuja movimentação circular, anti-horária, se encontra nas rodas de capoeira, samba e jongo, bem como nas festas de candomblé e umbanda. Com isto se pretende favorecer a imersão no jogo. Tal é a aposta feita em *Missão Sankofa*. Quer-se com a mancala proporcionar uma conexão com a ancestralidade africana, mediante a utilização deste invento negro.

Ao mesmo tempo, nossa proposta de jogo de tabuleiro se aproxima do jogo chamado *Cranium*, da Hasbro. Ele pertence à categoria de jogos conhecida como *party games*, ou jogos festivos. São jogos cujo grande objetivo é a diversão com um número grande de pessoas, motivo pelo qual é apropriado para ser jogado em festas ou reuniões familiares.

²⁶³ Idem

²⁶⁴ Idem

²⁶⁵ PEREIRA, Rinaldo Pevidor. *Op. Cit.* p 43

²⁶⁶ Idem, p 44

Consequentemente, os *party games* levam a uma grande interação entre os(as) participantes. Muito embora a temática da perseguição racista religiosa promovida pelo Estado brasileiro contra os candomblés exija seriedade em sua abordagem, consideramos que seria estratégico incluir momentos de descontração em *Missão Sankofa* a fim de promover o engajamento dos(as) participantes no jogo. Escreveu Huizinga que “a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade”²⁶⁷. Por isto, pensamos que seriedade não tem de excluir necessariamente o prazer manifesto na forma de riso ou gargalhada de adolescentes. Consideramos o lúdico um potente elemento para envolver os(as) estudantes, uma força “mágica”, como o tambor dos Ibejis, que foi tocado para vencer Icu. Nesse mesmo diapasão, identificamos nos candomblés esta não oposição entre o sério e o divertido, presente no ritual do xirê. Significando brincadeira em iorubá, xirê é a festa pública na qual os orixás são reverenciados por cânticos ao som dos atabaques. Pode-se dizer que é uma brincadeira sagrada, pois as divindades africanas são adoradas de modo festivo, unindo-se respeito e alegria.

Missão Sankofa apresenta diversos desafios curtos aos(às) participantes que precisam ser resolvidos em apenas três minutos. Analogamente, em *Cranium*, os(as) jogadores(as) seguem uma trilha com casas que oferecem até 16 atividades diferentes, dentre as quais mímica, esculpir, cantar, decifrar enigmas e soletrar palavras ao contrário, por poucos minutos. Incluímos em *Missão Sankofa* desafios semelhantes, mesclando-os com a leitura e análise de fontes históricas densas, oferecendo assim uma experiência de jogo que alterna momentos mais introspectivos, no trabalho com os textos, e mais extrovertidos, nos desafios mais divertidos. No entanto, sempre haverá a necessidade de atenção na realização das atividades, seja um quiz ou o estudo de um artigo do Código Penal.

4.4 O MÉTODO DM³

Para a elaboração de *Missão Sankofa*, seguimos a metodologia DM³ de construção de jogos, de autoria do designer Daniel de Sant’anna Martins, apresentada em sua dissertação de mestrado²⁶⁸. Seu método “tem por objetivo apoiar educadores de quaisquer contextos educacionais, na criação de trilhas lúdicas de aprendizagem, ressignificando jogos de

²⁶⁷ HUIZINGA, Johan. *Op. Cit.*, p. 35-36

²⁶⁸ MARTINS, Daniel de Sant’anna. *Learning Games Workshop: Projetando trilhas lúdicas de aprendizagem*. Dissertação, Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (CESAR SCHOOL), Recife, 2020.

tabuleiros clássicos ou modernos, em jogos de aprendizagem”²⁶⁹. Sua vantagem é oferecer um passo-a-passo para o(a) professor(a) de como se apoiar em um jogo de tabuleiro já existente para criar um jogo novo que se adeque a objetivos pedagógicos bem precisos. São seis etapas: definir, mapear, desconstruir, mudar, design e materializar. Estas serão apresentados a seguir, em conformidade com o projeto de design de *Missão Sankofa*.

1º) Definir: Neste passo é feito o mapeamento e o planejamento dos conteúdos e métricas avaliativas. São propostas questões norteadoras com o fito de se auxiliar no processo, que seguem abaixo, devidamente respondidas segundo os interesses de nossa dissertação.

a) Qual o perfil dos jogadores?

Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

b) Quais conteúdos curriculares e assuntos serão abordados?

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação do racismo; a perseguição do Estado aos candomblés entre 1890 e 1942.

c) Quais são os objetivos de aprendizagem?

Compreender a relação histórica entre o racismo religioso e as perseguições que o Estado promoveu contra os candomblés no período entre 1890 e 1942; e despertar sensibilidades para a necessidade de se respeitar, de modo antirracista, a liberdade religiosa das RMA.

d) Quais habilidades serão desenvolvidas pelo estudante?

Conforme a BNCC, as habilidades que se buscam desenvolver serão:

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à

²⁶⁹ Idem, p. 23.

tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.²⁷⁰

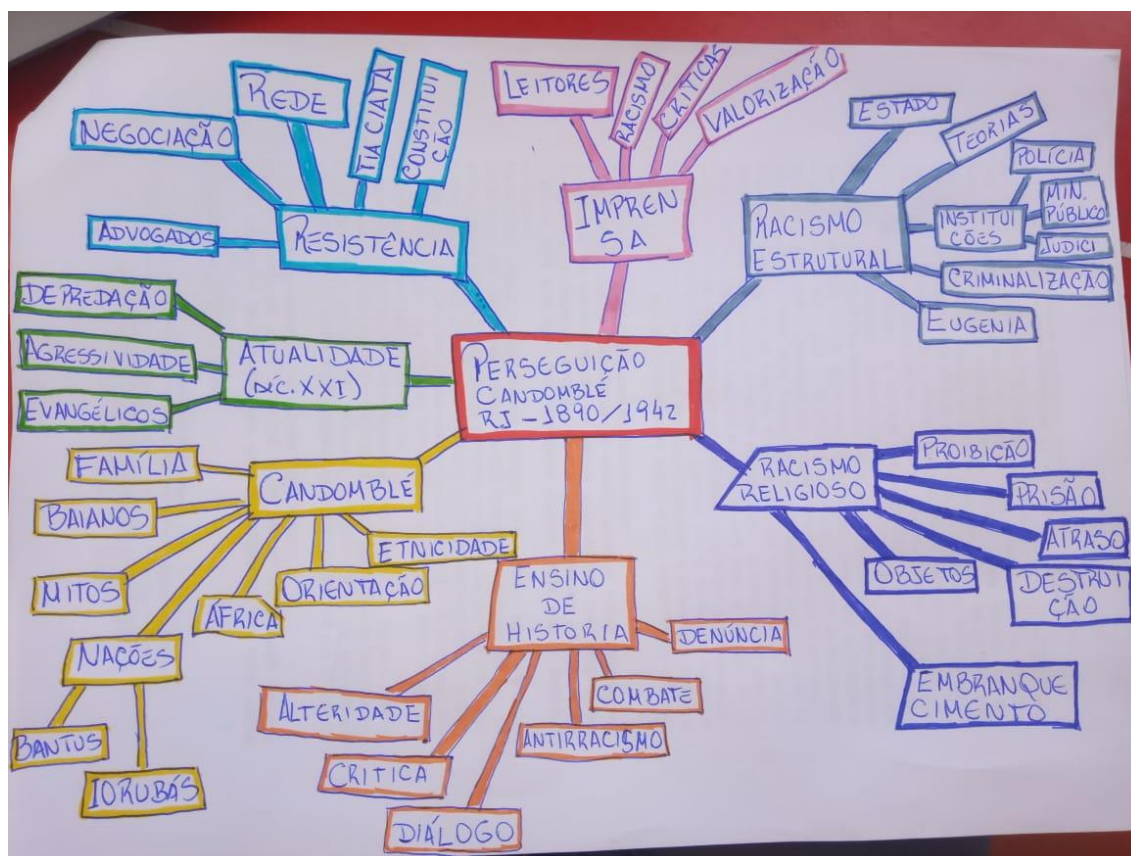
e) A avaliação dos estudantes será pautada em quais métricas?

A avaliação ocorrerá em dois níveis. No primeiro, será avaliada a participação do(a) estudante no jogo, levando em consideração o seu espírito cooperativo, o respeito para com os(as) colegas e a dedicação em resolver os desafios propostos pelo jogo. Em um segundo nível, na aula seguinte à realização do jogo, os(as) estudantes elaborariam um jornal mural destinado à comunidade escolar, com o objetivo de informarem sobre o racismo religioso.

2º) Mapear: propõe-se o desenvolvimento de um mapa mental sobre a experiência que se projeta com o jogo. Deste modo se ilustram as ideias, relacionando causas, efeitos, simetrias e ou oposições entre elas, podendo-se, então, “planejar ações e tomadas de decisões para alcançar objetivos específicos de design, nas etapas posteriores”²⁷¹. Mostramos abaixo o nosso mapa mental.

²⁷⁰ Idem, p 429, 431 e 436.

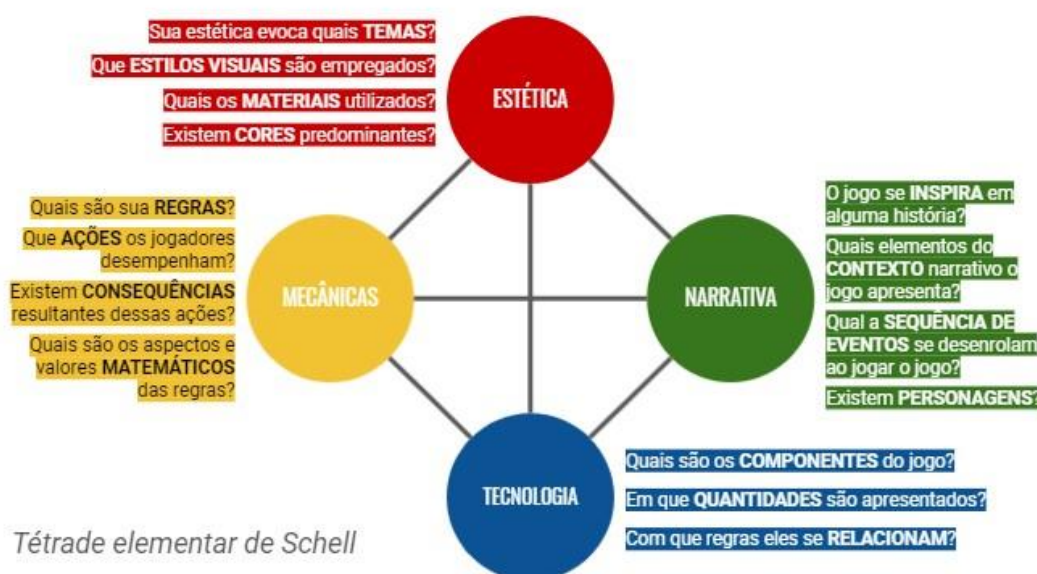
²⁷¹ MARTINS, Daniel de Sant’anna. *Op. Cit.* p. 56.



Fonte: acervo pessoal do autor.

3º) Desconstruir: deve-se escolher um jogo de tabuleiro e analisá-lo a partir dos elementos da tétrade elementar de Schell²⁷², conforme reproduzimos a seguir:

²⁷² A tétrade elementar faz parte da metodologia de Jesse Schell, game designer, que busca decompor a estrutura de um jogo em quatro elementos básicos, que são estética, narrativa, mecânicas e tecnologia. Ver SCHELL, Jesse. *Arte de Game Design: O Livro Original*. Crc Press, 2010.



Fonte: acervo pessoal de Daniel de Sant'anna Martins.

A seguir, respondemos a todas as perguntas propostas por Schell sobre o jogo a ser desconstruído, no caso específico, a mancala awelé.

Estética

a) Sua estética evoca quais temas?

A geometria, a agricultura, os ciclos da natureza e a matemática.

b) Que estilos visuais são empregados?

O estilo geométrico.

c) Quais os temas utilizados?

A geometria e a semeadura no campo.

d) Existem cores predominantes?

Não

Mecânicas

a) Quais são suas regras?

Achamos por bem transcrever as regras da mancala contidas em um trabalho do Projeto de Extensão Laboratório de Matemática, da UNESP – São José do Rio Preto.

A movimentação das peças tem um sentido de "semeadura" e "colheita". Descrevendo, de modo um pouco vago, cada jogador é obrigado a recolher sementes e semeá-las em suas cavidades (referidas como casas ou cavas), mas também nas cavidades do adversário, uma de cada vez em cada cavidade. Seguindo as regras, em dado momento o jogador faz a "colheita/captura" de sementes, que passam a ser suas (a forma de colheita/captura em geral pode ser diferente e depende do jogo em questão). Ganha quem tiver mais sementes no final do jogo. O jogo que vamos trabalhar é constituído de um tabuleiro retangular contendo 12 cavidades e 2 reservatórios, sendo 6 cavidades e 1 reservatório para cada jogador, e como "sementes" são usadas pedrinhas/contas (...). Usaremos 4 sementes para cada cava e apresentaremos dois Tipos de Jogos Mancala (dentre os vários existentes), referidos como "Jogo Mancala – Tipo I" e "Jogo Mancala - Tipo II"²⁷³.

b) Que ações os(as) jogadores(as) desempenham?

Eles(as) se movimentam semeando pelas suas cavidades e as do(a) adversário(a) também. É possível igualmente a ação de capturar sementes do(a) adversário(a).

c) Existem consequências resultantes dessas ações?

Eles(as) devem fazer a semeadura das sementes nas próprias cavidades e nas do(a) adversário(a), levando o maior número possível de sementes para os seus reservatórios. Também devem os(as) jogadores(as) pensar estrategicamente em modos de capturar sementes do(a) adversário(a), e se prevenir para não perderem sementes pelo mesmo motivo.

d) Quais são os aspectos e valores matemáticos das regras?

O cálculo mental, a estimativa, a probabilidade, a análise combinatória e o raciocínio lógico²⁷⁴.

Narrativa

²⁷³ FANTI, Ermínia de Lourdes Campello et al. Trabalhando com os Jogos Traverse e Mancala. XXVII Semana da matemática (MC4D). IBILCE/UNESP, São José do Rio Preto, 2015, p. 2.

²⁷⁴ PEREIRA, Rinaldo Pevidor; DE OLIVEIRA, Tatiana Silva Machado; DOS SANTOS OLIVEIRA, Alexsandra. O jogo africano Mancala e suas potencialidades para a educação de jovens e adultos (Eja). In: Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades. 2018, p. 7 e 8

a) O jogo se inspira em alguma história?

Não.

b) Quais elementos do contexto narrativo o jogo apresenta?

Não se aplica.

c) Qual a sequência de eventos se desenrola ao jogar o jogo?

1º) O(a) jogador(a) movimenta as sementes que se encontram em cada círculo, em sentido anti-horário, colocando uma única semente a cada círculo a sua direita; 2º) se a última semente for colocada na elipse, o(a) jogador(a) pode jogar mais uma vez; 3º) passa-se a vez ao(à) adversário(a); 4º) se tiver oportunidade, o(a) jogador(a) pode capturar sementes nos círculos do adversário; 5º) o jogo termina quando não houver mais sementes nos círculos de algum dos(as) jogadores(as).

Tecnologia

a) Quais são os componentes do jogo?

Formas geométricas e sementes.

b) Em que quantidades são apresentados?

12 círculos, 2 elipses e 48 sementes.

c) Com que regras eles se relacionam?

Com as regras de movimentação de semente.

4º) Mudar: são realizados “desafios de design”, isto é, mudanças em ao menos um dos quatro elementos da tétrede elementar de Schell identificados no jogo escolhido, conforme as indicações abaixo:

ESTÉTICA	NARRATIVA	MECÂNICA	TECNOLOGIA
Troque o tema do jogo mudando seu estilo de arte.	Use alguma vivência pessoal sua ou dos estudantes.	Divida algum valor pela metade.	Adicione novo(s) componente(s).
Use cores para representar algo importante.	Baseie-se em um fato histórico.	Mude a condição de vitória/derrota.	Jogue utilizando apenas as mãos.
Adicione músicas ou sons no jogo.	Use uma história infantil como tema.	Adicione mais jogadores ao limite.	Utilize um celular junto com o jogo.
Feito a mão.	Mude os gêneros dos personagens.	Elimine uma regra ou adicione uma regra.	Produza textos ou desenhos durante a partida.
Utilize elementos estéticos de obras do conteúdo curricular.	Reforce alguma habilidade ou competência no jogo.	Algum resultado de ação ou condição de vitória afeta a avaliação.	Use uma ferramenta que normalmente apoia aprendizagem.

Fonte: MARTINS, Daniel de Sant'anna. *Op. Cit.* p 58

Para o design de *Missão Sankofa*, conforme já expusemos, nos baseamos no jogo de mancala awelé, pertencente à categoria dos jogos abstratos, e também com inspirações mecânicas nos *party games* ou jogos festivos. No quesito estética, incluímos cores; em narrativa, contamos a história do curandeiro africano Manoel Gomes, que criou uma máquina do tempo a partir da mancala; em mecânica, criamos várias regras e procedimentos que não existiam nos jogos que serviram de referência, como por exemplo a rolagem de dados, o sorteio de cartas, e a movimentação "rolar e mover"; e em tecnologia incluímos o uso de um dado de seis faces, marcadores (ou peões, como normalmente são chamados as peças físicas que representam a "entidade" jogador dentro do espaço do jogo), e cartas (de diferentes formatos).

5º) Design: no processo de criação do jogo de aprendizagem, se traduz a proposta de jogo como um problema que para ser resolvido exige que sejam geradas ideias de soluções para o problema. Para tanto, Martins sugere a utilização de técnicas criativas como *Brainwriting*, *Crazy 8's* e *Dot voting* que iriam auxiliar no surgimento de ideias para o jogo. Contudo, o autor parte do pressuposto de que o jogo será feito por um grupo de professores(as), e não por apenas um, que foi o meu caso²⁷⁵. Assim sendo, as técnicas

²⁷⁵ MARTINS, Daniel de Sant'anna. *Op. Cit.* p. 58 e 59.

sugeridas não puderam me auxiliar na construção de *Missão Sankofa*, que, portanto, se tornou um processo mais intuitivo.

6º) Materializar: etapa na qual é feito um protótipo do jogo. A partir de então ele é jogado com o objetivo de ser testado e corrigido. Nossa dificuldade em executar este passo do método DM³ foi o fechamento das escolas da prefeitura do Rio de Janeiro, onde leciono, ao longo do ano de 2020, como parte das medidas sanitárias contra a disseminação do Coronavírus. Apesar de *Missão Sankofa* ter ficado pronto, para nossa frustração, ele não pode ter sido testado em sala de aula.

Enfim, concluímos afirmando que seguimos o método DM³ com o fito de criar um jogo de tabuleiro com um *design* elaborado dentro de critérios técnicos ancorados em teorias e práticas da área de jogos. Nossa pretensão é que *Missão Sankofa* tenha boa jogabilidade, isto é, permita que os(as) estudantes interajam com o jogo de modo empolgante, agradável, permitindo que os conteúdos curriculares sejam trabalhados de modo mais ativo pelos(as) jogadores(as). Em vista disto, esperamos que *Missão Sankofa* possa cumprir o seu objetivo pedagógico e político de contribuir para uma educação antirracista ao trazer à sala de aula questões históricas referentes ao racismo religioso.

5. MISSÃO SANKOFA

O presente capítulo aborda especificamente o jogo *Missão Sankofa*, começando por apresentar os trabalhos nos quais nos inspiramos, caracterizados por tratarem os(as) estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico, estimulados(as) a pensar temas do ensino de relações étnicorraciais a partir de modos diferentes da tradicional exposição de conteúdos centralizada no(a) professor(a). Além disto, estes trabalhos, que nos serviram de referência, tematizaram as RMA no ensino de história, levando para a sala de aula discussões que envolvem questões referentes ao racismo religioso.

Em um segundo momento, passamos a explicar as nossas motivações para a elaboração do produto final, o jogo *Missão Sankofa*. Fazemos também a apresentação da sua estruturação, narrativa, regras e objetivos pedagógicos.

5.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E RMA

Para a elaboração de *Missão Sankofa* buscamos inspiração em duas dissertações do Profhistória, duas intervenções do Pibid que realizaram experiências em sala de aula de abordagens das RMA no ensino de história, e no *Projeto detetives do passado – escravidão no século 19*. Estes trabalhos serviram de referência na medida em que deram protagonismo aos(às) estudantes, não tendo sido tratados pelos pesquisadores selecionados como ouvintes passivos, mas sim sujeitos do processo de construção do conhecimento histórico, sendo-lhes oferecidas situações de aprendizado diferentes da tradicional exposição monológica do(a) professor/a.

Considerando cada um destes quatro trabalhos como ruas que se encontram em um ponto, podemos imaginar *Missão Sankofa* como a interseção, a encruzilhada na qual se (re)articulam teorias, metodologias, objetivos e posicionamentos políticos antirracistas e anticoloniais. Sendo assim, apresentaremos os pontos destes trabalhos que mais nos interessam, juntamente com os nossos comentários.

“*Isso é coisa de macumba?*” foi a dissertação na qual Carolina Barcellos Ferreira buscou articular patrimônio, memória, museus, ensino de história e afroreligiosidade²⁷⁶. Sua motivação inicial veio do favorecimento dado ao cristianismo, em detrimento de outras religiões, principalmente as RMA, por parte da direção da escola pública na qual lecionava. Por outro lado, Ferreira percebeu que também os estudantes expressavam animosidade contra seguidores do candomblé ou da umbanda, referindo-se a estas religiões como “macumba”.

A fim de colaborar para o ensino das relações étnicorraciais, debatendo questões afroreligiosas, Ferreira elaborou um livreto para uso dos estudantes, chamado *Religiosidades no museu*. Para tanto, a autora formou um grupo focal de nove estudantes do 8º ano da escola onde lecionava, com os quais debateu as questões que estão presentes no livreto. Neste foram apresentados objetos sagrados católicos, e, em maior medida, da umbanda e do candomblé, presentes em exposições do Museu Histórico Nacional, do Museu Nacional e do Museu da Maré. Por meio de perguntas feitas ao leitor, a autora direcionou o seu olhar, fez relações entre os acervos dos museus e a vida cotidiana dos estudantes, comparou as perseguições sofridas pelos praticantes de RMA do século XIX com as perseguições atualmente padecidas por candomblecistas e umbandistas, e apresentou a mitologia iorubana através dos objetos sagrados expostos.

É interessante a abordagem de Ferreira em seu produto final, pois contextualizou historicamente os objetos das exposições, mostrando as suas trajetórias. Seu objetivo foi refletir sobre o potencial pedagógico dos acervos afroreligiosos dos museus no debate antirracista. Ocorre, no entanto, que o livreto não deixa claro ser uma produção voltada para tratar de RMA. Aliás, o próprio título *Religiosidades no museu* não comunica ao leitor o propósito de se abordar as afroreligiosidades brasileiras, mas sim o de apresentar genericamente várias religiosidades.

Contudo, consideramos relevante o contato dos estudantes do grupo focal com as peças dos museus visitados que pertencem ao universo afroreligioso, impactando-os e provocando

²⁷⁶ FERREIRA, Carolina Barcellos. “Isso é coisa de macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

a sua curiosidade. Esta, uma vez estimulada, leva os(as) estudantes à dúvida, ao questionamento, à busca pelo conhecimento baseado em lógica racional e em evidências, passando, portanto, da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, conforme ensinava Freire²⁷⁷. Consequentemente, para o(a) estudante, o estudo sobre a história das RMA pode se tornar atrativo, mesmo para aqueles que possuem outras crenças religiosas, como se viu no grupo focal de Ferreira, no qual, segundo a autora, nenhum/a participante havia se declarado da umbanda ou do candomblé. Um dos objetivos de *Missão Sankofa* é desenvolver este interesse de conhecer a história das RMA, por parte dos(as) estudantes, indo além dos estereótipos racistas e colonialistas.

Outra proposta que prima por despertar a curiosidade do saber nos(as) estudantes, a partir de diversas linguagens foi pensada por Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho, que criou uma metodologia para viabilizar uma aplicação prática das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais, introduzindo no ensino de história a temática das RMA. Ela elaborou o *Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula* a partir de uma série de atividades realizadas com estudantes de duas turmas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Coelho visou sensibilizar professores e estudantes em relação ao preconceito e à discriminação sofridos por candomblecistas e umbandistas. Ao fim do período de desenvolvimento destas atividades identificou como pontos positivos: grande interesse dos estudantes, inclusive os evangélicos, pela mitologia iorubá e também pela história africana e afrodiaspórica; pedidos de empréstimos de livros vinculados à temática afroreligiosas na biblioteca escolar; compartilhamento de experiências ligadas ao racismo religioso; e melhora na autoestima.

A aposta de Coelho com o *Balaio de Ideias Axé na Sala de Aula* é criar uma experiência imersiva nos estudantes que lhes permita relativizar a sua visão de mundo, abrindo-se ao entendimento de que as perspectivas afroreligiosas são diferentes e válidas dos pontos de vista epistemológico, ético e estético. A consequência seria um “enfraquecimento das resistências psicológicas” dos estudantes contra as RMA²⁷⁸. Tal questão é deveras sensível para *Missão Sankofa*, pois os preconceitos, os estereótipos criados contra as RMA levam a uma má vontade dos(as) estudantes em se aproximar de assuntos afroreligiosos, sendo,

²⁷⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996, p. 88.

²⁷⁸ COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. *O Axé na Sala de Aula: abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de história*. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). UFRRJ, 2016, p. 12.

portanto, fundamental se pensar em meios para se vencer esta “resistência psicológica”. Apesar desta ser uma difícil empreitada, consideramos uma realização possível, uma vez que, conforme afirma Freire, o ser humano é um ser inacabado, inconclusivo²⁷⁹. Significa dizer que todo(a) estudante pode mudar os seus conceitos, se quiser, cabendo ao(à) educador(a) o esforço para provocá-lo(a) a desnaturalizar os seus conceitos prévios sobre RMA.

O *Balaio de Ideias* consiste em um conjunto de dezesseis pranchas, cada uma trazendo ítãs e ilustrações dos orixás da tradição jeje-iorubá mais cultuados no Brasil. Há também dezesseis propostas de atividades pedagógicas interdisciplinares, envolvendo as áreas de história, artes e linguagem. Tais atividades poderão ser, por exemplo, desenho, produção de texto, artesanato ou dança. Esta variedade de estímulos intelectuais e estéticos aos(às) estudantes não somente desperta o seu interesse, mas igualmente permite o estudo das RMA por muitos ângulos, o que favorece a captura da riqueza cultural afrorreligiosa. Assim também, *Missão Sankofa* traz consigo o objetivo de expor os(as) estudantes a diversos estímulos pedagógicos através de atividades lúdicas de diversos tipos, que levem os(as) participantes a trabalhar com variadas fontes históricas, proporcionando uma aproximação da complexidade do universo das RMA.

Todavia, falar da riqueza cultural do candomblé, umbanda e tantas outras RMA é também falar sobre as ações destrutivas dos cristãos fundamentalistas, que atacam discursiva e materialmente terreiros e praticantes em várias regiões do país. Notícias sobre tais crimes chegam aos(às) estudantes, que podem nas aulas de história ter acesso aos conceitos necessários para compreender melhor as perseguições. Neste sentido, citaremos um projeto de oficinas do Pibid sobre as perseguições realizadas contra as RMA que dialoga com *Missão Sankofa* ao abordar diretamente a questão dos ataques aos terreiros.

Cláudio Robélio da Trindade e Karla Dayana Cardoso Veríssimo, então graduandos da faculdade de história da Universidade Federal de Campina Grande, vinculados ao Pibid, relataram a experiência de oficinas temáticas sobre o candomblé, a umbanda e a jurema, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2016, realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Escritor Virginius da Gama e Melo, em Campina Grande (PB)²⁸⁰. O projeto começou com uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento dos

²⁷⁹ FREIRE, Paulo. *Op. Cit.*, p. 23.

²⁸⁰ Trindade, Cláudio Robélio da e Veríssimo, Karla Dayana Cardoso. Os desafios de se falar sobre as religiões de matriz afro-ameríndia em sala de aula: relato de experiência. Universidade Federal de Campina Grande.

estudantes sobre as RMA, que revelou a existência por parte daqueles de uma perspectiva demonizadora acerca das afroreligiosidades. Em um segundo momento houve a apresentação da história do candomblé, da umbanda e da jurema, e, por último, ocorreu uma exposição de notícias jornalísticas relativas a ataques contra praticantes de RMA. Conforme os autores da oficina, sentiu-se uma inicial resistência por parte de alguns estudantes sobre a temática afroreligiosa, contudo, ao longo das oficinas foram percebidos resultados positivos, no sentido de uma mudança de visão dos participantes em relação às RMA.

Consideramos este relato de experiência de Pibid importante para indicar a possibilidade do ensino de história corrigir visões racistas de estudantes, que, a mais das vezes, ignoram a cosmopercepção afro-brasileira. É um resultado favorável, embora circunscrito a uma escola, de uma intervenção em sala de aula visando apresentar as RMA de um ponto de vista descolonizador, que promoveu mudanças nas perspectivas dos(as) estudantes. Mais do que uma esperança vaga, tal iniciativa aponta para a viabilidade de *Missão Sankofa* alcançar o seu objetivo de contribuir para o combate a discursos e práticas racistas que tem por alvo os afroreligiosos.

Por último, citaremos uma oficina que foi bem recebida por estudantes, sem ter sido registrado nenhum caso de resistência de tipo racista religioso por parte da turma. Beatriz Rengel, Júlio César Vieira, Pedro Romão Mickucz e Gerson Machado realizaram na Escola Municipal Prof. João Bernardino da Silveira Junior, localizada em Joinville (SC), em 2014, uma intervenção com uma turma de sétimo ano que recorreu à arte das abayomi para abordar o candomblé em sala de aula²⁸¹. Primeiramente, os bolsistas expuseram o contexto histórico da fundação do candomblé no século XIX. Depois, estrategicamente, relacionaram santos católicos com os orixás que foram a eles sincretizados. Em um terceiro momento, os estudantes, divididos em trios, tiveram de confeccionar abayomi, bonecas de pano feitas de nós, representando os orixás. Após as abayomi concluídas, os trios foram à frente da turma falar sobre o orixá com o qual tinham ficado responsáveis.

Disponível em < <https://docplayer.com.br/83352690-Os-desafios-de-se-falar-sobre-as-religoes-de-matriz-afro-amerindia-em-sala-de-aula-relato-de-experiencia.html>> Acesso em 25 de maio de 2021.

²⁸¹ RENGEL, Beatriz et al. Uma experiência de pibid: A cultura africana a partir de influências do candomblé. Universidade Da Região De Joinville-Univille Associação Nacional De História–Anpuh gt-história das religiões e religiosidades regional sul (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), p. 409.

Da turma de 35 estudantes, somente uma não foi autorizada pela mãe a participar, alegando ser a família “cristã”, e que a sua filha não deveria ser exposta a algo que não condissesse com os seus princípios²⁸². Não obstante esta manifestação contrária, a estudante em questão não fez a boneca, mas participou com ideias para os seus colegas de turma. De modo geral, os bolsistas registraram um resultado bastante positivo por parte dos estudantes, que alegaram ter gostado da atividade e do tema, não tendo sido apontado nenhuma declaração ofensiva ao candomblé.

Destacamos da experiência acima um elemento que deve ser aliado do conteúdo programático no ensino de história: o prazer. Avaliamos que a confecção de bonecas abayomi foi considerada prazerosa pelos(as) estudantes por estimular a criatividade, levando a uma participação ativa através de um pensar que não se expressou exclusivamente pelo formato verbal. Os(as) estudantes trabalharam com as mãos, conversaram, imaginaram, a partir da exposição previamente feita pelos condutores da oficina, e, finalmente, narraram a história do orixá que estavam representando em forma de boneca. Foi, portanto, uma experiência pedagógica que proporcionou diversos estímulos aos(às) participantes, o que pode explicar o alto engajamento na oficina.

Por último, queremos dialogar com a primeira fonte de inspiração para o *Missão Sankofa*, que é o *Projeto detetives do passado – escravidão no século 19*. Este foi um trabalho coordenado por Anita Correia Lima de Almeida e Keila Grinberg, que, baseadas na ideia de *webquest*, criaram atividades investigativas na forma de oficinas baseadas em documentações históricas do século XIX, no contexto da escravidão brasileira. As autoras não trataram diretamente das religiosidades afro-brasileiras, mas me mostraram a possibilidade de trabalhar com fontes em sala de aula de uma maneira lúdica, a partir de uma narrativa na qual os(as) estudantes são imaginados(as) como investigadores de temas históricos.

Do ponto de vista metodológico, o *Projeto detetives do passado* se orienta a partir do método indiciário de Carlo Ginzburg, segundo o qual “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”²⁸³. O historiador, portanto, tem o seu ofício assemelhado ao de um detetive, que dos indícios encontrados em

²⁸² Tecemos comentários sobre a atitude desta mãe no subcapítulo item 2.4.3 Pilar Familiar: os Responsáveis.

²⁸³ Ginzbug, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 150

uma cena de crime reconstitui intelectualmente o acontecimento investigado e as motivações dos criminosos.

O *Projeto detetives do passado* é constituído por oito oficinas, apresentadas aos estudantes como casos a serem investigados. Cada oficina aborda uma determinada dimensão da escravidão brasileira no século XIX. Para tanto, são oferecidas variadas fontes de pesquisa para os(as) estudantes, que funcionam como pistas dadas a investigadores. Deste modo, eles(elas) são estimulados(as) a conhecer o processo de construção do conhecimento histórico, realizando um trabalho de crítica, seleção, classificação e organização das fontes, além de criar hipóteses, que são exercícios próprios ao *métier* do historiador.

Seguindo este mesmo espírito, *Missão Sankofa* se constituiu em um conjunto de atividades envolvendo análises de fontes históricas e elaboração de hipóteses. Assim, entendemos que os(as) estudantes devem ser expostos a desafios pedagógicos que possuam ludicidade, a fim de oferecer uma experiência prazerosa no ensino de história, despertando o interesse e a curiosidade pelo tema proposto pelo(a) professor(a). Em vista disto, *Missão Sankofa* pretende capturar a atenção dos(as) estudantes por meio de um jogo repleto de atividades desafiadoras, com linguagens e níveis de dificuldade diferentes, mergulhado em uma narrativa que alia fatos históricos e imaginação, na qual os(as) participantes ocupam a posição central. É o que pretendemos deixar claro no item a seguir.

5.2 O JOGO *MISSÃO SANKOFA*

Inicialmente, antes de pensar em criar um jogo como produto pedagógico do Profhistória, escolhemos o tema da perseguição do Estado às RMA, desfechada nos cinquenta anos iniciais da República. Duas tinham sido as motivações para tal escolha. Primeiro, no ano de 2019 a imprensa noticiou muitas depredações a terreiros, bem como ameaças realizadas por traficantes evangélicos. E, mesmo não sendo pessoalmente vinculado a qualquer RMA, o desrespeito ao direito de expressão da afrorreligiosidade me tocou profundamente, pois se tratava de uma questão de violação dos direitos humanos de um grupo social que não estava sendo devidamente protegido pelo Estado. Por outro lado, entendo que a violência contra as RMA é de base racista, e, na condição de homem negro, esta é uma questão que me afeta.

Em segundo lugar, desde o começo da carreira como professor na rede pública, em 2010, foi percebido como a resistência às RMA implicava em uma limitação de implementação da lei 10.639/03 no ensino de história. Em certa oportunidade, estávamos

dando aula, tratando sobre a religiosidade afro-brasileira e escrevendo um texto no quadro. Uma estudante, adulta, se recusou a copiar o texto, pois ela não escreveria em seu caderno nada sobre os orixás. Ela preferiu perder conteúdo de aula, por ele ferir suas crenças cristãs. Hoje, distante da situação, entendemos pretamente, isto é, na perspectiva afro-brasileira, que onde o professor via deuses negros aquela estudante via demônios.

Percebemos então ser fundamental compreender o que estruturava o olhar demonizador dos(as) estudantes cristãos(ãs), buscando saber o que constituía as lentes ideológicas a partir das quais eles entendiam e sentiam a experiência afroreligiosa. O passo seguinte foi criar uma estratégia para desestabilizar estas crenças, desnaturalizando o racismo religioso presente no discurso cristão fundamentalista. A dificuldade estava em promover o debate sobre as bases racistas da demonização sofrida pelas RMA de um modo que não gerasse, já de início, uma repulsa por parte dos(as) estudantes cristãos(ãs), em vista da “resistência psicológica”, segundo Coelho. Pensamos então que o produto pedagógico devesse criar um ambiente amigável, favorecendo a adesão dos(as) estudantes, e desafiador, para despertar o seu interesse.

Apesar do nosso baixo letramento lúdico, isto é, insuficiente conhecimento sobre os muitos tipos de mecânicas²⁸⁴ de jogos existentes no mercado, consideramos que um jogo atenderia às necessidades do meu produto pedagógico ser amigável e desafiador²⁸⁵. Por outro lado, o jogo poderia oferecer aos(às) participantes uma forma lúdica de trabalhar com as fontes históricas, permitindo aprender com prazer; estímulos para seu engajamento na atividade; e possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico histórico. Tendo decidido por fazer um jogo que trataria do racismo religioso, manifesto nas perseguições movidas contra as RMA no começo do século XX e no início do século XXI, bastava definir qual seria o formato do jogo e a sua mecânica.

²⁸⁴ A mecânica de jogo pode ser definida como “uma forma de descrever e padronizar uma forma de jogar do ponto de vista das ações possíveis no jogo. Por exemplo, se num jogo você rolar o dado e mover a sua peça, você está utilizando a mecânica de Rolar e Mover. Se num jogo você acumula cartas na mão para fazer pontos ou jogar combos, você está utilizando a mecânica de Gestão de Mãos. A grande maioria dos jogos possui uma somatória de mecânicas diferentes.” Disponível em: <<https://ludopedia.com.br/mecanicas>> Acesso em: 11 de abril de 2021

²⁸⁵ Meu baixo letramento lúdico foi compensado pelo estudo da literatura sobre jogos e educação, particularmente ligados ao ensino de história. Destaco, contudo, a contribuição inestimável do mestre em design de jogos, Daniel de Sant’Anna Martins, que foi fundamental para a escolha de uma dinâmica de jogo que atendessem aos meus objetivos.

Decidimos por ser um jogo de tabuleiro por considerar que o seu elemento visual auxiliaria na imersão dos(as) participantes, ao mesmo tempo em que se tornaria possível oferecer experiências de jogo que criassem engajamento nos(as) participantes, uma vez que se abriria a possibilidade de criar territórios no tabuleiro onde se enfrentariam diversos tipos de desafios. O passo seguinte foi o de definir a modalidade de tabuleiro a ser utilizada. Há vários modelos disponíveis, dentre os quais a mancala²⁸⁶. Consideramos que lançar mão da mancala seria uma forma de valorizar as culturas africanas, ao mesmo tempo em que a sua utilização se ajustava à narrativa que foi criada para o envolvimento inicial nos(as) participantes. Nesse sentido, escolhemos a modalidade awelé da mancala por me parecer de mais fácil jogabilidade. Em relação à mecânica de jogo, estabelecemos que seria a de rolar o dado (de seis faces) e se mover pelo tabuleiro, pois assim seria incluída no jogo uma aleatoriedade que permitiria que os(as) participantes experimentassem a tensão de não saber em qual casa poderiam cair, o que tornaria a experiência de jogar mais interessante.

Outra questão que se apresentou foi o visual do jogo, no que diz respeito às imagens que comporiam as cartas. *Missão Sankofa* exigia, ao nosso ver, um impacto estético que despertasse o interesse, a curiosidade dos(as) estudantes. Consideramos então pertinente utilizar os ideogramas adinkra, que são um vasto conjunto de imagens que sintetizam ideias ou provérbios dos povos akan, da África ocidental. Esta escolha permitiria empretecer as questões referentes ao racismo religioso, ao embranquecimento, ao movimento negro, aos candomblés, presentes em *Missão Sankofa*, uma vez que as cartas do jogo seriam identificadas por símbolos adinkra. E, na medida em que o jogo apresenta esta arte iconográfica africana, abre-se a possibilidade de *Missão Sankofa* inspirar trabalhos em conjunto entre professores(as) de história e de artes. Seria um frutífero encontro, no qual o pensamento de um povo africano, o akan, seria tema de estudo na escola, o que contribui para a valorização das culturas do continente negro, conforme obriga a lei 10.639/03.

Por outro lado, o nome do jogo, *Missão Sankofa*, é uma referência direta a um símbolo adinkra. Sankofa é um pensamento que pode ser traduzido como “nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás”²⁸⁷. É representado por um pássaro que olha para trás enquanto segura um ovo com o bico. Pode-se pensar nele como uma síntese de uma certa percepção sobre tempo, memória e ancestralidade. O pássaro representa o presente, que é atravessado

²⁸⁶ Mais uma vez preciso destacar a importância de Daniel de Sant’Anna Martins para a elaboração de *Missão Sankofa*, pois partiu dele a sugestão de trabalhar com a mancala Awèlé.

²⁸⁷ NEI, Lopes. *Op. Cit.*, p. 620.

pelas influências do passado, simbolizado pelo olhar para o caminho que foi percorrido, e as expectativas para o futuro, representado pelo ovo. É como se o pássaro mostrasse a trajetória que fez ao seu ovo. Sankofa aproxima o amanhã e o ontem.

Ao contrário do entendimento segundo o qual o que é velho é obsoleto, lento e inútil, o conceito de ancestralidade das culturas africanas afirma a importância da tradição, dos eventos e processos que ocorreram no passado e que condicionam o presente. Por isso, os mais velhos são tidos em alta conta nas culturas africanas e afro-brasileiras, pois da velhice vem a sabedoria. Nos candomblés, por exemplo, vale o provérbio de que “antiguidade é posto”, uma vez que os(as) mais antigos(as) são reverenciados por quem chegou a menos tempo. Diante do exposto, sankofa pode ser considerado um símbolo de grande potencial didático, capaz de representar parte do modo de pensar dos povos da África ocidental, de onde vieram os iorubá e os jeje.

Por outro lado, fazia sentido recorrer à imagem de sankofa uma vez que a narrativa criada para dar sentido ao jogo levava os(as) participantes a olhar criticamente para o passado com o objetivo de compreender melhor os racismos do Brasil. Tal narrativa traz como protagonista um homem real, cabo-verdiano, chamado Manoel Gomes, preso em 1904 no Rio de Janeiro por prática de curandeirismo. A única fonte disponível para conhecer parte de sua história está em seu processo judicial, guardado no Arquivo Nacional. Em vista do fechamento deste ao público, em razão das medidas restritivas para se evitar o contágio do coronavírus, durante o ano de 2020, não tive a oportunidade de acessar ao documento. Por isto, tive de me limitar aos trechos do processo que foram citados por Maggie²⁸⁸.

Conforme a autora, Manoel Gomes foi um cabo-verdiano, preto, analfabeto, de idade desconhecida, curandeiro, que morava no Rio de Janeiro no começo do século XX²⁸⁹. Ele foi preso em flagrante, no 5 de dezembro de 1904, no Engenho de Dentro, por um inspetor de polícia. Na ocasião, Manoel Gomes estava atendendo, tendo 20 pessoas em sua residência. O inspetor alegou que ele estava praticando o espiritismo, a magia e seus sortilégios, configurando crime contra a saúde pública, conforme o artigo 157 do Código Penal de 1890.

Constava no auto de prisão em flagrante que:

²⁸⁸ MAGGIE, Yvonne. Medo do feitiço: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992, p. 75-77

²⁸⁹ Processo s/nº, 1.904, at. 157, caixa 1.817, Arquivo Nacional, Rio de Janeiro.

Na sala em que havia a sessão de magia foram encontrados os seguintes objetos: diversas imagens, diversos pratos com amendoins e pipocas de milho em frente às imagens de Santo Onofre e São Cosme; grande quantidade de figas de madeira da Guiné, búzios e favas de Santo Inácio; duas figuras de madeira escura e um crucifixo de metal branco em cruz de madeira pintada de preto, tendo nas extremidades pequenos tornos de osso; em um quarto, duas galinhas pretas, diversos cascos de boi, rabos de arraia e diversas peles de cabras diferentes; em outro quarto, chifres diferentes e grande quantidade de ervas desconhecidas e duas peles de cabrito, um par de meias de algodão brancas amarradas em três nós, bem como lenços, tudo servido, encontrado mais um baralho de cartas e um bode de grandes chifres.

Em seu depoimento ao delegado de polícia Manoel Gomes disse que exercia a muito tempo o ofício de curandeiro, que trabalhava utilizando ervas e água, fazendo somente o bem e nunca o mal. Disse também que seus clientes eram “gente boa e de muito dinheiro”.

O delegado afirmou haver recebido queixas de que Manoel Gomes fazia curas, e que este já havia sido preso por curandeirismo. Deste modo, denunciou-o como incurso no artigo 157 do Código Penal.

O depoimento das testemunhas e os objetos apreendidos foram remetidos para o juiz dos Feitos de Saúde Pública. O caso, antes de ir para o juiz, chegou às mãos do subprocurador dos Feitos da Saúde Pública, que condenou Manoel Gomes nos seguintes termos:

À primeira vista parece que se trata antes da figura do artigo 158 do código em vista da declaração do próprio réu de que exerce a profissão de curandeiro. Bem examinada porém a figura delituosa evidencia-se que ela está enquadrada no artigo 157, porque o réu praticava a magia e seus sortilégios, usava de talismãs e cartomancia para inculcar curas de moléstias e fascinar a credulidade pública e explorava também o espiritismo. O réu foi encontrado dando audiência a sua numerosa clientela (...) Os objetos apreendidos pela polícia (...) constituíam a *mise-em-scène* com que o réu iludia a credulidade dos clientes (...) O réu confessou plenamente o seu delito. (...) Parece, portanto, que deve ser condenado nos termos da denúncia.

O juiz dos Feitos da Saúde Pública, Eliezer Gerson Tavares, condenou Manoel Gomes, que não chegou a constituir advogado para a sua defesa. O juiz afirmou que:

... considerando que o crime praticado pelo réu está cumpridamente provado, preso como foi em flagrante delito, como se vê do auto de informação (...) e considerando que o réu efetivamente praticava a magia e seus sortilégios como resultado do mencionado auto e

do depoimento das testemunhas (...) Julgo procedente a denúncia condenando o réu a 6 meses de prisão celular e multa de 500 mil réis grau máximo do referido artigo 157.

A multa foi convertida em 62 dias de prisão. Tendo passado oito meses encarcerado, Manoel Gomes, teve seu alvará de soltura expedido em 9 de agosto de 1905.

A partir deste registro histórico, imaginamos uma narrativa fantástica, que em nada obstará à reflexão sobre o processo histórico a ser analisado. O objetivo de incluir uma nuance fantástica foi criar uma atmosfera que pudesse encantar e promover o engajamento dos(as) participantes. Assim, na narrativa de *Missão Sankofa*, tendo sido preso, Manoel Gomes alegou ter sofrido uma injustiça, pois, aos próprios olhos, nada tinha feito para merecer a condenação. Então, na prisão, criou uma máquina do tempo, chamada por ele de Sankofa. Sua finalidade seria permitir que no futuro alguém pudesse retornar ao passado e provar que ele tinha sido preso injustamente. A máquina do tempo tem a mesma estrutura da mancala awelé. Seu mecanismo é acionado quando é jogada. A partir daí, os antepassados africanos criariam uma abertura no espaço-tempo a fim de que os(as) jogadores/as viajassem para o momento histórico em que viveu Manoel Gomes e retornassem ao presente quando fosse necessário.

Deste modo, os(as) estudantes, jogando e acionando a máquina do tempo, se transformariam em Afnautas do Tempo, um grupo portador de poderes especiais com a missão de descobrir quais ideias, existentes na época de Manoel Gomes, levaram o juiz a condená-lo à prisão. Para isto, os(as) jogadores terão de fazer uma jornada onde conhecerão duas forças opostas: o racismo e as tradições afro-brasileiras. No jogo todos(as) participantes pertencem a um mesmo grupo, divididos em duas equipes, que cooperam durante as atividades. Cada equipe pode ter até cinco integrantes. Enquanto um fica responsável por rolar o dado e avançar com o peão, os(as) demais ficam realizando os desafios que aparecerem.

Durante o jogo, os Afnautas do Tempo serão auxiliados pelo(a) professor(a), que encarna a personagem do(a) Senhor(a) das Sementes da Memória. Exercerá uma função mediadora, lembrando sobre as regras, entregando cartas e fazendo a distribuição das sementes da memória.

O lado fantasioso da narrativa criada para envolver os(as) jogadores(as), tem raízes no pensamento iorubá sobre tempo e narrativa. Há um conhecido provérbio deste povo que diz: “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje”. O enigma, em uma primeira visada, causa perturbação, pois desrespeita a organização linear e tripartite do tempo em

presente, passado e futuro. Fomos ensinados a compreender que as divisões do tempo não se misturam. Aí chega Exu para trazer a confusão criativa. Abalando os fundamentos da lógica que criamos para o tempo, este orixá nos estimula a pensar de modo mais complexo, talvez nos ensinando a aceitarmos as contradições incontroláveis da existência.

Este poder de Exu de levantar contrariedades está pretamente expresso no ìtàn que trata de dois vizinhos que brigaram de modo feroz, terminando por um matar o outro²⁹⁰. Tudo começou após Exu, interessado em confundi-los, ter passado entre eles usando um boné de duas cores. Um lado era branco e o outro vermelho. Cada vizinho viu somente um lado, concluindo que o boné era totalmente da cor que enxergava. Era todo branco ou todo vermelho. Iniciaram então uma discussão sobre a verdadeira cor do boné, alteração esta que terminou em dois mortos e duas perspectivas parcialmente fiéis à realidade. Assim, pode-se aprender com este ìtàn acerca da relatividade dos discursos. Ou, relembando Leonardo Boff, o ìtàn ensina que todo ponto de vista é a vista de um ponto. É desta maneira que Exu surge para trazer movimento desordenado, que por meio do desequilíbrio, do caos e da insegurança pode levar novos modos de conhecer e de ser. Neste sentido, uma consequência possível do movimento que Exu promove é a criação de outras narrativas

Exu é o orixá da comunicação. Pois bem, quem comunica narra como percebe o mundo. A narrativa, portanto, é um dos domínios de Exu. Voltemos nesta altura ao verso que trata da pedra arremessada hoje e que impactou o passado. Acompanhando Renato Nogueira e Luciana Pires Alves, consideramos possível sustentar que o verso não trata exatamente de uma viagem no tempo feita pelo orixá, mas sim do modo como se podem mudar as narrativas sobre o passado²⁹¹. Falando de outra maneira, o entendimento sobre o passado muda conforme o presente. Estas dimensões do tempo não se encontrariam separadas por um abismo. Melhor seria pensar na existência de uma ponte entre passado e presente, permitindo um constante fluxo, alterando as imagens sobre o que passou e os conceitos da realidade atual.

Por isto, pensamos que *Missão Sankofa* é um jogo exuístico, porquanto do mesmo modo que a pedra lançada por Exu uniu presente e passado, pretendemos realizar com o nosso jogo um movimento pendular entre as temporalidades, permitindo aos(às) estudantes a construção da ideia de que o estudo da história é algo vivo, dinâmico e relevante. O próprio

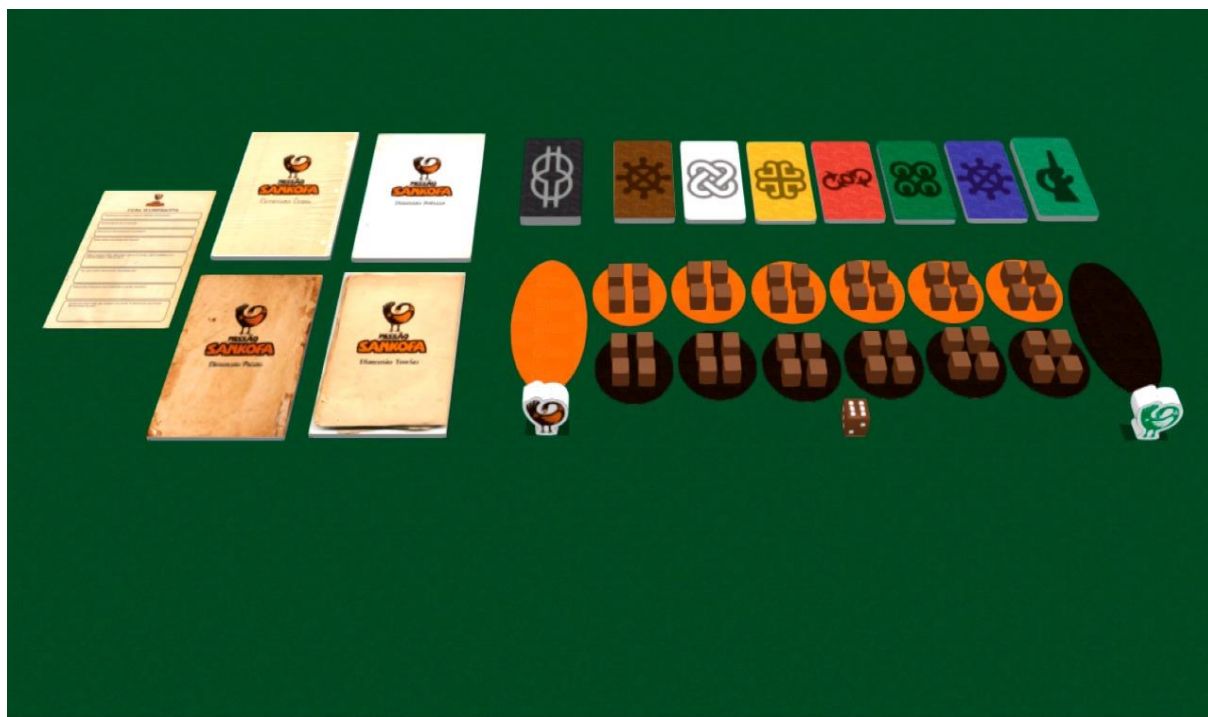
²⁹⁰ PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. Companhia das Letras, 2020. pp. 48 e 49

²⁹¹ NOGUEIRA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 48, 2020, p. 541.

símbolo de sankofa, a ave que mostra o passado ao ovo que traz no bico, remete à relação estreita entre presente e passado, através da qual se edifica a concepção africana de ancestralidade. Assim, sankofa lembra do passado, ao passo que Exu ensina que o passado é uma narrativa feita no presente. Temos aqui duas perspectivas afro-brasileiras complementares e ricas em contribuições possíveis para o ensino de história.

Retornando ao jogo, o tabuleiro de *Missão Sankofa* é formado por doze círculos e duas elipses. Os círculos possuem uma face com uma cor, sem inscrição alguma (1ª fase), e a outra face contém os nomes que caracterizam as dimensões do jogo (2ª fase).

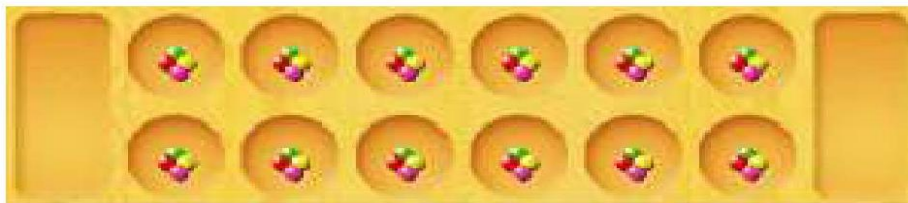
Na 1ª fase os círculos e elipses estão divididos em duas cores, representando os lados de cada equipe. É como se os círculos fossem campos nas quais ocorre a semeadura. Assim, no início do jogo, cada círculo possui quatro sementes da memória, totalizando vinte e quatro por equipe. A figura 1 ilustra o acima exposto.



As regras do jogo são as mesmas da mancala awelé. A seguir será demonstrado como deve se dar o jogo, a fim de se facilitar a visualização do mesmo, a partir das instruções e imagens que constam em um sítio de internet especializado em jogos.

Posição inicial e objectivo do jogo

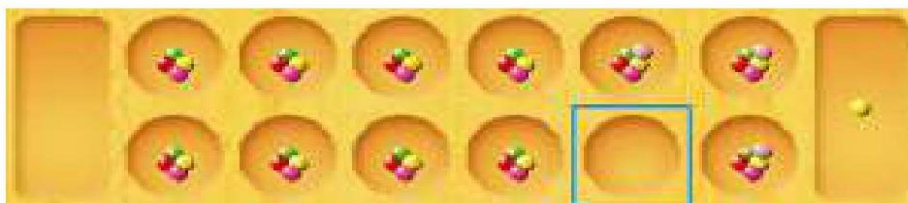
O jogo passa-se num tabuleiro de 6 x 2 (com duas áreas próprias nos lados) e cada buraco contém 4 contas no início. A imagem seguinte mostra a posição inicial:



O objectivo do jogo é conseguir mais pontos que o adversário, movendo contas para a própria área ou capturando as contas do adversário.

Como mover as peças

O jogador, na sua vez, clica num buraco (da fila mais perto de si) que tenha pelo menos uma conta. Esta acção retirará todas as contas do buraco seleccionado e coloca-as, uma a uma, nos buracos seguintes, no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio. A área do próprio jogador (do seu lado direito) é também usada nesta separação de contas e, quando uma conta lá é colocada, o jogador ganha um ponto. O jogador não pode colocar contas na área do jogador adversário. A imagem seguinte ilustra um exemplo de primeira jogada - o jogador removeu todas as 4 contas do buraco indicado, colocou uma conta em cada uma das quatro posições seguintes (incluindo a sua área) e recebeu 1 ponto:



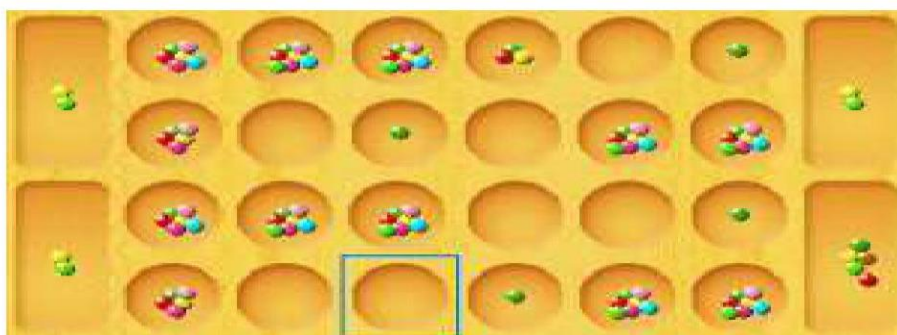
Se a última conta (da jogada actual) for colocada na própria área, o jogador continua a seleccionar outro buraco não vazio. A figura seguinte mostra uma jogada

desse género - a selecção do primeiro buraco (o que contém agora uma conta verde) colocou a última conta na área do jogador, portanto ele esvaziou o segundo buraco::



Como capturar as peças

Se a última conta (da jogada actual) for colocada num buraco vazio (no lado do jogador), todas as contas da mesma coluna, na linha adversária são capturadas e colocadas na área do jogador que fez a jogada. A figura seguinte mostra uma captura - antes e depois:



Fonte: Mancala. BrainKing. Disponível em: <<https://brainking.com/pt/GameRules?tp=103#:~:text=O%20jogo%20passa%2Dse%20num,capturando%20as%20contas%20do%20advers%C3%A1rio.>> Acesso em: 13 de abr. de 2021

O jogo termina, nesta 1ª fase, quando uma das equipas não tiver mais sementes da memória em sua fila. A partir daí se devem contar todas as sementes da memória que estiverem na elipse e também na fila, se houver.

E, para que os(as) professores(as) possam ter uma visão de como se pratica a mancala awelé, indico também um vídeo do Youtube, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Sog-iKBh6vs>, onde a professora Kátia Kurianski explica como se joga este jogo de modo bastante claro²⁹². Para que *Missão Sankofa* seja aplicado, é condição *sine qua non* que o(a) professor(a), antes de jogar com os(as) estudantes pratique mancala awelé. Isto pode ocorrer com outra pessoa que já conheça o jogo, mas pode

²⁹² Kurianski, Kátia. VEJA COMO JOGAR MANCALA - Conheça todas as regras do jogo e faça seu tabuleiro! Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Sog-iKBh6vs>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

igualmente se dar através de aplicativos para smartphones que oferecem a versão virtual do jogo.

Uma outra possibilidade que se abre ao(à) professor(a) que tiver dificuldade em aprender a jogar mancala awelé, e não se sentir seguro(a) para orientar uma turma nesta 1ª fase de *Missão Sankofa*, seria se unir a um(a) professor(a) de matemática da escola e propor um trabalho em conjunto. Este poderia consistir em um projeto que consistisse em apresentar aspectos matemáticos e históricos da cultura africana e afro-brasileira. Nesta aliança de forças, caberia ao(à) professor(a) de matemática ensinar a turma a jogar a mancala awelé, destacando os seus princípios matemáticos. Este movimento de encontro de professores(as) não apenas facilitaria a aplicação de *Missão Sankofa* pelo(a) professor(a) de história, como igualmente contribuiria na construção de imagens positivas e ativas dos(as) africanos(as) e de seus(suas) descendentes, apresentados(as) aos(às) estudantes como produtores(as) de sofisticadas produções intelectuais.

Retomando a mecânica de *Missão Sankofa*, tendo identificado a quantidade de sementes da memória de cada equipe, estas passam à etapa de conquista de poderes. Esta se dá quando o(a) Senhor(a) das sementes oferece às equipes cartas de poder a cada seis sementes. Assim, a equipe que tiver, a título de exemplo, vinte sementes da memória, após o fim do jogo, fará jus a três cartas de poder, pois só possui três grupos de seis sementes. Para tornar a experiência de jogo mais interessante, o(a) Senhor/a das sementes disporá sobre a mesa, à frente das equipes, as cartas de poder com o verso para cima, de modo que os(as) Afronautas do tempo, ao escolhê-las, contem com o acaso para ganhar os seus poderes.

Seguem abaixo as cartas de poder.

Sabedoria: usada para se descobrir a resposta correta de alguma pergunta das cartas de desafio.

Abre caminhos: permite começar o jogo na dimensão que o(a) Afronauta do tempo desejar.

Fatura: garante 20 sementes da memória ao jogador(a).

Movimento: permite ir a qualquer dimensão do jogo.

Prorrogação: dá mais cinco minutos para a equipe terminar as suas atividades no jogo.

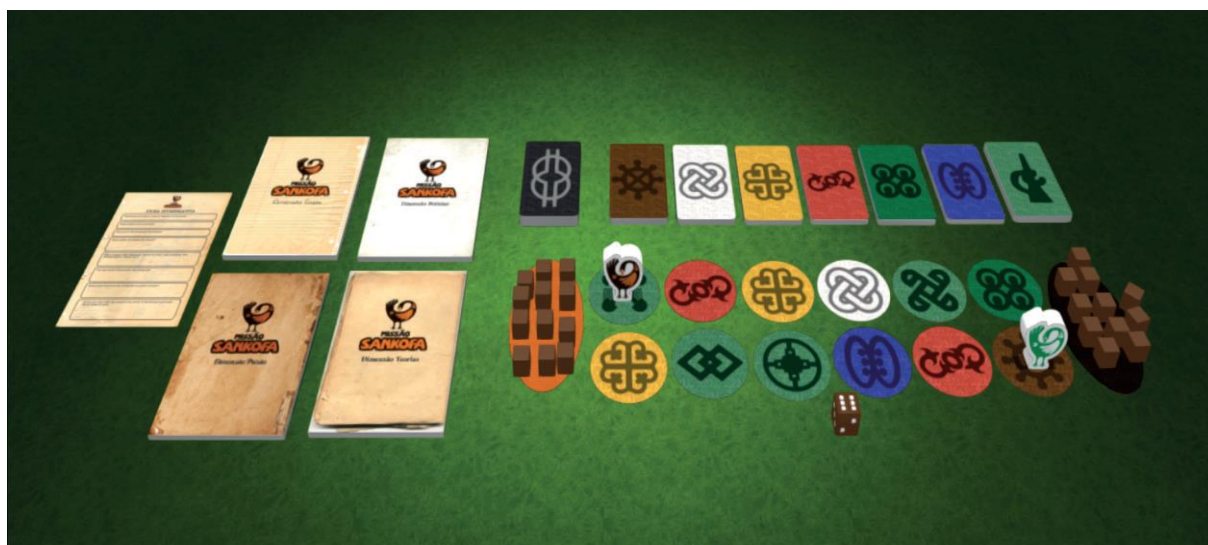
Proteção: anula a penalidade da dimensão ÓDIO.

Criação: dá a liberdade absoluta para realizar a ação que desejar.

Ancestralidade: anula a penalidade da dimensão DESTRUIÇÃO.

As cartas de poder serão muito importantes para a 2ª fase de *Missão Sankofa*, pois equiparão os(as) participantes para as dificuldades que encontrarão para cumprir os desafios propostos enquanto completam a sua jornada. Tanto as sementes da memória quanto as cartas de poder, serão utilizados na 2ª fase. Deste modo, a 1ª fase do jogo tem os seguintes objetivos práticos para o jogo: a) acionar o mecanismo mágico da máquina do tempo; b) conquistar o máximo possível de sementes da memória; c) ganhar poderes.

Para a 2ª fase é criado um novo tabuleiro, montado pelo(a) Senhor(a) das sementes. Para isto, bastará que este(a) vire os círculos, em cujos versos estão espaços de jogo, chamados Dimensões, onde os(as) Afnautas do tempo realizarão atividades²⁹³. Ato contínuo, o(a) Senhor/a das sementes entrega os peões e o dado de seis faces para as equipes poderem se movimentar.



Para se movimentar, o(a) Afnauta começa da primeira dimensão, no sentido anti-horário, conforme a mancala awelé. Ele(a) rola o dado para se deslocar pelas dimensões. Ao chegar a cada dimensão, o(a) Afnauta deixará uma determinada quantidade de sementes

²⁹³ Também aqui eu quis incluir uma abertura ao aleatório, pois não há arrumação correta ou mesmo indicada para o tabuleiro. Consequentemente, a cada partida de *Missão Sankofa* o tabuleiro vai adquirir uma formatação diferente. Portanto, não haverá como jogar o mesmo jogo duas vezes. E como os Afnautas do Tempo são viajantes que voltam ao passado, o(a) professor(a) pode, a partir das mudanças na formatação do tabuleiro, trabalhar com a ideia de que a visão que construímos do passado muda conforme os diferentes pontos de vista, as diversas leituras existentes no presente.

com o(a) Senhor(a) das sementes da memória, conforme o custo correspondente. A única exceção será quando estiver na dimensão Energia, no qual ao invés de entregar sementes, receberá em dobro a quantidade que deixar sobre o dimensão.

Tendo chegado às dimensões com tarefas, chamadas Ódio, Origens, Destruição, Energia, Contra-Ataque e Presente, o(a) jogador(a) deverá:

- a) Utilizar o poder ou sofrer a penalidade do dimensão;
- b) Retirar uma carta do deck correspondente à dimensão;
- c) Realizar o desafio descrito na carta no prazo de 3 minutos, controlados pelo(a) Senhor(a) das sementes da memória. Se não concluir o desafio neste tempo, não ganhará o benefício correspondente, e a tarefa não concluída poderá ser realizada de novo em outra rodada, por qualquer uma das equipes. No entanto, nas dimensões Ódio, Presente e Destruição o Afronauta terá de ser penalizado, conseguindo ou não cumprir o desafio no tempo previsto.

Há no total doze dimensões, sendo quatro com testemunhos e oito com desafios. Sempre que o(a) Afronauta chegar em qualquer delas deverá deixar com o(a) Senhor(a) das sementes uma quantidade previamente estabelecida de sementes da memória, e realizar a ação exigida. Em *Missão Sankofa*, as dimensões com desafios oferecem uma experiência mais lúdica, com atividades que devem ser executadas em curto espaço de tempo, e com o risco do(a) participante receber alguma penalização. Busquei provocar o engajamento dos(as) jogadores/as, unindo tarefas desafiadoras e conteúdos referentes à história e cultura dos(as) africanos(as) e dos(as) afro-brasileiros(as).

Já as dimensões com testemunhos são a oportunidade de trabalhar com documentos históricos, analisando-os com o auxílio de uma ficha que ajuda os Afronautas do tempo a extrair as informações que possam servir para cumprir o propósito do jogo, que é o de compreender como as ideias existentes na época de Manoel Gomes explicam a sua prisão. Cada uma das dimensões com testemunhos possui seis fontes históricas, chamadas de testemunhos. Ao chegar em alguma destas dimensões, o(a) Afronauta do tempo, se dirigi ao(à) Senhor(a) das sementes, rola o dado e pede o número do testemunho correspondente ao que tiver tirado.

Abaixo estão relacionados dois quadros, um esclarecendo sobre as características das dimensões com desafios e outro sobre as dimensões com testemunhos, contendo o meu objetivo pedagógico, quantas sementes da memória devem ser deixadas com o(a) Senhor/a das sementes, os benefícios ou penalizações, e as fontes históricas que serão objeto de análise.

Dimensões com desafios

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS
Ódio	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar os conceitos de racismo estrutural, institucional e religioso e demonstrar, através da penalização, a condição de desvantagem na qual se encontram as populações negras.</p> <p>Custo: Cinco sementes da memória.</p> <p>Penalização: A equipe fica uma rodada sem jogar.</p>
Contra-Ataque	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar ações de luta do Movimento Negro contra os racismos.</p> <p>Custo: Duas sementes da memória.</p> <p>Benefício: A equipe ganha uma carta de imunidade contra o Ódio. Com ela a equipe se torna imune em relação às penalizações do Ódio (pagar cinco sementes e ficar uma rodada sem jogar).</p>
Presente	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar a continuidade do racismo nos tempos atuais, particularmente o racismo religioso escolar.</p> <p>Custo: Cinco sementes da memória.</p>

	<p>Penalização: A equipe ficará uma rodada sem poder falar, se comunicando entre si, com a outra equipe e com o(a) Senhor(a) das sementes da memória somente por escrito.</p>
Energia	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar elementos culturais dos candomblés e sua vinculação com os povos africanos.</p> <p>Custo: Sem custo de sementes.</p> <p>Benefício: Dá à equipe o dobro de sementes da memória que sejam nela colocadas, multiplicando os recursos disponíveis para o jogo.</p>
Origens	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar as regiões africanas de onde vieram iorubás, jejes e bantos para o Brasil, bem como palavras destes povos que fazem parte do vocabulário do português brasileiro.</p> <p>Custo: Duas sementes da memória.</p> <p>Benefício: A equipe ganha uma carta de imunidade contra a Destruição. Com ela a equipe se blinda em relação às penalizações da Destruição, deixando de andar três dimensões para trás.</p>
Destruição	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar o projeto de embranquecimento do Estado brasileiro no início da república, e oferecer aos(às) estudantes a experiência de se sentir favorecidos ou desfavorecidos pela sua condição racial.</p> <p>Custo: Cinco sementes da memória.</p> <p>Penalização: Se o(a) jogador/a não for branco, anda três dimensões para trás; se for branco, anda três dimensões para frente.</p>

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS
Laços	<p>Objetivo pedagógico: Mostrar como o candomblé era um dos principais espaços de sociabilidade negra, que se relacionava com outras manifestações culturais como o samba e as festas. Dá-se um lugar especial à Tia Ciata, cuja trajetória nos revela interessantes nuances do candomblé, como por exemplo, a conexão com políticos de relevo e com sambistas de sua época.</p> <p>Custo: Três sementes da memória.</p> <p>Fontes históricas: Depoimentos de sambistas e pessoas próximas à Tia Ciata.</p>
Teorias	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar as ideias racistas produzidas ou divulgadas por intelectuais brasileiros.</p> <p>Custo: Três sementes da memória.</p> <p>Fontes históricas: Trechos dos livros “Os africanos no Brasil”, escrito por Raymundo Nina Rodrigues; “Evolução do povo brasileiro”, escrito por Oliveira Vianna; e “Sur le métis au Brésil” (Sobre o mestiço no Brasil), escrito por João Batistas Lacerda</p>
Prisão	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar a base legal da perseguição às RMA e a visão racista religiosa da polícia.</p> <p>Custo: Três sementes da memória.</p> <p>Fontes históricas: Artigos 157 e 158 do Código Penal de 1890; Relatório de 1927 do chefe de polícia civil do Rio de Janeiro; Trecho de quatro processos de polícia movidos contra praticantes de RMA.</p>

Notícias	<p>Objetivo pedagógico: Apresentar as visões de três jornalistas sobre as RMA.</p> <p>Custo: Três sementes da memória.</p> <p>Fontes históricas: Jornal Correio da Manhã, 13 de abril de 1918, artigo de Antônio Torres; Trecho do livro “As religiões do Rio de Janeiro”, escrito por João do Rio; e Jornal Crítica, 13 de Janeiro de 1929, artigo de Francisco Guimarães (Vagalume).</p>
-----------------	--

Quando o(a) Afronauta do tempo tiver esgotado as suas sementes para jogar será preciso pedir mais ao(à) Senhor(a) das sementes para continuar a jogar. O(a) Senhor(a) das sementes pega o deck de cartas-pergunta, a que somente ele(a) tem acesso, e pede para que o(a) jogador(a) escolha uma carta qualquer. As cartas-pergunta são um jogo de perguntas e respostas, conhecido como quiz, no qual haverá questões objetivas ligadas aos conteúdos trabalhados no jogo. Existirão quatro opções de respostas, sendo que a correta estará em negrito. Por este motivo, ninguém além do(a) Senhor(a) das sementes pode ver as cartas-pergunta.

Após retirar a carta-pergunta do deck, o(a) Senhor(a) das sementes a lê para o(a) jogador(a). Caso acerte, ganhará cinco sementes para continuar o jogo. Sempre que houver necessidade de novas sementes, se procederá da mesma maneira.

Missão Sankofa é um jogo cooperativo, expressando o princípio comunitário, tão caro aos candomblés. Por isto, as duas equipes colaborarão entre si, pois são, na verdade, duas equipes de um mesmo grupo que fez a viagem no tempo. Colaborarão entre si sempre que uma das equipes precisar de ajuda para cumprir alguma tarefa.

O jogo termina quando os dois grupos de afronautas de tempo tiverem passado pelas quatro dimensões de testemunhos.

A avaliação do aprendizado dos(as) estudantes com o *Missão Sankofa* será a produção coletiva por parte das equipes de Afronautas do tempo de um jornal mural. Este se destinará a toda a comunidade escolar, divulgando informações sobre o racismo religioso.

Para que *Missão Sankofa* tenha o seu potencial de promover o debate sobre o racismo religioso aproveitado, é conveniente que o(a) professor(a) que vier a aplicá-lo crie um planejamento de aulas que esclareça previamente as duas fases do jogo. Neste sentido, sugiro o seguinte cronograma de aulas para a aplicação de *Missão Sankofa*:

1ª aula: Compreender o contexto histórico no qual ocorreram as perseguições aos praticantes de RMA entre 1890 e 1942, bem como nos dias atuais, trabalhando sobre os conceitos de racismo estrutural, institucional e religioso.

2ª aula: Explicar as regras do jogo *Missão Sankofa*.

3ª e 4ª aulas: Jogar *Missão Sankofa*.

5ª e 6ª aulas: Compartilhamento das experiências que os(as) estudantes tiveram com o jogo, seguido pela avaliação, que consistirá na confecção de um jornal mural.

5.3 AVALIAÇÃO: JORNAL MURAL SANKOFA

Missão Sankofa é um jogo pedagógico que estimula a imaginação, o raciocínio lógico, a leitura crítica, a intensa interação entre estudantes e o engajamento na luta antirracista. Destarte, a avaliação do percurso realizado pelo(a) estudante em *Missão Sankofa* não deveria deixar de ser um estímulo à criatividade, ao pensamento crítico e ao trabalho cooperativo. Assim sendo, pensamos no jornal mural Sankofa como instrumento avaliativo por se tratar de uma produção coletiva que se faz encruzilhada entre escola, sociedade, professor(as), estudantes, teoria, prática, regras, inovação, interesse, denúncia e reflexão. Consideramos ser o jornal mural uma rica oportunidade de exercício do liberdade de pensamento. Abrem-se possibilidades para diversas sínteses feitas pelos estudantes sobre os conteúdos abordados em *Missão Sankofa*. As percepções e interesses dos(as) estudantes podem leva-los(as) a trabalhar sobre pautas como o Movimento Negro, o racismo religioso escolar, os terreiros destruídos no Rio de Janeiro ou a mitologia iorubá. De qualquer modo, é importante que os(as) estudantes em grupo (pode ser a mesma equipe de Afnautas do tempo ou não, cabendo esta decisão os(as) professor(a)) tenham protagonismo na definição das pautas do seu jornal mural.

A ideia de avaliação no formato de jornal mural se inspira no método pedagógico da Célestin Freinet. Para este pensador da educação francesa, os(as) estudantes deveriam ser

estimulados a criar textos livres, espontaneamente, conforme seus interesses²⁹⁴. A motivação dos(as) pequenos(as) escritores(as) era a publicação de seu texto no jornal escolar, lido por colegas, professor(as) e responsáveis²⁹⁵. Para Freinet, “o jornal escolar é um inquérito permanente que nos coloca à escuta do mundo e é uma janela ampla, aberta sobre o trabalho e a vida”²⁹⁶. Significa dizer que a abertura para a vida social extramuros fertilizaria a escola. Esta seria então nutrida pelos problemas, assuntos e anseios que afetam a existência dos(as) estudantes. Por meio do jornal mural os(as) estudantes ganhavam a motivação para produzir textos, nos quais estariam contemplados os conteúdos curriculares. Ao mesmo tempo, o jornal é um registro material e público das discussões em uma aula²⁹⁷.

Consideramos potente a ideia do jornal escolar como um elemento aglutinador de questões debatidas em sala de aula. Proponho uma adaptação do jornal escolar impresso, formato escolhido por Freinet, para o jornal mural. Preferimos a este em vista de ser menos complexo e mais barato do que o jornal impresso. O jornal mural, estrategicamente montado em uma parede de visível por toda a comunidade escolar, cumpriria o propósito de publicizar as discussões proporcionadas por *Missão Sankofa*.

Apresentamos, a título de sugestão, e não como prescrição, três exemplos de pauta para o jornal mural Sankofa: a) imaginar notícias de um país onde não houvesse racismo religioso²⁹⁸; b) notícias históricas sobre racismo religioso; c) notícias que denunciam o racismo religioso escolar atualmente. E ainda seria viável um jornal mural com seções com notícias de mais de uma das sugestões acima.

²⁹⁴ FREINET, Célestin. O jornal escolar. São Paulo: Estampa, 1974, p. 14.

²⁹⁵ Idem, p. 46.

²⁹⁶ Idem, p. 47.

²⁹⁷ Idem, p. 47-48.

²⁹⁸ Esta sugestão se orienta pela pedagogia das ausências, conforme SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 22. Para Santos, estimular os(as) estudantes a imaginar como seria uma realidade social sem determinadas injustiças teria por consequência gerar a indignação que precede a disposição política de transformação social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

21 de setembro de 2020 foi um dia histórico para as religiões negras cariocas²⁹⁹. Às portas do Museu da República, pela manhã, sacerdotes e sacerdotisas do candomblé e da umbanda louvaram a Exu e a Oxalá em agradecimento pela conquista que se estava efetivando. Eles aguardavam a chegada de um caminhão que transportava uma carga sagrada. A expectativa do povo de santo se devia ao fato de que estavam sendo transferidas do Museu da Polícia Civil para o Museu da República, 77 caixas com objetos sagrados afroreligiosos apreendidos pela polícia entre 1890 e 1941. Tratava-se da chamada Coleção de Magia Negra, a primeira a ser registrada no livro de tombo do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1938³⁰⁰. Após uma longa luta das RMA pela devolução do Estado destes objetos para que o seu movimento religioso o pudesse gerir, aqueles(as) líderes afroreligiosos(as) conseguiram obter uma reparação histórica, depois de 130 anos do início das perseguições às religiões negras no período republicano, a partir do Código Penal de 1890³⁰¹.

Outra notícia da imprensa, no entanto, nos indica um cenário muito desfavorável aos afroreligiosos. Em 9 de junho de 2021, por ocasião das buscas policiais no Distrito Federal a Lázaro Barbosa, acusado de cometer vários crimes, as RMA receberam novos golpes. Isto porque, nesta data, a Polícia Civil de Goiás, divulgou fotos de uma das paredes da casa de Lázaro, com a inscrição “Satan”, e de objetos identificados como “itens de bruxaria e que

²⁹⁹ Cruz, Cíntia e Piva, Juliana Dal. O Globo/Época. Depois de 130 anos apreendidas, peças de religiões afro-brasileiras chegam ao Museu da República. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/epoca/depois-de-130-anos-apreendidas-pecas-de-religioes-afro-brasileiras-chegam-ao-museu-da-republica-1-24652424>> Acesso em: 17 de jun. de 2021

³⁰⁰ A Coleção Museu de Magia Negra, constituída por objetos rituais afroreligiosos apreendidos pela polícia durante o período das perseguições, foi a primeira a ser inscrita no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 5 de maio de 1938. Após décadas de esquecimento e abandono no SPHAN, a Coleção foi incorporada ao Museu da Polícia Civil, tendo sido mantida na reserva técnica nos últimos anos. Para maiores informações verificar CORRÊA, Alexandre Fernandes. A coleção museu de magia negra do Rio de Janeiro: O primeiro patrimônio etnográfico do Brasil. *Mneme-Revista de Humanidades*, v. 7, n. 18, 2005.

³⁰¹ A luta do povo do santo pela restituição destas peças remonta aos anos 1970. Maggie fala de um grupo de estudantes universitários imbuídos deste propósito. No mesmo período, Mãe Meninazinha de Oxum começou a se movimentar por igual caminho. E em 2017 foi criada a Campanha Liberte o Nosso Sagrado, mobilizando líderes afroreligiosos e pesquisadores em torno da devolução do acervo. Para mais detalhes, consultar MAGGIE, Yvonne. Op. Cit., p 33; CÁCERES, Luz Stella Rodríguez. Alçar os Santos dos Calabouços: Um Museu para a Liberdade. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 25, n. 3, p. 590.

indicam a prática de rituais”³⁰². Segundo o The Intercept Brasil, horas após reportagens como esta circularem, pelo menos dez terreiros foram vítimas da truculência policial na região onde Lázaro era procurado³⁰³. Em busca de informações que levassem ao paradeiro de Lázaro, os policiais, segundo relatos, destruíram objetos sagrados e espancaram o caseiro de um terreiro. Ao procurar informações sobre o foragido em terreiros, a polícia demonstrou que era movida por racismo religioso, pois associou satanismo, bruxaria, magia negra e cultos afro-brasileiros. Assim, candomblé e umbanda voltam a frequentar as páginas policiais dos jornais, o que sugere que há muito por se fazer pela efetivação dos direitos que garantem o livre exercício da religião, explicitando a relação entre democracia e antirracismo.

Consideramos que o acima exposto ilustra bem a relevância para o ensino de história do tema das perseguições aos candomblés cariocas dos primeiros cinquenta anos do século XX, bem como dos discursos e ações racista religiosos atuais contra o povo de santo. Esta temática oportuna a implementação da lei 10.639/03, ao tratar de história e culturas africanas e afro-brasileiras, sob uma perspectiva religiosa, ao mesmo tempo em que se permite o empretecimento da história do Brasil, uma vez que apresentam as percepções das populações afroreligiosas, que merecem mais espaço na historiografia.

Pretendemos que o jogo *Missão Sankofa* contribua para tornar a escola um importante espaço de reflexão sobre relações étnicorraciais, permitindo que os(as) estudantes, assim como os(as) professor(as), desnaturalizem falas e práticas sociais racistas presentes no cotidiano a partir do contato com imagens desestabilizadoras do passado. Neste sentido, a elaboração de uma história da perseguição sofrida pelos candomblés, apresentada aos estudantes na forma de um jogo de tabuleiro, permitiria levar para a sala de aula a questão da história das relações étnicorraciais, tornando melhor a compreensão das violências atualmente vivenciadas pelos terreiros de todo o país. O desenvolvimento deste olhar crítico, proporcionado por uma educação antirracista, daria subsídios para que os(as) estudantes formem competências e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania.

³⁰² Yahoo! Notícias. Itens de bruxaria e rituais são encontrados na casa de Lázaro. 17 de jun. de 2021. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/itens-de-bruxaria-e-rituais-sao-encontrados-na-casa-de-lazaro-132840574.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xiLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAJJyfpGfwuhzhEBzQxYOxKBN5X00KJS2-rUelIyRy1fdv7c2S02aJeZCwnpla_MEnoq8KKkrCYetFXaiiGQSA5WUWzITdN8_E8G5KkBa7Pg4nIg111QP_wUGrY5seLSYqdGCy_udX2CywS3Hqw3jkmJp4gsP5XqIDvCzZig_FcE1>. Acesso em 1 de jul. de 2021.

³⁰³ MORAES, Fabiana. The Intercept Brasil. O ritual racista da imprensa na cobertura do caso Lázaro Barbosa. Disponível em: <<https://theintercept.com/2021/06/29/ritual-racista-imprensa-cobertura-caso-lazaro-barbosa/>>. Acesso em: 1 de jul. de 2021.

Todavia, em razão do fechamento das escolas do município do Rio de Janeiro, ocorridas ao longo do ano de 2020, não tivemos a oportunidade de experimentar *Missão Sankofa* em sala de aula, realizando a sua validação e, portanto, verificando se as nossas expectativas sobre o jogo, no que se refere ao engajamento dos(as) estudantes e ao desenvolvimento de sua capacidade crítica, se efetivaram. Assim sendo, não constam nestas considerações finais os resultados da experiência de jogo de *Missão Sankofa* com alguma turma do 9º ano, a quem o jogo se destina originalmente. Em vista disto, abre-se a oportunidade para que os(as) professor(as) e/ou pesquisadores(as) joguem este jogo de tabuleiro e façam as críticas necessárias para o seu aprimoramento pedagógico.

Aos nossos olhos, *Missão Sankofa*, e os outros trabalhos com o qual dialoga, são contribuições pedagógicas engajadas na luta pela criação de um outro imaginário em relação às RMA, repleto de ideias, visões e percepções dignificadoras dos modos de ser e pensar afro-brasileiros presentes nos terreiros. Apesar de todas as dificuldades estabelecidas pelo racismo religioso escolar, é preciso “que a nossa chama de esperança não se apague e o nosso sentimento de indignação diante das injustiças não nos imobilize”³⁰⁴. Acreditamos nos poderes transformadores da educação, que, se não é capaz de transformar diretamente a realidade social e histórica, pode a seu turno mudar as pessoas, e estas podem mudar a realidade, como ensinou Paulo Freire.

Não apenas pessoas educam, mas os movimentos sociais também, na medida em que promovem discussões, pressionam por mudanças que melhorem a vida dos setores sociais mais vulneráveis, conseguindo, inclusive, a modificação da opinião pública, que passa a considerar legítimas as pautas políticas daqueles movimentos. No que tange ao Movimento Negro, por exemplo, Nilma Lino Gomes assevera que ele é educador pois “reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnicorraciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana”³⁰⁵.

Seguindo o mesmo princípio, consideramos que a educação para as relações étnicorraciais, teorizada e implementada por pesquisadores(as) e professor(as) atentos(as) às demandas do Movimento Negro, tem potencial para promover a reeducação das sensibilidades

³⁰⁴ GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020, p. 365.

³⁰⁵ GOMES, Nilma Lino. *Op. Cit.*, p. 364.

da sociedade, das políticas públicas para a educação básica, e dos discursos e práticas que perpetuam o racismo religioso escolar nas unidades de ensino.

Assim, é necessário denunciar o racismo religioso que atinge às comunidades afroreligiosas, bem como o racismo religioso escolar, que impede que a escola seja um espaço de diálogo intercultural não hierarquizado. Se para Aristóteles a filosofia nasceu do espanto, cabe aos(às) educadores(as) trazer à tona os racismos que historicamente tanto afetam o nosso presente, para que, estupefatos(as), possamos fazer as alterações estruturais fundamentais para a edificação de uma outra realidade social, na qual a diversidade de percepções seja considerada um ponto forte a ser valorizado e não um problema a ser eliminado.

Em tempos sombrios como os nossos, quando as conquistas históricas dos(as) negros(as) e dos povos originários correm risco e não se vê luz no final do túnel, esta dissertação quer ser uma humilde vela, iluminando um pouco o ponto da caminhada onde estamos, o suficiente ao menos para reconhecermos os rostos dos aliados e dos adversários da democracia.

Ante a morte epistêmica provocada pelo racismo, queremos apresentar as cosmopercepções afro-brasileiras como alternativas de resistência. Na mitologia iorubá, Olódùmarè animava os seres a partir do *emí*, o sopro vitalizador. O(a) historiador(a), ao trazer estas histórias afro-brasileiras, é como se redistribuísse o *emí*, fazendo aqueles homens e aquelas mulheres, cujas trajetórias de luta por dignidade, como Manoel Gomes, voltarem a viver. É esta combativa fé na vida que nos faz buscar nos Ibeji, que cansaram a morte de tanto dançar, a imaginação, o sentimento e a alegria como instrumentos contra o racismo. Destarte, queremos ser o mensageiro de uma alegre e inusitada verdade, apesar das prisões, profanações, acusações, processos judiciais, laudos psiquiátricos, escandalização da vizinhança dos terreiros, e do racismo religioso: Oyó vive! Ifé vive!

Axé!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. “Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura AfroBrasileiras”. In PEREIRA, Amilcar Araújo & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. Proposta de material didático para a história das relações étnicoraciais. Revista História Hoje, Rio de Janeiro, vol.1 nº 1 p. 61-88, 2012.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARRIBAS, Célia. “Espiritismo: entre crime e religião”. In: Mneme – Revista de Humanidades, v. 12, 2011.

BENISTE, José. Orun Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra. Bertrand Brasil, 1997.

BLOCH, Marc. Apologia da história. Zahar, 2002.

BONILLA-SILVA, Eduardo. Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. American Sociology Review, v.62, n.3, p.465-480, jun. 1997

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2006.

CAINELLI, Marlene; ALEGRO, Regina Célia. Jogando e aprendendo: ensinando História no ensino fundamental. História & Ensino, Londrina, v. 4, p. 77-88, 1998.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação Nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. Reparar miúdo, narrar kékeré – Notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. Revista Teias, v. 19, n. 53, 2018.

CARVALHO, José Murilo. A formação das almas: O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2014

CHALHOUB, Sidney. Medo branco de almas negras: escravos libertos e republicanos na cidade do Rio. Revista Brasileira de História, v. 8, n. 16, 1988

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. O Axé na Sala de Aula: abordando as religiões afro-brasileiras no ensino de história. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). UFRRJ, 2016.

DO NASCIMENTO, Wanderson Flor. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. Ensaios Filosóficos, v. 13, p. 153-171, 2016.

_____. O Fenômeno do Racismo Religioso: Desafios para os Povos Tradicionais de Matriz Africana. Brasília - DF, v. 6, n. 2 (Especial), novembro de 2017

Do Rio, João. *As religiões do Rio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Ana Paula Cerqueira. Limites e possibilidades na abordagem de religiosidades de matriz africana em sala de aula: relatos de uma experiência. *In: Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação / organização Ana Paula Cerqueira Fernandes, Joanna de Ângelis Lima Roberto, Luiz Fernandes de Oliveira*. - 1a. ed. - RJ : Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora Ltda, 2015.

FERREIRA, Carolina Barcellos. “Isso é coisa de macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 63-98, 2013.

Foucault, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o ensino de História. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

GIUMBELLI, Emerson. 1997. *O Cuidado dos Mortos: Uma História da Condenação e Legitimação do Espiritismo*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020.

_____. *Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos*. *Revista Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONÇALVES, L. R. D. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: A Lei 10.639/03 e os Desafios Para a Formação de Professores. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 1, 7 nov. 2013.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Editora Perspectiva SA, 2020.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da diáspora africana. Selo Negro Edições, 2014.

MACEDO, Lino de. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar [recurso eletrônico] / Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty, Norimar Christe Passos – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAGGIE, Yvonne. Medo de feitiço: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 74, p. 47-65, 2006.

MOURA, Roberto. Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro. Vol. 32. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 48, 2020.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. Religiões Afro-brasileiras e o racismo: Contribuições para a categorização do racismo religioso. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

Oliveira, Luiz Fernandes de; Rodrigues, Marcelino Euzébio. A cruz, o ogo e o oxê. *In*: FERNANDES, Ana Paula Cerqueira; ROBERTO, Joanna de Ângelis Lima; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

PAULO, Adriano Ferreira de. Religiões de matriz africana e renovação carismática católica: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História em escolas públicas do grande Bom Jardim. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2016.

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras do Brasil. *Revista USP*. Dossiê Povo Negro, São Paulo, USP 28: 64-83, 1995-96

_____. O Candomblé e o tempo – Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *In*: Revista brasileira de ciências sociais Vol. 16 nº 47 outubro/2001

_____. Mitologia dos orixás. Companhia das Letras, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In: Santos, Boaventura; Paula, Meneses Maria. Epistemologias do sul. Cortez Editora, 2014.*

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.*

ROCHA, Agenor Miranda. *As Nações Kêtu: origens, ritos e crenças: os Candomblés antigos do Rio de Janeiro. Maud, 2000.*

RUFINO, Luiz e MIRANDA, Marina Santos. Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. *Outras leituras sobre o problema. Problemata: R. Intern. Fil. V. 10. n. 2 (2019).*

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. Introdução. *In: Santos, Boaventura; Paula, Meneses Maria. Epistemologias do sul. Cortez Editora, 2014.*

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: Santos, Boaventura; Paula, Meneses Maria. Epistemologias do sul. Cortez Editora, 2014.*

_____. Para uma pedagogia do conflito. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.*

SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. *Sortilégio de saberes: curandeiros e juizes nos tribunais brasileiros (1900-1990). São Paulo: IBCCRIM, 2004.*

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.*

SEFFNER, Fernando. *Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.*

_____. *Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: In: GIACOMONI, Marcello Paniz et al. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, 2013.*

SILVEIRA, Leandro Manhães. *Nas trilhas de sambistas e “povo do santo”, memórias, cultura e territórios negros no Rio de Janeiro (1905-1950). Dissertação de mestrado. UFF, Niterói, 2012.*

SOIHET, Rachel. “Um debate sobre manifestações culturais populares no Brasil dos primeiros anos da República aos anos 1930”, *Trajeto*, Vol. 1, n. 1. Fortaleza. 2001

Valle, Arthur. 2016. "Vida e morte de uma estátua de “Exu” do Museu da Polícia Civil do Estado Rio de Janeiro" *CBHA* 349-360

VELASCO, Valquíria Cristina Rodrigues. *Geografias da repressão: Experiências, Processos e Religiosidades no Rio de Janeiro (1890 – 1929). Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2019.*

VOGEL, Arno; SILVA MELLO, Marco Antônio da; PESSOA DE BARROS, Jose Flávio. A galinha-d'angola: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro. Pallas, 2012.