



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ADRIANO FERREIRA DE PAULO

**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**

FORTALEZA

2016

ADRIANO FERREIRA DE PAULO

**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 apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Joselina da Silva

FORTALEZA – CEARÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- P354r 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 / Adriano Ferreira de Paulo. – 2016.
155 f.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Mestrado em Educação, Fortaleza, 2016.
Área de concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Joselina da Silva.
1. Ensino de História. 2. Cultos Afro-brasileiros. 3. Educação. I. Título.

CDD 372.89044

ADRIANO FERREIRA DE PAULO

**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 apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Joselina da Silva

Aprovado em: 27/01/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joselina da Silva
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Angela Maria Bessa Linhares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ivan Costa Lima
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Sandra Haydée Petit
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À Renovação Carismática Católica.

Ao povo negro.

AGRADECIMENTOS

Abrindo caminhos no meio de pedras, primeiramente a Deus, tão perene no curso desta jornada desde o mais simples sorriso ao inacreditável sim.

À minha família, e pelo valor do aprendizado agri-doce da velhice. Valeu, Sauro.

À Universidade Federal do Ceará.

À Prof. Dra. Joselina da Silva, pela orientação, ideias, estímulo e as palavras que sempre faziam a diferença: “ eu estou contigo!”.

À amiga, mestra em Educação Brasileira, Karlane Holanda de Araújo, pelo companheirismo nas angústias e alegrias de todo o processo do mestrado, sempre acompanhados de café com pão na lanchonete da Gina, para recarregar as forças.

Aos membros da Banca examinadora, Profa. Dra. Angela Maria Bessa Linhares, Prof. Dr. Ivan Costa Lima e Profa. Dra. Sandra Haydée Petit, pela dedicação dada a este trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação Brasileira da UFC pela valiosa contribuição em nossa formação, dignificando o trabalho de ser professor, principalmente ao Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite, do NAVE, pela valiosa colaboração na análise dos dados.

Aos colegas do Mestrado em Educação Brasileira, turma de 2014, pelos momentos partilhados no turbilhão do cotidiano de estudos, principalmente Simone (valeu pelos incentivos desde o início), Rita e Neto.

À FUNCAP, pelo financiamento desta pesquisa e oportunidade de sua concretização. Sonhos... se não tê-los, como vivê-los...

À Pastoral da Crisma da Área Pastoral Nossa Senhora, no Parque Rio Branco, pela experiência de dor e preconceito em ousar ser catequista neste local. E à Pastoral da Crisma do Presidente Kennedy, pela delícia e revigoração em ser catequista neste local.

Ao CDVVHS do Grande Bom Jardim, pela acolhida e abertura de tempo e documentos. Valeu, Joaquim e Adriano.

Aos professores das escolas públicas pesquisadas no Grande Bom Jardim, que gentilmente deram entrevistas para a realização deste trabalho.

Aos alunos das escolas públicas pesquisadas no Grande Bom Jardim, que prontamente responderam aos questionários.

Ao Movimento Negro no Brasil, pela luta, resistência e insistência por dignidade.

*“O nome de Deus pode ser Oxalá
Jeová, Tupã, Jesus, Maomé.
Maomé, Jesus, Tupã, Jeová
Oxalá e tantos mais,
sons diferentes, sim, para sonhos iguais”*

Guerra Santa – Gilberto Gil

RESUMO:

Em 2013 foram completados 10 anos de implementação, no Brasil, da lei federal 10.639/03, lei que modificou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos níveis de ensino fundamental e médio, no âmbito de todo o currículo escolar público ou privado, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Ao falarmos sobre religiões de matriz africana em âmbito escolar, muitas vezes ocorrem tensões e embates simbólicos, entre professores e alunos, devido a não aceitação destas crenças, demonstrando raízes de discriminação e violência religiosa em alguns alunos, destacadamente cristãos, baseados em discursos ensinados e reproduzidos dentro das instituições religiosas, destacando-se neste trabalho, a Renovação Carismática Católica. Nosso embasamento teórico discorre em Bourdieu e Passeron (1975), Candau (2008), Caputo (2012), Certeau (1996), Charlot (2013), Foucault (2002), Ferreira (2005), Freire (1992), Gomes (2005), Mc Laren (2000), Munanga (2005), Petit (2015), Prandi (1998) e Sodré (2012). Esta pesquisa é do tipo qualitativa, por isso nossa intenção de investigação vai além de quantificações e se debruçará sobre os sujeitos e suas significações para o fenômeno estudado. Nossa metodologia está norteadada pela Pesquisa Etnográfica, em Ludke (1986) e André (1986) e pela História Oral, a partir dos conceitos de Le Goff (1994). Utilizamos como procedimentos metodológicos: análises bibliográficas, documentais, entrevistas e questionários nas escolas pesquisadas. A demarcação espaçotemporal são 05 escolas públicas localizadas no bairro Grande Bom Jardim (Siqueira, Bom Jardim, Granja Lisboa, Granja Portugal e Canindezinho), em Fortaleza, no Ceará, Brasil, analisando os dias atuais, em que teremos como sujeitos participantes alunos e professores. Os resultados mostram que ações de violência religiosa entre alunos e professores foram encontrados e apontados como alarmantes e a Renovação Carismática Católica apresenta-se como mais um segmento religioso que marginaliza as religiões de matriz africana difundindo em seus grupos e comunidades religiosas preconceitos sobre estas crenças. Acreditamos que o debate, a desmistificação do tema, tendo como auxílio na educação o ensino de História, relacionando aspectos religiosos e sociais, seus ganhos e perdas para a formação do Brasil, trará contribuições para a educação com maiores significações multiculturais.

Palavras chave: Ensino de História; Religiões de matriz africana; Educação.

ABSTRACT:

In 2013 it was completed 10 years of implementation in Brazil, the federal law 10.639 / 03 law that modified the LDB (Law of Directives and Bases of Education) making mandatory the teaching of History and Afro-Brazilian Culture in elementary school levels and medium, under all the public or private school curriculum, especially in the areas of Arts Education, Literature and History Brazilian. When we talk about religions of African origin in the school environment, there are often tensions and symbolic clashes between teachers and students, due to non-acceptance of these beliefs, showing the roots of discrimination and religious violence in some students, notably Christians, based on taught speeches and played within religious institutions, especially in this work, the Catholic Charismatic Renewal. Our theoretical discourses in Bourdieu and Passeron (1975), Candau (2008), Caputo (2012), Certeau (1996), Charlie Chaplin (2013), Foucault (2002), Ferreira (2005), Freire (1992), Gomes (2005), McLaren (2000), Munanga (2005), Petit (2015), Prandi (1998) and Sodré (2012). This research is of qualitative type, so our intention investigation goes beyond quantification and will look at the subject and its significance for the phenomenon studied. Our approach is guided by the Ethnographic Research in Ludke (1986) and Andrew (1986) and the Oral History, from the concepts of Le Goff (1994). We used as instruments: bibliographic analysis, documentaries, interviews and questionnaires in the schools surveyed. The spatio-temporal demarcation are 05 public schools located in the Greater Bom Jardim (Siqueira, Bom Jardim, Granja Lisbon, Portugal and Canindezinho Granja) in Fortaleza, Ceará, Brazil, analyzing the present day, in which we as subjects participating students and teachers .The results show that religious violence actions between students and teachers were found and identified as alarming and the Catholic Charismatic Renewal is presented as yet another religious thread that marginalizes the religions of African origin spreading in their groups and religious prejudices communities about these beliefs . We believe that the debate, the issue of demystification, and as an aid in education teaching history, linking religious and social aspects, gains and losses for the formation of Brazil, will bring contributions to education with greater multicultural meanings.

Keywords: History teaching; Religions of African origin; Education.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01-** Demonstrativos do total de alunos do 8º. Ano pesquisados. Fortaleza, CE–2015.....55
- Quadro 02 –** Demonstrativo dos alunos Católicos pesquisados. Fortaleza, CE–2015.....56
- Quadro 03-** Perfil dos professores participantes da pesquisa. Fortaleza, CE–2015.....86
- Quadro 04-** Demonstrativo do pertencimento religioso dos alunos do 8º. Ano. Fortaleza, CE–2015.....126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDVVHS	Centro de Defesa e Valorização da Vida Herbert de Souza
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DLIS	Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCA	Professor Coordenador de Área
RCC	Renovação Carismática Católica
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Valeu do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	18
2.1 Contextualização e experiências pessoais	18
2.2 Motivações: os impasses encontrados.....	24
2.3 Objetivos da pesquisa.....	40
2.4 Discutindo a temática: inspirações teóricas	41
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	49
3.1 Tipo de pesquisa: <i>Qualitativa</i>	49
3.2 Pesquisa Etnográfica.....	50
3.3 História Oral	51
3.4 Campo e sujeitos da pesquisa	53
3.5 Procedimentos utilizados.....	56
3.5.1 <i>Análise bibliográfica e documental</i>	56
3.5.2 <i>Entrevistas</i>	57
3.5.3 <i>Questionários</i>	58
3.6 Referencial Analítico.....	59
3.7 Análise dos dados.....	60
4 A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA NO GRANDE BOM JARDIM... 62	
4.1 A Renovação Carismática: conjuntura política na história.....	63
4.2 Carismáticos: O “novo” jeito de ser católico	71
4.3 Carismáticos no Grande Bom Jardim.....	76
4.3.1 <i>O Grande Bom Jardim</i>	76
4.3.2 <i>A Renovação Carismática</i>	79
5 AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES..... 83	
5.1 Considerações iniciais	83

5.2	Categorias de análise das entrevistas	85
5.3	Demonstração dos resultados	86
5.3.1.	<i>Conhecimento sobre a lei 10.639/03</i>	86
5.3.2.	<i>Cultura afro-brasileira no ensino de História</i>	91
5.3.3.	<i>Religiões de matriz africana e tensões no ensino de História</i>	99
5.3.4.	<i>Renovação Carismática e discriminação</i>	108
5.3.5.	<i>O ensino da multiculturalidade</i>	116
6	QUESTIONÁRIOS SOBRE CULTURA AFRO-BRASILEIRA	119
6.1	Aplicação dos questionários com os alunos	119
6.2	Análise dos questionários	121
6.2.1	<i>Crenças dos alunos</i>	122
6.2.2	<i>Mestiçagem</i>	123
6.2.3	<i>Ensino de história e cultura afro-brasileira</i>	125
6.2.4	<i>Religiões de matriz africana</i>	127
6.2.5	<i>Eventos sobre cultura afro-brasileira</i>	130
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	138
	ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos visto, em variados setores da sociedade, esforços de implementação de políticas de ações afirmativas em benefício da população negra no Brasil. De cunho antirracista, essas políticas “[...] visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.” (MUNANGA, 2001, p. 31). Suas materializações podem ser percebidas, por exemplo, na estipulação de cotas raciais em concursos diversos¹, na repressão à intolerância religiosa nas escolas², na decretação do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra³, dentre outras medidas.

No campo educacional, podemos considerar de grande relevância para essas políticas de afirmação a promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003. Nela, tornou-se obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afrodescendente, tendo como disciplinas de vanguarda, nominalmente citadas, História, Educação Artística e Literatura, não impedindo, entretanto, as demais áreas de ensino de desenvolverem atividades nessa temática.

Sua publicação trouxe importante modificação para a Lei nº 9.394/2006, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterando alguns de seus artigos e trazendo a obrigatoriedade, para os níveis de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, a inserção de estudos afro-brasileiros, como os citados anteriormente.

Desse modo, o trabalho conjunto do ensino de História com a Lei nº 10.639/2003, em sala de aula, torna-se de fundamental importância, colocando-se como um canal multicultural para a reversão da História, que marginalizou tanto índios como negros, indo além de aspectos folclóricos e artísticos e resgatando sua função na formação social, econômica e política do Brasil (CUNHA JÚNIOR, 2012), revertendo o que a educação, em muitos de seus componentes curriculares, colaborou, muitas vezes, em desconstruir.

A Lei nº 10.639/2003 consolidou-se, ainda mais, no ano seguinte, com a publicação do Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Houve também

¹ A Lei nº 12.990/2014 reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos (BRASIL, 2014).

² A Lei nº 11.635/2007 institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa (BRASIL, 2007).

³ “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.
Lei nº 10.639/03.” (BRASIL, 2003, p. 1).

grande ganho em 2009, com a divulgação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante considerar ainda que, em 10 de março de 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi modificada pela Lei nº 11.645, na qual se repetem os mesmos objetivos da lei anterior, acrescentando, junto ao povo negro, a população indígena, ampliando assim o campo de lutas pelo reconhecimento na formação da História nacional.

Neste trabalho, trataremos sobre tensões na aplicação da 10.639/03 no ensino de História, relacionadas às religiões de matriz africana e a Renovação Carismática no bairro Grande Bom Jardim, em Fortaleza, no Ceará. As religiões têm sua importância científica por serem um dos meios de resistência e sobrevivência da população afro-brasileira ao longo de sua história em terras brasileiras, e as práticas preconceituosas a que são submetidas pela vertente carismática da Igreja Católica, contribuem na desconstrução desta importância.

Sabe-se que essas crenças foram introduzidas no Brasil por africanos que aqui chegaram escravizados e que, por meio delas, preservaram tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África. Elas representam a resistência e a preservação de uma memória ancestral e foram, ao longo da história brasileira, perseguidas e proibidas em determinados momentos. Continuadamente têm sido rotuladas como crendices, seitas ou mesmo feitiçarias, em sua convivência com o cristianismo.

É bom que se ressalte que a presença africana no Brasil a partir de 1549 foi acompanhada pela imposição de aparatos de dogmas católicos. E os povos africanos escravizados passam a ser vistos como ‘máquinas com fôlego’, tidos como inferiores e boçais. As conseqüências desse processo serão o desprezo pela cultura e pelas formas de pensar e agir africana com a diáspora negra. (SILVA, 2008, p. 146).

Ao apresentar aos alunos um olhar sobre a História do Brasil, a partir da cultura africana, especificamente suas religiões, o professor depara-se com “estigmas” históricos de gerações que se estabeleceram na convivência entre a crença cristã europeia, atrelada aos setores dominantes politicamente, e a crença vinda do continente africano.

O conhecimento adquirido em âmbito escolar deve ser derivado de múltiplas ações pedagógicas, calcadas em diálogos, debates, reflexões, e a obtenção de novos saberes, tanto para alunos, quanto professores. Partindo desta premissa, este artigo enfocará a questão das representações religiosas em sala de aula, especificamente as religiões de matriz africana,

atentando para o papel da escola em ações afirmativas de combate a violências, preconceitos e sobretudo o racismo.

Falar em questões religiosas no campo educacional comumente traz problemáticas quanto ao pertencimento dos alunos na confissão de suas crenças, ou mesmo na aceitação do outro, se esta crença for diferente do que seja considerado “padrão” ou da maioria estatística, como a religião cristã. Isto fica mais evidente se tomarmos por base as religiões de matrizes africanas - a saber, para esta pesquisa, a Umbanda e o Candomblé - ficando estabelecido um cenário de rejeição pelo estereótipo criado em âmbito social em relação aos adeptos destas confissões religiosas ancestrais.

Comungamos com a assertiva de Glória Moura (2005, p.69) quando apresenta o raciocínio de que a escola gera uma negação de identidade aos alunos negros, quando não lhes permite saber quem são por não conhecerem a sua própria história na constituição do desenvolvimento do Brasil. Falar em religiões de matriz africana é também uma forma de reconhecimento. Elas representam a resistência e a preservação de uma memória ancestral (SOUZA, 2008) e foram, no desenrolar da História do Brasil, perseguidas, discriminadas e proibidas, como no período colonial e imperialista, só havendo algum alento legal bem recentemente no Brasil República, com a redação da Constituição Federal de 1988, onde ficou assegurado, em seu art.5º., inciso VI, que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”(BRASIL, 1988). Já o inciso VIII, desta Constituição, diz que: “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta, e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”(Idem, 1988).

Antes desta redação firmada em lei, as religiões afro-brasileiras continuamente foram rotuladas como seitas ou mesmo feitiçarias, em sua convivência com o cristianismo.

É bom que se ressalte que a presença africana no Brasil, a partir de 1544 foi acompanhada pela imposição de aparatos de dogmas católicos. Os povos africanos escravizados passam a ser vistos como ‘máquinas com fôlego’, tidos como inferiores e boçais. As consequências desse processo serão o desprezo pela cultura e pelas formas de pensar e agir com a diáspora negra (SILVA, 2008, p.146).

Reflexões tocantes às religiões de matriz africana dentro da escola, firmam-se ainda em estruturas curriculares não atualizadas, as quais teimam em não oferecer aos alunos, conteúdos que versem sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como previsto em temos de obrigatoriedade pela legislação vigente. Quando falamos em obrigatoriedade,

fazemos menção à lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificando alguns de seus artigos ao inserir nos níveis de ensino fundamental e médio, componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História, estudos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Dentre os artigos alterados, temos o Art. 79-B, responsável por estabelecer que o calendário escolar inclua o dia 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, p. 1).

Nossa pesquisa buscou conhecer as implicações deste assunto, em Nível Fundamental de ensino, dentro do componente curricular de Ensino de História do 7º. Ano. Vemos a necessidade de os estudos históricos contribuírem em aspectos de constituição cidadã, na intenção de “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e à luta contra as desigualdades” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997). Em sua atualização, os PCNs conferem, ao ensino de História, a noção de que grupos sociais diversos devem ser estudados cientificamente, de tal forma que sejam vistos como “grupos sociais sob a ótica de um sistema de relações e comportamentos, considerando todos os aspectos da existência social, material e simbólica” (PCN+, 2006).

No Capítulo 01, apresentamos como a pesquisa foi constituída e um detalhamento, com intenções de pesquisa etnográfica, para uma sensibilização, à flor da pele, sobre o relato de práticas educativas carregadas de tensões sobre a possibilidade de se estudar, em sala de aula, as religiões de matriz africana.

Já no Capítulo 02, discorreremos sobre as metodologias aplicadas na pesquisa, de caráter qualitativo, usando como metodologia a História Oral e fazendo uso de entrevistas com professores, questionários com alunos e utilizando análises bibliográficas e documentais sobre o tema descrito.

O Capítulo 03 nos faz uma apresentação e contextualização histórica da Renovação Carismática Católica, sua origem, suas relações com a Cúria Romana e a CNBB, até a exemplificação de como ela se comporta no Grande Bom Jardim, com relatos de dois coordenadores representativos de suas ações neste bairro.

No capítulo 04 nos debruçamos sobre as entrevistas dos professores de História pesquisados, analisando suas palavras em cinco categorias de unidade de sentido: conhecimento sobre a lei 10.639/03, cultura afro-brasileira no ensino de História, religiões de matriz africana e tensões no ensino de História e Renovação Carismática e discriminação e o ensino da multiculturalidade.

Por fim, o Capítulo 05 nos apresente as análises dos questionários com os alunos, que foram estudados em cinco subdivisões de sentido: crenças dos alunos, mestiçagem, ensino de história e cultura afro-brasileira, religiões de matriz africana e eventos sobre cultura afro-brasileira.

Compreendemos que inserir as referidas temáticas, em salas de aula do ensino fundamental, no ensino de História, muitas vezes acarreta embates simbólicos e até físicos, entre professores e alunos, demonstrando raízes de intolerância religiosa. Assim, muitos desses momentos de tensão reproduzem o que é aprendido nas igrejas e grupos religiosos frequentadas por alunos, destacadamente os grupos da Renovação Carismática Católica.

Estamos cientes de que refletir sobre tensões religiosas, no ensino de História, à luz da lei 10.639/03, “não se trata apenas de trazer para dentro da escola um novo componente curricular, mas uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos e também de silenciamentos” (ALBERTI, 2013, p.59).

Buscaremos, portanto, compreender estes acontecimentos, suas consequências para a educação, onde alunos são estimulados à discriminação desde o campo social, tendo a escola como local de reprodução, trazendo esta abordagem à investigação científica.

2 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Para apresentarmos as problemáticas e objetivos desta pesquisa, iremos explicar o envolvimento e motivação que se estabeleceram com o tema, de modo a nos lançarmos em uma descrição etnográfica deste trabalho, entendendo que por meio da etnografia da pesquisa temos um “primeiro momento da descrição do fenômeno observado (...) descrevendo de maneira sistemática uma cultura ou algum de seus aspectos” (GONZÁLEZ; DOMINGOS, 2005, p.40).

Assim sendo, poderemos apresentar comportamentos, relações, valores e crenças que sustentam algumas atitudes dos sujeitos relacionados neste trabalho, convidando o leitor a penetrar na descrição que constituiu o desenvolvimento desta pesquisa.

Veremos, então, questões que envolvem os adeptos da Renovação Carismática Católica (RCC) em sua formatação como mais um grupo religioso que possui preconceitos referentes às religiões de matriz africana, atingindo os jovens estudantes que frequentam suas reuniões e replicando, em análises a partir do ensino de História, atitudes discriminatórias em nome de uma fé aprendida.

2.1 Contextualização e experiências pessoais

Quando esta pesquisa estava sendo desenvolvida nas escolas que selecionamos, outros fatos da minha vida cotidiana manifestavam o que eu estava investigando. Era como se, no meio das minhas interrogações pessoais sobre as posturas de alguns grupos carismáticos, eu estivesse tendo uma resposta que corria em paralelo a feitura desta escrita. Pude ter uma noção, como sujeito que sofre a ação, sobre as teorias da Renovação Carismática quanto às religiões de matriz africana.

Sou católico praticante, fiz parte da RCC do meu bairro entre os anos de 1997 a 2000 e conheço a estrutura hierárquica que rege a organização de grupos carismáticos, com seu Coordenador Geral, o Conselho do grupo, as equipes de serviços e seus diversos coordenadores de equipes⁴. Há uma engrenagem que mistura responsabilidade e poder dentro

⁴ As equipes dos grupos carismáticos, antes chamadas de Ministérios, são divididas em várias atividades. Neste grupo que frequentei havia as seguintes equipes: Música, Artes, Pastoreio, Formação, Intercessão, Eventos.

das relações desta hierarquia, principalmente na figura do coordenador de algum serviço, o que acaba colocando este poder nas mãos de jovens que logo desenvolvem uma segunda natureza de comportamento quando são doutrinados pelas normas dos renovados católicos, que seguem uma Secretaria Estadual e outra Nacional.

Deixando a RCC engajei na Pastoral do sacramento do Crisma⁵, na igreja onde participo, Igreja Nossa Senhora das Graças, no bairro de Antonio Bezerra, onde participo até os dias de hoje, depois há 09 anos,

O sacramento do Crisma é desenvolvido em encontros semanais, para um público de jovens de 15 a 25 anos, com duração de um ano e meio a dois anos e, resumidamente, seu objetivo é renovar o batismo e confirmar a fé católica nestes jovens. Diferente dos encontros da pastoral da 1ª. Comunhão, onde o público é infanto-juvenil, os temas abordados no Crisma ganham maior abrangência em termos sociais e também aprofundamento analítico, indo além da bíblia como único recurso de estudo. Os assuntos desenvolvidos com os crismandos versam sobre *fé, o indivíduo e o mundo, comunidade, religiões, religiosidade, o outro, a igreja, a caridade, ser cristão*, dentre vários outros.

A Pastoral da Crisma, nesta Igreja, existe desde 1996, quando era organizada por membros das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), configurando-se com uma face de grupo questionador e atento às tensões sociais e multiculturais do bairro. Com o passar dos anos, e a saída dos cebistas, veio a entrada de novos catequistas, em sua maioria adeptos da RCC, o que provocou nesta pastoral novas faces, hora mais tradicional, dogmática e conteudista, e hora mais progressista, dada ao debate e análise de posicionamentos sociais e da igreja sobre as ações políticas que atravessavam a vida dos jovens crismandos.

Vale ressaltar que a discordância de posicionamento organizacional dentro das pastorais da Igreja Católica, variando entre progressistas e tradicionais, vem dos embates ideológicos entre membros das CEBs e da RCC, que influenciaram, desde os anos 1990, e ainda hoje influenciam as ações dos seus agentes de pastoral. Podemos ver um maior detalhamento histórico e ideológico de cada um destes grupos no Capítulo 3 deste trabalho, na página 63.

Nosso grupo atual de catequistas é composto de 12 membros, maioria novatos nesta função, todos jovens, alguns estudantes de ensino médio, outros universitários, três com

⁵ Toda a vida litúrgica da Igreja gravita em torno do sacrifício eucarístico e dos sacramentos. Há na Igreja sete sacramentos: o Batismo, a Confirmação ou Crisma, a Eucaristia, a Penitência, a Unção dos Enfermos, a Ordem, o Matrimônio. CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 1993,p.

graduação concluída, um policial militar, um ator e a maioria do grupo com trabalhos fixos estabelecidos. Atuam ainda como participantes de outras pastorais e movimentos na igreja. Sobre a atuação pastoral, suas atuações estão na liturgia das missas e no canto. Quanto aos movimentos, que contém a maioria dos membros, temos suas atuações em um grupo da Renovação Carismática Católica local, intitulada Comunidade Deus Jovem, como também a presença de catequistas de outro bairro, frequentadores da Comunidade Nova Católica Shalom.

Em nossas reuniões de preparação da estrutura dos temas, falando sobre religiões e religiosidade, aconteceu de termos uma discussão de ideias sobre abordagens quanto a Igreja Católica como fé única e verdadeira, ficando as demais crenças condicionadas como “*falsas doutrinas*”. Não concordei com a afirmativa unânime, e apresentei uma questão reflexiva e “complicadora” do respeito e consideração às demais formas de crer, o que gerou ainda mais argumentos monocórdios a respeito da *única* fé verdadeira estar na igreja romana.

Era perceptível que neste debate os membros de pastorais mantinham uma opinião ponderada, mista, enquanto os carismáticos eram incisivos sobre haver somente um ponto de vista: a Igreja Católica como meio da única fé verdadeira e as demais crenças como falsas. Tanto o grupo de Renovação Carismática local como o Shalom interpretavam esta temática sobre o mesmo ângulo, ainda que não tenham tido formação em conjunto, pois aprenderam, em suas reuniões, de estudos semelhantes que são disseminados nos meios carismáticos.

Só há uma salvação e um único Salvador : Jesus Cristo!

Só há uma igreja, a qual Jesus incumbiu de levar a salvação, através dos sete Sacramentos, a Igreja Católica. “ Fora da Igreja não há salvação”, diziam os Santos Padres dos primeiros séculos da Igreja. Logo, sem a Igreja não pode haver salvação para os que a conhecem.

(...)

Aqueles que, conscientemente rejeitarem a Igreja, rejeitarão também a salvação.

(AQUINO, 2010, p.33)

Tocando na questão da valorização das religiões de matriz africana, a celeuma cresceu e chegou a proporções inesperadas como o questionamento sobre minha capacidade em ser catequista de Crisma. Nos anos anteriores isso não chegava a acontecer, havendo a possibilidade de exaustivo diálogo, mas a presença, em maioria dos carismáticos colocava estes tipo de assunto como intocável. Havia a disposição, entre eles, de tornar o ponto de vista da pastoral em lidar com assuntos complexos, como este das diferentes religiões, como eles haviam aprendido em seus grupos. Era uma transposição que ia dos aprendizados em encontros de oração e pregação carismáticos, para o comportamento na vida cotidiana.

Entretanto, era perceptível a desinformação dos seguidores destas comunidades renovadas sobre a posição oficial da Igreja Católica, com documentos expedidos pelo Vaticano sobre esta temática, havendo orientações diretas do Papa Francisco para possibilidades de convivência e considerações entre a Igreja Católica e as diversas igrejas e religiões, como pode ser visto no documento intitulado Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, onde é elaborada uma definição referente ao diálogo inter-religioso como prática entre os cristãos.

Este diálogo inter-religioso é uma condição necessária para a paz no mundo e, por conseguinte, é um dever para os cristãos e também para outras comunidades religiosas. Este diálogo é, em primeiro lugar, uma conversa sobre a vida humana ou simplesmente – como propõem os Bispos da Índia – «estar aberto a eles, compartilhando as suas alegrias e penas». Assim aprendemos a aceitar os outros, na sua maneira diferente de ser, de pensar e de se exprimir. Com este método, poderemos assumir juntos o dever de servir a justiça e a paz, que deverá tornar-se um critério básico de todo o intercâmbio. Um diálogo no qual se procurem a paz e a justiça social é, em si mesmo, para além do aspecto meramente pragmático, um compromisso ético que cria novas condições sociais. Os esforços à volta dum tema específico podem transformar-se num processo em que, através da escuta do outro, ambas as partes encontram purificação e enriquecimento. Portanto, estes esforços também podem ter o significado de amor à verdade. (VATICANO, 2013, p.54)

Estas palavras do Papa ajudam a entendermos, inclusive, que a discriminação de crenças diferentes do catolicismo, como as religiões de matriz africana, não são unânimes dentro da Igreja Católica, seja em seus leigos ou sacerdotes de vários setores hierárquicos. Apesar da discussão, que não chegou em nenhum acordo sobre o modo de diluirmos a questão nos encontros de crisma, ficamos cada um com seu posicionamento, pois, não seria num debate que anos de alimentação intelectual, dos dois lados, tomaria novas fronteiras de raciocínio. Mantive o pensamento e nas temáticas sobre *fé, sagrado, Deus*, dentro da turma em que eu estava inserido, sempre tive a liberdade de levar questionamentos para além da igreja católica e suscitar, nos crismandos, e até nos catequistas, o erro da marginalização dos demais crentes, fossem eles quem fossem.

Algum tempo depois, o coordenador geral da comunidade católica da Renovação Carismática do bairro também conversou comigo a respeito. A postura de opinião e o interesse no mestrado sobre este assunto estava repercutindo. As referências a paganismo, obras satânicas e até mesmo “atrasos de vida” para quem defende as religiões africanas, eram o teor da conversa deste coordenador comigo. Pesquisar estas crenças demonstrava incomodo, de alguma forma, para alguns.

Enquanto minha cabeça procurava entender as questões da pesquisa, as sensibilidades nas entrevistas com professores e as reações dos alunos perante o questionário que lhes fora aplicado, o padre auxiliar da igreja em que participo, me abordou, uma semana depois, para falar sobre nosso debate de catequistas nos encontros de crisma. A notícia corria nos bastidores da igreja! A reação dele foi a mesma dos grupos carismáticos, o que não foi nenhum espanto, pois ele mesmo se identificou como padre de formação carismática em seus tempos de seminário, difundindo isto abertamente nas missas, em seus sermões e na realização das Missas por Cura, que vem a ser o modelo carismático em adaptar a missa tradicional católica, fazendo-a mais profunda em contemplação, orações em línguas estranhas⁶, apresentação verbal de profecias, exposição e adoração ao Santíssimo Sacramento⁷, e muito canto e danças coreografadas. Numa rápida ilustração, a missa de preceito católico tem duração em torno de 1 hora e a Missa por Cura chega a 3 ou 4 horas.

Para o padre auxiliar, eu não poderia continuar como catequista se não lhe confessasse que as religiões de matriz africana são obras demoníacas. Mas, eu não poderia fazer tal declaração. Não era o que eu acreditava! Conversamos, discutimos e nos exaltamos. Para servir de base à sua veemência, ele utilizou argumentos do padre Jonas Abib, em seu polêmico livro *Sim, Sim! Não, Não!*, outro exemplar utilizado pelos grupos carismáticos como material de estudo e formação de sua membresia.

O demônio, dizem muitos “não é nada criativo”. Ele continua usando o mesmo disfarce. Ele, que no passado se escondia por trás dos ídolos, hoje se esconde nos rituais e nas práticas do espiritismo, da umbanda, do candomblé e de outras formas de espiritismo. (ABIB, 2004, p.28)

Eu sabia que aquela era a postura de um segmento, especificamente da Renovação Carismática. A Igreja Católica possui muitas possibilidades de interpretação sobre as relações humanas neste mundo contemporâneo. Não mudei e não mudaria de opinião com o modo arcaico de pensar sobre a fé alheia. E como eu me sentiria diante de um adepto de outra fé,

⁶ A oração “em línguas” é identificada, pelos carismáticos, como o mais perfeito louvor, e ele só é atingido porque o Espírito liberta cada indivíduo das barreiras humanas. O Espírito, porém, não age em todos. Nem todos tem esse dom, visto que é uma graça e o Senhor distribui os carismas de acordo com sua vontade. PRANDI, 1998, p.46.

⁷ No santíssimo sacramento da Eucaristia estão “contidos verdadeiramente, realmente e substancialmente o Corpo e o Sangue juntamente com a alma e a divindade de Nosso Senhor Jesus Cristo e, por conseguinte, o Cristo todo”. “Esta presença chama-se 'real' não por exclusão, como se as outras não fossem 'reais', mas por antonomásia, porque é substancial e porque por ela Cristo, Deus e homem, se toma presente completo”. A PRESENÇA DE CRISTO PELO PODER DE SUA PALAVRA E DO ESPÍRITO SANTO, item 1374. CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 1993, p.160.

que ridicularizasse a minha fé cristã, que tem seu início messiânico na crença de que uma mulher que ficou grávida do Salvador do mundo através de obra e graça do Espírito Santo, sem haver contato carnal com um homem? A condição do respeito e convivência com diferentes formas de crer é caro para mim, o que não implica ter que acreditar como fé, à maneira de quem vive e pratica outras manifestações religiosas. Mesmo como católico, catequista, meu discurso não era e não seria restritivo às outras religiões.

O padre principal da igreja também soube do ocorrido e simplesmente retirou as tensões de discussão, expulsão como catequista ou coisas do tipo. Ele deixou a preparação para o sacramento fluir e não tocou no assunto comigo nenhuma vez. Até mesmo o padre auxiliar recuou em sua ofensiva. Atento aos sermões do sacerdote principal, era perceptível que ele era um estudioso dos discursos do Papa Francisco e estava conectado com as diretrizes da Igreja, em suas ações evangelizadoras mais recentes, tendo como referência o documento final da CNBB sobre a V Conferência Latino Americana e do Caribe, ocorrida em 2007 na cidade de Aparecida, que defende a perspectiva de que

97. A realidade latino-americana conta com comunidades afro-americanas muito vivas que participam ativamente e criativamente na construção deste continente. Os movimentos pela recuperação das identidades, dos direitos dos cidadãos e contra o racismo e os grupos alternativos de economias solidárias, fazem das mulheres e homens negros sujeitos construtores de sua história e de uma nova história que se vai desenhando na atualidade latino-americana e caribenha. Esta nova realidade se baseia em relações interculturais onde a diversidade não significa ameaça, não justifica hierarquias de um poder sobre outros, mas sim diálogo a partir de visões culturais diferentes de celebração, de inter-relacionamento e de reavivamento da esperança. (CNBB, 2008, p.16).

Havia ainda outro documento da CNBB que norteava os entendimentos deste padre, o que mais uma vez se mostrava como ensinamento interno da RCC o distanciamento e demonização das religiões que não seguiam pelo caminho do cristianismo.

Outro desafio é o diálogo inter-religioso, o encontro fraterno e respeitoso com os seguidores de religiões não cristãs e com todas as pessoas empenhadas na busca da justiça e na construção da fraternidade universal. Especial atenção merece o diálogo com os judeus e muçulmanos, irmãos da fé no Uno Deus, com as expressões religiosas afrodescendentes e indígenas, assim como com os ateus. Tal como o ecumenismo, o diálogo inter-religioso precisa integrar a vida e a ação de nossas comunidades eclesiais. (CNBB, 2011, p.71)

Diante desta vertente da Igreja, aberta ao diálogo inter-religioso, ficou mais específico o entendimento de classificar de falsas doutrinas aquilo que não provinha da fé católica como uma questão de interpretação particular da Renovação Carismática, que se

muito se assemelha às igrejas evangélicas brasileiras, onde ambas bebem na fonte do pentecostalismo. Isto instigava ainda mais a pesquisa, pois deixava de ser objeto de análise e estudo, para ser ação sofrida na pele. E isto porque simplesmente simpatizo e defendo causas de não discriminação religiosa.

Em minha experiência pessoal, o comportamento dos carismáticos, na figura de alguns catequistas e do padre auxiliar, de certo modo me fazia visualizar as possíveis investidas sobre o que é ensinado nas formações dos renovados católicos quanto às religiões de matriz africana, e que chegavam a influenciar nas propostas de uma educação multicultural, mostrando-se como um entrave para a lei 10.639/03 em muitas escolas. No caso da crisma, citado anteriormente, sempre que possível era explicitado por mim e pelos catequistas que pensavam de modo similar, a necessidade de respeito às crenças diferentes daquelas que seguíamos, sempre havendo uma insistência para o acontecimento na vida religiosa e social dos crismandos do bairro, para a abertura ao diálogo inter-religioso.

Esta é uma questão que afeta a escola, uma vez que alguns jovens, no campo desta pesquisa, escolas públicas estaduais do bairro Grande Bom Jardim, eram participantes da RCC, e tendo os mesmos materiais de formação religiosa, seus entendimentos e atitudes poderiam ser os mesmos de ações discriminatórias às crenças não católicas como eu testemunhei em meu bairro. A investigação científica iria ajudar a esclarecer isto.

2.2 Motivações: os impasses encontrados

Falando sobre as motivações que me levaram à seleção do mestrado em Educação, e, por conseguinte, ao desenvolvimento desta pesquisa, é necessário voltarmos ao início do ano de 2014, quando estava vivenciando minha primeira atividade profissional como professor do ensino de História, na categoria de substituto, em uma escola da rede pública estadual do bairro Grande Bom Jardim, em Fortaleza, no Ceará.

Foi logo no início de nossa aula de História do 7º. Ano, ainda com o barulho dos alunos se acomodando, cadeiras arrastando, as respirações ofegantes diminuindo do ritmo do intervalo, que Paulo⁸, um dos alunos que mais participavam das aulas, chegou junto a mim e disse em tom preocupante: *“Professor, eu conversei com meu coordenador sobre nossa aula e ele disse que tudo aquilo era coisa do demônio, que o Diabo se disfarçava para nos*

⁸ Os nomes de alunos aqui citados são fictícios.

enganar... tome cuidado professor! Eu estou orando por você!” As palavras soaram rasgantes e desarticularam meu raciocínio no restante da aula.

Estávamos no segundo bimestre de 2014, numa escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) do Estado do Ceará, no bairro Grande Bom Jardim, e nosso conteúdo era sobre *Cultura Indígena e Negra no Brasil*. Os temas da disciplina de História vinham numa sequência de fatos para o currículo do 7º. Ano, dando conta de que, com o início da chamada Idade Moderna, as Grandes Navegações dos europeus chegavam à Terra de Santa Cruz e foi estabelecido, de forma violenta, o contato entre os navegantes e os povos indígenas nativos, e, posteriormente, a introdução dos povos africanos, violentamente escravizados nesta terra do pau-brasil.

Nosso livro didático, *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2012), além de dedicar um capítulo para a cultura de cada povo citado, espalhava o tema ao longo de suas páginas, com quadros reflexivos sobre a contribuição de negros e índios para a formação do Brasil, mobilizações de povos indígenas em Brasília, procissões de religiões de matriz africana, o que demonstrava estar o livro em ligação com as DCN's (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*), ao orientar as providências a serem tomadas pelo sistema de ensino com

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira. (BRASIL, 2009, p.15)

Foi justamente por espalhar a temática étnico racial ao longo dos capítulos, e colocar, numa de suas atividades, uma figura representando um orixá, Iansã, acompanhada da música *A Deusa dos Orixás*, de autoria de Romildo Souza Bastos e Antonio Carlos Nascimento Pinto, no capítulo referente à *Administração e Religiosidade na Colônia*, que veríamos somente no terceiro bimestre, que uma aluna, numa aula do primeiro bimestre, levou seu livro aberto na figura e perguntou: “*Professor, o que é isso?*”. Na tentativa de explicar para a aluna, o assunto ganhou corpo de discussão na sala e logo alguns adeptos de igrejas cristãs, a saber católicos carismáticos e evangélicos, se posicionavam, defendendo que aquela figurava tratava-se de algo maligno, que era “macumba”. Cruzaram-se opiniões de alguns, ideias místicas sobre o bem e o mal e, entre aquelas palavras, “falava” em bom som o silêncio de praticamente metade da sala. Falta de conhecimento do assunto? Pouco

interesse?Aquele momento veio como uma luz de ideia sobre como trabalhar o capítulo referente às culturas indígena e negra.

Elaborando o planejamento de aula para o segundo bimestre nas cinco turmas de 7º. Ano, decidi utilizar músicas e imagens, como complemento ao texto e atividades do livro didático, para estudarmos as culturas indígena e negra. Valendo-me de recortes de cenas da minissérie *A Muralha*⁹, e variadas músicas do cancioneiro brasileiro, como *Todo dia era dia de índio*¹⁰, *Tamba Tajá*¹¹, *Dona desse Lugar*¹², estudamos conflitos, reconstituições históricas e traços culturais indígenas, ficando a constituição imagética para a questão afro.

Expus aos alunos a cultura africana a partir de algumas de suas religiões, especificamente Candomblé e Umbanda, por serem as práticas religiosas um dos fatores fundamentais de sobrevivência do povo negro escravizado ao longo da história.

O assunto da religião africana é daqueles que são transmitidos oralmente e fazem parte da identidade de uma nação que, apesar da escravidão, das incompreensões e preconceitos, conseguiu resistir às tentativas desagregadoras que, direta ou indiretamente, foram exercidas pela cultural cristão ocidental dominante. (ROCHA, 2004,p.6)

No tocante às religiões de matriz africana, comecei pela expressão macumba, antes jogada em sala de aula de modo pejorativo. Eu tinha conhecimento que aquela era uma forma discriminatória, pejorativa de se referir às religiões de matriz africana, e, para desmistificar o assunto, utilizei o conceito de uma revista popular, *Mundo Estranho*, que continha uma matéria com a pergunta *O que é macumba?*. Apesar de ser uma revista do universo pop, a consultoria da reportagem foi dada pelo babalorixá Antonio Carlos Jogun e pelo sacerdote do Templo Escola Umbanda Sagrada, ambos da cidade de São Paulo. O texto, que se tornou um pequeno debate entre nós, afirmava que

Macumba é uma espécie de árvore africana e também um instrumento musical utilizado em cerimônias de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. O termo, porém, acabou se tornando uma forma pejorativa de se referir a essas religiões (...) alguns outros grupos cristãos consideravam profana a prática dessas religiões, e com o tempo, quaisquer manifestações delas passaram a ser tratadas como macumba. (BIANCHIN, 2010, p.40)

⁹ A Muralha. Ano: 2000. País: Brasil. Gênero:Drama. Duração:810min. Direção: Denise Saraceni.

¹⁰ BEN, Jorge. Curumim Chama Cunhatã que Eu Vou Contar (Todo Dia Era Dia de Índio). Intérprete: Jorge Ben. In: Bem vinda amizade. Rio de Janeiro. Som Livre, 1981.1 disco sonoro, faixa 06.

¹¹ HENRIQUE, Wlademar. Tamba Tajá. Intérprete: Fafá de Belém. In: Tamba Tajá. São Paulo. Polydor, 1976. 1 disco sonoro, faixa 02.

¹² MERCURY, Daniela. Dona desse lugar. Intérprete: Daniela Mercury. In: Canibália. Rio de Janeiro. Sony BMG Music, 2009. 1 disco sonoro, fixa 08.

Foram apresentadas aos alunos, as denominações de Candomblé e Umbanda como algumas das religiões de matriz africana no Brasil, como também as derivações de candomblecista e umbandista para quem fosse adepto, respectivamente destas crenças. Na sequência, com o apoio de um vídeo caseiro intitulado *Macumba: garoto bom de atabaque com 9 anos*, retirado da internet ¹³, ouvimos o garoto tocando um instrumento musical de cerimônias religiosas africanas, que foi associado ao instrumento macumba e propus as associações seguintes: “Quem toca guitarra é guitarrista. Quem toca bateria é baterista. Quem toca macumba?” Ao que sala respondeu em sua grande maioria: “Macumbeiro”. O raciocínio foi instigado e feita a desassociação de que macumbeiros fossem os adeptos das religiões afro-brasileiras.

A apresentação destas religiões, porém, deu-se de modo superficial, visto estarmos numa escola e em nível fundamental de ensino, mas temos ciência do referencial teórico que denomina estas crenças em seus diferentes aspectos de interação entre o homem e o mundo, como questões em torno de códigos de ética, medidas de justiça, entendimento de bem e mal e a afirmativa de que o mundo é percebido como um campo de conflitos e enfrentamentos no qual o fiel deve procurar sua realização pessoal (PRANDI, 1998, p.20)

Depois desta parte inicial, preparei o projetor e avisei à turma que veríamos imagens dos orixás das religiões africanas. *Tá é amarrado!*- ouvi de uma aluna evangélica numa das turmas. *Maria passa na frente!*, disse outra aluna, desta vez católica carismática, onde, só pelo nome de Maria ter sido citado, houve discussão entre católicos e evangélicos sobre o papel da santa no céu e no intermédio entre Deus e os homens. Apaziguados os ânimos, seguimos a aula, onde, através de slides, foram apresentadas as representações imaginárias do tipo físico e vestimentas de vários orixás, como Oxalá, Xangô, Iansã, Oxum, Omulu, Iemanjá, Ogum, Oxossi, dentre outros, assim como caboclos e a figura de Exu. Foram destacadas algumas de suas funções no panteão sagrado africano, e os poderes sobrenaturais associados a eles. Os slides ainda continham músicas instrumentais africanas, com muito batuque e ritmos dançantes.

Foi possível perceber as mais variadas reações nas cinco turmas do 7º. Ano, como a de uma aluna evangélica lendo a Bíblia durante a exposição das imagens, alguns fazendo anotações, outros deslumbrados com a postura guerreira dos orixás e sua combinação de cores, e ainda os que deitavam a cabeça e pouco se importavam com o que era exposto. Em todas as turmas a reação da maioria dos alunos à música percussiva africana que

¹³ Leonardo José Santos. Macumba – garoto bom de atabaque com 9 anos. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=53sAlbIYPb4>>. Acesso em: 08 abr. 2014

acompanhava os slides, era alardeada nos corpos que se remexiam nas cadeiras, nas palmas das mãos, que seguiam os toques ritmados dos tambores como se fossem ensaiados, e nos pés, que respondiam à batucada em tempo certo. *De onde vinha esta herança rítmica?* – perguntei. Eles apenas riam.

Um caso para mim surpreendente foi a pergunta de um aluno que me fez achar que a exposição valeu a pena: *“Mas professor, eles não são demônios? Pensei que tivessem chifre, cara de mal”*. Ficava perceptível que do mesmo modo que eles aprenderam a ter repulsa pela figura dos orixás, era possível atribuir outro sentido, semelhante às figuras de Apolo, Marte, Vênus, deuses do panteão romano histórico e representados nos livros sem referências discriminatórios.

Na sequência dos slides, tivemos mais um debate sobre o que foi percebido nas imagens dos orixás, sobre a reação de seus corpos às músicas que acompanhavam os slides. Muitos riram e disseram que não conseguiam ficar parados *ouvindo músicas pra dançar*. Questionei sobre o quanto isso era herança dos africanos em nós, o quanto de cultura negra havia em nossas famílias. O ponto central do debate foi relacionado à importância de respeitarmos a fé de cada povo, e, independente de crermos ou não, buscarmos conviver pacificamente com o que é diferente para não cairmos nos erros históricos do passado. Demônios, chifres? Nada disso foi visto entre as representações imagéticas dos orixás e sequer existem em suas figuras de “entidades ancestrais e heróis divinizados, fundadores de linhagens, reinos e cidades-estados” (SOUZA, 2008). Cabe aqui também um esclarecimento, sobre a divinização e a dualidade entre o bem e o mal dos orixás, no seguimento do que disse a cantora de música popular brasileira e adepta do Candomblé, Maria Bethania, em entrevista ao programa de TV fechada *Viver com Fé*¹⁴: “No Candomblé, através de Mãe Menininha do Gantois, se o orixá não pode fazer bem, mal ele não faz, porque ele é santo!”. Santos das religiões de matriz africana condensados na cultura brasileira.

É preciso, então, fazermos uma reflexão sobre santos e orixás, que inexoravelmente nos leva ao debate e suas implicações, sobre o que vem a ser o sincretismo da cultura afro-brasileira com o catolicismo. Sabemos que o termo sincretismo foi objeto de análise de muitos pesquisadores, como Nina Rodrigues (2008), Waldir Ramos (1979), Roger Bastide (1983), Ferreti (2006), dentre outros, que contribuíram para a constituição de pensamentos que povoam o imaginário educacional e social brasileiro, indo de concepções desde a desqualificação e entendimentos de subalternidades das religiões afro-brasileiras, até

¹⁴ Fé na Mensagem. *Viver com Fé* (Histórias de Superação), Rio de Janeiro: GNT, 20 de junho de 2012. Programa de TV.

à ideia de que estas celebrações usaram o artifício sincrético como meio de camuflagem, nos santos católicos e seus eventos devocionais, para sobreviverem em seus rituais aos orixás, voduns ou inquisses.

A questão do sincretismo, porém, ganhou novo patamar de debate a partir de 1983, quando aconteceu a II Conferência Mundial da Tradição Orixá e Cultura, entre os dias 17 e 23 de Julho, na cidade de Salvador, evento em que se tornou pública a ruptura das religiões de matriz africana com as tradições católicas que lhe haviam sido embutidas ao longo da História, sendo conferida liberdade religiosa, como explicado nas palavras das Mães de Santo Meninha do Gantois, Stella de Oxóssi, Tete de Yansã, Olga de Alaketo e Nicinha de Bogum, em carta aberta ao público e que teve alguns trechos publicados, de forma sensacionalista, pelo Jornal da Bahia em 29 de Julho de 1983.

Ao público e ao povo do candomblé,

As ias e os bablorixás da Bahia, coerentes com as posições assumidas na II Conferência Mundial da Tradição dos Orixás e Cultura, realizada durante o período de 17 a 23 de julho de 1983, nesta cidade, tornam público que depois disso ficou claro ser nossa crença uma religião, e não uma seita sincretizada.

Não podemos pensar nem deixar que nos pensem como folclore, seita, animismo, religião primitiva, como sempre vem ocorrendo neste país, nesta cidade, seja por parte dos opositores, detratores: muros pichados, artigos escritos- “Candomblé é coisa do diabo”, “Práticas africanas primitivas ou sincréticas” - seja pelos trajés rituais utilizados em concursos oficiais e símbolos litúrgicos consumidos na confecção de propaganda turística, e ainda nossas casas de culto, nossos templos incluídos, indicados na coluna do folclore dos jornais baianos.

Ma bèrú, Olorun wa pelu awon omorisa.”
(CAMPOS, 2003)

Esta publicação repercutiu em nível nacional e gerou debates sobre a pureza das religiões afro-brasileiras dentro e fora dos adeptos das religiões de matriz africana. Neste trabalho, aproveitando a afirmação de Maria Bethânia para o contexto da sala de aula, foi focado, antes, na desconstrução da imagem do orixá a rótulos malignos, demoníacos, do que mesmo em pensamentos sincréticos. Antes, foi explicitada a ligação destas entidades sagradas africanas com as forças da natureza e suas características de defesa e embates pelos humanos de sua cria. A percepção sobre o bem e o mal, para um público entre 13 e 15 anos, em sua maioria cristãos, é fundamental para o prosseguimento e busca de aprofundamento deste assunto como tema de aula, havendo, mesmo assim, rejeições já alicerçadas pelo disposto como aprendizagem religiosa em igrejas e grupos de oração, sejam evangélicos ou católicos carismáticos.

No seguimento da aula, encerramos a exposição com um trecho, em vídeo, de um espetáculo de Maria Bethânia, *Carta de Amor*¹⁵, onde ela interpretava a música *A Dona do Raio e do Vento/Oração de Oiá*¹⁶, exemplificando para os alunos que a reverência aos santos das religiões de matriz africana ultrapassava os rituais sagrados e se conectava também com mídias populares, como acontece com a religião cristã, por exemplo. Eu sabia do magnetismo da cantora em suas apresentações/interpretações no palco e foi certa a escolha, pois muitos alunos observavam atentamente não só o canto, mas os gestos, e a seriedade de Bethânia, como também o cenário ficando luminoso gradualmente e o clima sagrado que se estabeleceu no show com a exaltação à Iansã em seu canto.

O raio de Iansã sou eu
Cegando o aço das armas de quem guerreira
E o vento de Iansã também sou eu
E Santa Bárbara é santa que me clareia
(...)

Sem ela não se anda
Ela é a menina dos olhos de Oxum
Flecha que mira o Sol
Oyá de mim.
(PINHEIRO; BETHÂNIA, 2006)

Em meu pensamento, a aula seguinte, que aconteceria em uma semana, seria decisiva para perceber a temperatura emocional do que foi visto e ouvido. Óbvio que não se modifica pensamentos firmados em conceitos pré-estabelecidos em uma aula, nem em uma semana, mas meu ponto central era riscar o vidro intacto da “verdade” aprendida e “demonizadora” sobre culturas afro-brasileiras. A possibilidade de poder tratar do assunto nas aulas de História, como aprendizado científico, distanciando ironias, brincadeiras e até mesmo o sentimento de medo, era uma meta, e eu estava em sua busca, pois “o entendimento de novos conceitos está associado às experiências concretas e por isso, o contato com a comunidade negra, os grupos culturais e religiosos trariam mudanças de valores” (GOMES, 2005). Dignificando as religiões de matriz africana como resistência e valorização dos africanos escravizados, seria possível conduzir os alunos a um novo olhar, procurando atingir, assim, ao que a lei 10.639/03¹⁷ pede sobre estudar “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

¹⁵ CARTA de Amor. Artista: Maria Bethânia. Direção Musical: Wagner Tiso . Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2013. 1 DVD (85mm).

¹⁶ PINHEIRO, Paulo César; BETHÂNIA, Maria. *A Dona do Raio e do Vento/ Oração de Oiá*. Intérprete: Maria Bethânia. In: *Mar de Sophia*. São Paulo. Biscoito Fino, 2006. 1 disco sonoro, faixa 11.

¹⁷ No ano de 2008 a lei 10.639/03 foi modificada, desta vez pela lei 11.645, que acrescentou em seus termos a etnia indígena com as mesmas considerações da negra. Entretanto, nesta pesquisa, focaremos na lei 10.639/03.

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

As respostas aos meus anseios vieram realmente na semana seguinte, mas revestidas de uma dura realidade, descrita na fala do aluno Paulo, já demonstrada, mas novamente aqui expressa: *“Professor, eu conversei com meu coordenador sobre nossa aula e ele disse que tudo aquilo era coisa do demônio, que o Diabo se disfarçava para nos enganar. Tome cuidado professor! Eu estou orando por você!”*

Como seguir o tema depois disto? Como explicar tudo novamente e desmistificar as crenças afro-brasileiras em sala de aula? No intervalo de um fim de semana, as palavras de um coordenador religioso, desfizeram o preparo de uma aula e, o que é pior, utilizando a via da fé cristã, transpassando alma e espírito do seu fiel crente.

Tentando conduzir o tema como um debate complementar à aula anterior, alguns alunos disseram que seus pais não gostaram de saber que eles viram *“aquelas coisas”* na aula, outros se propuseram a fazer uma oração para os orixás não fazerem mal à turma. Uma aluna queria ler passagens bíblicas referentes às *“falsas doutrinas”*, o que, segundo ela, era o que tinha sido exposto na sala, e até mesmo insistiam em saber se eu era ateu ou *“da macumba”*, e assim ouvi variadas manifestações opostas ao que foi estudado, porém, pontuais e em nenhuma turma unânimes. Foi curioso perceber como as falas fluíam, com articulações de pensamentos inflamados e esta participação em nada lembrava a turma calada ou pouco interessada em outros conteúdos estudados. Este comportamento me mostrava o quão instigadores e penetrados no dia-a-dia são os assuntos que envolvem as religiões, com suas defesas deste ou daquele ponto de vista, mesmo em alunos tão jovens.

Era certo que eu estava lidando com um assunto que gerava extremos de entendimentos e que me colocava na assertiva de que *“o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.”*(CHARLOT, 2013).

As opiniões manifestadas em sala de aula, eram articuladas por alunos que se confessavam evangélicos e outros que faziam parte da Renovação Carismática Católica. A referência do aluno Paulo sobre ter falado com seu coordenador, era uma indicação que ele pertencia a um grupo carismático, e realmente era isto, confirmado em conversa breve no fim da aula. A aluna que queria ler passagens bíblicas na sala também era frequentadora de um grupo carismático também. Foi uma surpresa aquela realidade nova, pois o mais comum em reações como aquelas vinham de alunos ditos evangélicos. Percebi que haveria muitas pedras

no caminho, e das mais variadas formas de coerção ao discurso que propus, sendo a pedra mais influenciadora, sustentada por alguns segmentos cristãos.

Entretanto, o contrário também se fez presente nas salas, com alunos que compreenderam a mensagem da aula anterior e falavam, à sua maneira, sobre a importância das culturas indígena e negra e também sobre conviver respeitosamente com crenças diferentes da sua, como disse uma aluna confessadamente evangélica. “-*Ela fala isso porque a avó dela é macumbeira!*” – disse outro estudante quando esta aluna versava sobre o que compreendeu. “-*Deus me livre!*” – ela retrucou imediatamente com veemência. Quando se iniciavam estas indicações sobre vida pessoal entre eles, que mais pareciam “acusações”, pelo menos para eles mesmos, surgiam várias informações sobre alguns alunos da sala que tinham parentes dentro das religiões de matriz africana, ou mesmo pertenciam à estas religiões, ou sobre quem morava nos chamados “*terreiros de macumba*”. Tudo era negado por quem recebia as setas dos dedos revelando as possíveis intimidades de suas famílias, onde discussões e até agressões físicas se instalavam na sala cabendo a mim acalmar e separar as brigas.

Por que esta negativa tão forte em não querer ter nenhuma proximidade com as religiões de matriz africana? As expressões faciais diante das “acusações” falavam, pelo menos para mim, alguma coisa. E quando chegava a acontecer o embate corpo a corpo, aí não eram mais falas, e sim discursos embutidos dentro de sensibilidades. O sermão religioso pesava bastante neste momento e a ojeriza pelas tais crenças africanas vinha, além de diversos fatores sociais e preconceituosos, também de aprendizados de algumas pregações religiosas das instituições frequentadas por alguns alunos, como identificado no aluno Paulo. O que achei ter estruturado em duas aulas com exposição, vídeos, música, debate, um coordenador da Renovação Carismática desfez em uma reunião de fim de semana, e isso sem contar as experiências vividas pelos alunos evangélicos.

O retorno silencioso do discurso aprendido em algumas igrejas e grupos de oração, para alguns alunos, reverberou rebatendo e demonizando a possibilidade de convivência com as religiões de matriz africana como estudo cultural e mecanismo de sobrevivência desde a escravidão no Brasil colonial, onde através das religiões, apesar de todo preconceito racial estabelecido em cada época, foi possível constituir novas formas de solidariedade, novas identidades e novas comunidades (SOUZA, 2008).

Tivemos mais uma semana, com três aulas de História em cada turma, sobre este tema, utilizando o livro didático, debates, questionamentos e a culminância com um trabalho em equipe. O trabalho mesclava os dois temas, cultura indígena e negra no Brasil. No tocante

aos índios foi distribuída, para cada equipe, uma música popular brasileira, das descritas anteriormente, no intuito de serem feitas relações com o conteúdo estudado, como também a confecção de um livreto, feito com folhas de papel ofício, sobre a lenda de Tamba Tajá. Sobre o conteúdo da cultura africana, foram pedidas duas pesquisas: uma sobre alguma religião de matriz africana e outra sobre cinco orixás de escolha de cada equipe. Curioso foi perceber que o que fora pedido sobre o tema indígena era recebido com naturalidade, mas quanto à questão negra, alguns, os mesmos confessos carismáticos e evangélicos, perguntavam: “-*É obrigado mesmo fazer esta parte da pesquisa? E se gente não fizer?*”. Como nem todos da equipe pensavam da mesma maneira, eles acabavam se combinando sobre o que cada um faria. Distribuídas as tarefas, foi estipulado um prazo de duas semanas para a apresentação dos trabalhos, onde cada equipe teria seu espaço para apresentar a todos o que fizeram, usando a arte, livremente, em suas mais variadas possibilidades, como auxílio.

Enquanto os trabalhos eram organizados, voltamos aos conteúdos programados do livro de História, tendo como sequência o Renascimento na Europa, suas obras de arte, seus autores e relevância para aquele pedaço do mundo, que no fim nos influenciaria na Terra Brasilis, e, ao menos nestas aulas, as discussões sobre religião, aceitação ou não das matrizes africanas, cessaram. O que eu não esperava, porém, era uma discussão fora das salas do 7º. Ano, e com professores.

Numa manhã de planejamento da Área de Humanidades, na sala dos professores, tive a curiosidade de saber como as outras turmas de 7º. Ano estavam vendo, ou viram o conteúdo sobre índios e negros. Ao todo eram 7 turmas, ficando 5 delas comigo e as outras com uma professora.”- *Esse conteúdo eu deixo para novembro, que tem a Semana da Consciência Negra, aí eu aproveito. Você já viu isso com eles?*” disse. Respondendo à pergunta expliquei as exposições que desenvolvi e o trabalho, onde, para minha surpresa, o professor de Geografia, que ouvia a minha descrição de trabalho com os alunos, interessou-se e pediu maiores detalhes sobre as religiões de matriz africana. Expliquei o que conhecia, o que vimos, as músicas, a figura dos orixás, enfim, toda a metodologia aplicada e aconteceu, então, uma conversa edificante sobre este assunto ser abordado em sala e suas contribuições e provocações junto aos alunos. Ele mesmo desconhecia parte do que falei e disse sequer saber da existência da lei 10.69/03.

-“*Chuta que é macumba!*” – gritou, em alto som, para toda a sala ouvir, o professor de Português, que estava na mesa ao lado e ouvia a conversa. Entre tons de crítica e “brincadeira”, ele entrou na conversa e em sua opinião, retirou crédito sobre o que eu tinha feito em sala para tratar do assunto, demonstrando-se avesso à temática, tecendo comentários

a partir de questões racistas, reduzindo o racismo a exemplos pontuais aqui e ali, até chegar nas religiões de matriz africana, que, para ele, não mereciam tal destaque, pois subjugavam as outras crenças. Sua fala me transpareceu incômoda pelo assunto abordado em sala, fazendo coro ao pensamento impregnado em alguns setores da sociedade, que tratar de assuntos sobre ações afirmativas para a cultura afro-brasileira, separa negros e brancos, e é preconceituosa às avessas. Estava na minha frente a encarnação do pensamento de que, no Brasil, as questões sobre racismo são mínimas e o preconceito que existe é na realidade social, havendo oportunidade para todos, como defendido pelo editor chefe de jornalismo da Rede Globo de televisão Ali Kamel, ao afirmar que

O racismo é sempre de pessoas sobre pessoas, e ele existe aqui como em todas as partes do mundo. Mas não é um traço dominante da nossa cultura. Por outro lado, nossas instituições são completamente abertas a pessoas de todas as cores, nosso arcabouço jurídico-institucional é todo ele 'a-racial'. Toda forma de discriminação racial é combatida em lei. (KAMEL, 2006, p. 66)

Tratando da lei 10.639/03 em sua profundidade de análise sobre ações afirmativas para a valorização da História e cultura afro-brasileira na formação do Brasil e a conseqüente marginalização que fora e ainda é sofrida, foi impactante perceber professores que fazem coro ao mito de vivermos em um país não racista, que oferece oportunidade para todos, independente de sua cor de pele ou traços característicos como lábios, cabelo, vestimenta, dentre outros, por exemplo.

Para exemplificar isto e fazermos um contraponto com a opinião de Ali Kamel dentro da mesma Rede Globo de Televisão, podemos perceber a gravidade do racismo presente em nossos dias nas palavras da repórter Glória Maria, em entrevista ao programa Marília Gabriela entrevista, TV por assinatura GNT, do Grupo Globo.

O racismo segue cada vez mais forte. Veja o que acontece nos campos de futebol. Na Globo, temos eu, tem a Dulcinéia, tem a Zileide, tem o Heraldo que apresenta o Jornal Nacional e tem mais uma ou duas menina negras lindas, aquela coisa toda, e aí se você ver nesses quase 40 anos que estou na Globo, quantos profissionais loiros, brancos, morenos surgiram? Inúmeros. Quantos negros? Não tem. Não tem chefe negro! Começa por aí. Se formos eu e você fazer teste para o jornalismo. O chefe é branco, óbvio. Se nós duas tivermos a mesma capacidade, o mesmo currículo, você vai ser escolhida, óbvio! (GNT, 2015)

Falar sobre racismo seria inexorável no 3º. bimestre, quando teríamos um capítulo dedicado à escravidão e à vida do negro no Brasil Colônia, mas, tratar da valorização cultural no 2º. bimestre seria fundante na percepção de um povo que resistia, tinha sua crença pessoal, seus ritos e traços culturais próprios, apesar do sofrimento imposto, alinhado, assim ao *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das*

Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, referente ao despertar de uma consciência política e histórica da diversidade, onde este princípio deve conduzir, entre outros pontos:

À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro brasileira na construção histórica e cultural brasileira.

(BRASIL, 2009)

O debate prosseguia com argumentos contrários e a favor do assunto, gerando a atenção de mais professores que estavam em planejamento. Por mínima que fosse, eu via que a discussão gerava ao menos um comentário, um olhar de reprovação ou de curiosidade, ou até mesmo o movimento de cabeças inquietas e vacilantes em expressar sim ou não com o pescoço. Nosso cruzamento de ideia acabou sendo finalizado quando uma professora, também de Português, trouxe uma realidade ainda perene para alguns docentes daquela escola: “*Professor, se fosse no ano passado, com a antiga direção, você não ia poder falar disso nem na sala de aula e nem aqui na sala dos professores. Dê graças a Deus esta nova gestão da escola ser aberta a esse assunto.*” Era duro ouvir aquilo, mas era a realidade que aquela e talvez tantas outras escolas, estavam vivenciando.

Pelo que soube depois, a antiga direção e toda a gestão escolar, eram compostas de professores evangélicos, que difundiam sua crença nos eventos da escola, nas datas comemorativas, reunião de pais, etc, com orações e testemunhos. Houve até mesmo o relato de um ano em que o Dia da Consciência Negra foi encerrado com uma oração da diretora, suplicando a Jesus que tomasse conta da África, por ser um lugar amaldiçoado. E como ficou a laicidade do Estado (BRASIL, 1988. art. 19), a lei 10.639/03 e sua aplicação? E as Diretrizes Curriculares e o Plano Nacional sobre este tema?

Realmente, a atual gestão era aberta ao diálogo sobre questões multiculturais na escola e até incentivava. Quando aconteceu minha contratação, como professor temporário, através da indicação de um amigo que deixava a vaga nesta escola, o fato de eu ter pesquisado, para a monografia do curso de Especialização em Metodologias do Ensino de História, sobre a lei 10.639/03 e sua aplicação no ensino médio, no Liceu do Ceará, localizado no Centro de Fortaleza, chamou a atenção do diretor, que tinha grande interesse em desenvolver o tema na escola ao longo do ano e não somente na Semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Aquelas palavras me sensibilizaram, e como primeira experiência como professor, achei digna a motivação, que era recíproca.

No início do ano 2014, eu estava buscando elementos para o projeto de pesquisa para a seleção do Programa de Pós Graduação em Educação da UFC (Universidade Federal do Ceará). Nos últimos meses do curso de Especialização em Metodologias do Ensino de História, havia deixado o emprego de Técnico em Edificações para me dedicar à pesquisa da monografia no Liceu do Ceará e talvez me aventurar pelo ofício de professor em alguma escola. Era uma realidade que eu sabia que cedo ou tarde chegaria, desde minha aprovação no vestibular para o Curso de Graduação em Licenciatura em História. Fiz malabarismos com o tempo e foi possível conciliar o trabalho no ramo da construção civil até aquela época. Havia chegado a hora. Sabia que precisava buscar sentir como um professor sente, viver o “chão da sala de aula”, em suas dores e alegrias que esta profissão proporciona, e estar no cotidiano deste ofício em carne, ossos, nervos e entender que,

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. (CHARLOT, 2013, p.99).

Junto a esta realidade da profissão, também estava disposto em ficar atento à alguma possibilidades de prolongamento da pesquisa de especialização, desta vez indo além das análises de aplicação da lei 10.639/03 em escolas. Que caminhos percorrer? Eu não fazia ideia, mas queria continuar no seguimento de entender a cultura afro-brasileira no processo educacional.

Na pesquisa para a Especialização em Metodologias do Ensino de História, pude ter meu primeiro contato com a análise da lei 10.639/03, seu histórico de formação, seus artigos vetados e perceber, com os resultados desta investigação, os limites e avanços na educação, onde apesar de ser lei com 10 anos de existência à época e modificar a LDB, pouco era dado em atenção para as transformações que ela poderia trazer dentro do espaço escolar analisado. No Liceu do Ceará, durante o período pesquisa, segundo semestre de 2013, eram alarmantes questões sobre as práticas de ações afirmativas da cultura negra junto aos livros didáticos, eventos culturais (sequer a existência do dia ou da Semana da Consciência Negra), formação de professores e até mesmo a presença desta temática no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola.

Voltando à experiência na escola do Grande Bom Jardim, diante do apoio do núcleo gestor escolar, as palavras preconceituosas ditas anteriormente pelo professor de

português não tinham força de alcance, e ficavam limitadas, no meu entendimento, como opinião pessoal, ficando ainda despertado em mim, a curiosidade em verificar que não somente entre alunos, mas também entre docentes havia despreparo, falta de formação, informação e resistência para trabalhar em sala de aula com a cultura afro-brasileira de modo mais profundo, retirando o encapamento folclórico e somente festivo em datas específicas e problematizando alguns aspectos como, por exemplo, a contribuição do povo negro para a formação econômica do Brasil ou mesmo a sacralidade das religiões de matriz africana, sendo questões até mesmo orientadas pelo Conselho Nacional de Educação, para serem desenvolvidas nas escolas.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 03/2004, p.17)

Entre o seguimento das aulas e a apresentação dos trabalhos de pesquisa nas turmas de 7º. Ano, ficou comum eu ouvir insistentemente os alunos perguntarem qual era a minha religião ou mesmo se eu era ateu. Seguiram-se as manifestações de alunos contrários à parte do trabalho sobre orixás e religiões de matriz africana, desta vez com reclamações específicas no início, ou no fim da aula, sobre o estranhamento de seus pais ao verem figuras representativas de orixás sendo pesquisadas em computadores ou coladas em seus trabalhos, e ainda o que ouviram em suas igrejas ou grupos de oração. O curioso era a presença da figura do coordenador de grupos de Renovação Carismática atuando nestas investidas. “*O meu coordenador disse que isso tá errado mesmo, professor, que estes orixás são demônios. Eu vou fazer a pesquisa só pra não tirar nota baixa!*” – assim falou uma aluna, numa intervenção que lembrava a fala do aluno Paulo. Aquilo me despertava a curiosidade e instigava conhecer mais sobre o que era ensinado nestes grupos carismáticos que chegavam a gerar tensões na educação escolar de seus adeptos, como eu estava vivenciando com alguns dos alunos carismáticos do 7º. Ano.

Na semana de apresentações dos trabalhos, as cinco turmas do 7º. Ano cumpriram a tarefa e trouxeram novos elementos para minhas observações. O livrinho de história foi feito por todas as equipes, com ilustrações e explicações de cada parte. Uma turma fez, além do livrinho de história proposto para a música Tamba Tajá, uma encenação teatral. Outra turma, a seu gosto, se pintou, confeccionou arco, flecha e até uma peteca com penas reais foi construída por eles. Ficava consolidado para mim que a parte indígena do trabalho era absorvida e encarada como mitologia e folclore. Já na parte africana vinham as surpresas mais imprevisíveis e detentoras de uma nova observação para a pesquisa que se formatava.

As apresentações, na maioria, demonstravam ser mecanizadas, sem ênfase por parte de muitos. Em vários casos, antes de falar sobre os orixás ou as religiões de matriz africana pesquisados, alguns alunos faziam o sinal da cruz e outros riam debochando do que falavam. Em uma das salas, durante a apresentação de uma equipe, uma aluna colocou em cima da sua cadeira o livro *Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios* (MACEDO, 1996), da autoria do líder da Igreja Universal do Reino de Deus, Edir Macedo. Os alunos que sentavam perto logo fizeram alvoroço e, como que combinado entre eles, me mostraram o livro esperando uma reação para debate de ideias de cunho religioso, o que poderia se tornar uma grande confusão na sala. Silenciei e pedi que ela guardasse o livro, lê-se em outro momento e prestasse atenção nas apresentações dos seus colegas que estavam à frente da sala. Um caso, porém, chamou minha atenção, na questão referente à apresentação descritiva de alguns orixás. Uma aluna, sozinha, sem a presença do restante da equipe, falou, sem olhar para o papel e com grande fluência, sobre cinco orixás. Desfilou conhecimentos sobre Iemanjá, Iansã, Oxalá, Ogum e Xangô. Falava com palavras bem colocadas e aquilo mais me pareceu, por alguns instantes, uma propaganda sagaz. Não de um produto, mas de uma crença. Sua eloquência, porém, foi cortada por um dos bagunceiros da sala que bradou: “*Ela é macumbeira!*”. Ela então encerrou sua fala, sentou e nada disse, nem que sim, nem que não. Permaneceu um bom tempo com um sorriso discreto, como um traço na boca e me olhava fixamente. Em outro dia, reservadamente no fim de uma aula, lhe perguntei e ela novamente nada disse, somente manteve o mesmo gesto de sorrir discretamente.

Seria ela uma adepta de alguma religião de matriz africana e não teria coragem de colocar isto em público diante do que foi ouvido e visto na sala nas últimas semanas? Seria tão ruim declarar-se adepta? Eu não soube, mas percebia a violência religiosa que se configurava dentro da escola.

Um novo dado se apresentava para a formatação da pesquisa pretendida, pois, além de tensões religiosas, enfocando os carismáticos e as religiões afro-brasileiras, havia a

negação dos supostos alunos adeptos destas religiões. Seria esta uma realidade também em outras escolas públicas do Grande Bom Jardim? Eu precisava sair da suposição e ter em mãos dados concretos, compreendendo que, dentro do meu trabalho de professor-pesquisador de História era inerente que “os historiadores tem como ofício alguma coisa que é parte da vida de todos: destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, falso e fictício, que é a trama do nosso estar no mundo” (GINZBURG, 2007).

Para fazer um comparativo entre a realidade que vive na escola em que atuava e outras escolas do bairro, proporcionando trazer mais elementos concretos à investigação, elaborei uma pré-investigação para o projeto de pesquisa. Procurei na internet o mapa do Grande Bom Jardim e suas derivações nos 05 bairros vizinhos e fiz o levantamento de mais 04 escolas. Depois de acertados dias adequados, foram realizadas visitas para entrevistas iniciais com os professores de História, sendo 01 de cada instituição. Apesar de deixar claro que se tratava de um projeto ainda em desenvolvimento, todos foram bastante receptivos e falaram prontamente sobre suas realidades com o Ensino de História e a lei 10.639/03, cabendo dentro desta abordagem aspectos de violência religiosa contra os adeptos das religiões de matriz africana, que era meu foco de interesse.

Com esta investigação inicial, calcada apenas nas falas dos professores, pude perceber que a experiência que experimentei onde trabalhava se repetia em outros bairros. Os mesmos preconceitos religiosos, de alunos evangélicos e católicos carismáticos, a questão da negação dos adeptos da Umbanda ou Candomblé e o assumido despreparo dos professores sobre os temas que envolvem a lei 10.639/03.

O foco no ensino de História do 7º. Ano é justificado por estar nele a sequência que contempla o fim da Idade Média e o Início da Moderna, como desenvolvimento das grandes navegações, novo sistema econômico ocidental, a escravização de humanos, em destaque os africanos, a chegada nas terras “desconhecidas” das Américas e toda a série de consequências do contato histórico entre o europeu, o indígena e o negro em terras chamadas brasileiras (BRASIL, 2013). Se, a partir do início do estudo deste contato, o aluno for levado a desenvolver análises sobre questões importantes como convivência, discriminação, racismo e multiculturalismo intercultural, por exemplo, haverá ganhos, não somente de aprendizado, mas de formação cidadã, com alunos mais abertos ao diálogo e respeito ao que é diferente de si.

O Ensino fundamental obrigatório e gratuito, dever da família e do estado, direito público subjetivo, é definido pela LDB como a etapa educacional em que se dá a formação básica do cidadão, mediante, entre outros fatores, “a compreensão do

ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2009, p.49).

Havia também um acontecimento que modificaria a educação no Estado do Ceará: a partir de 2015, o ensino do 7º. Ano seria de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, fazendo com que as turmas de 2014 se tornassem únicas, com a despedida do governo estadual na condução desta série. Isto ainda as tornaria detentoras, dentro de uma pesquisa de um processo comparativo, no futuro, de elementos relacionais com a educação desenvolvida pela organização municipal em variados aspectos, como por exemplo temas sobre multiculturalidade.

Deve-se considerar também que o Grande Bom Jardim é uma das regiões da cidade de Fortaleza com o maior número de locais de religiões africanas¹⁸, porém, nas escolas havia um profundo silenciamento sobre este assunto. Ora, onde estavam os adeptos, familiares, parentes ou amigos dessa gente, que não aparecia, declaradamente, em nenhum momento, nas reações dos alunos na escola onde eu estava trabalhando, escola essa que agregava discentes de vários pontos do Grande Bom Jardim?

A aprovação do projeto, submetido ao processo de seleção do Programa de Pós Graduação em Educação da UFC, para o curso de Mestrado, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola e o eixo Sociopoética, Relações Étnico Raciais e Educação, veio como um bálsamo diante da possibilidade de ir a campo e poder destrinchar as interrogações que se formaram na composição da pesquisa.

2.3 Objetivos da pesquisa

A relevância desta pesquisa para o campo da educação, caracteriza-se por discorrer acerca da discriminação sobre as manifestações religiosas afro-brasileiras, como meio cultural dentro do campo escolar, por parte dos adeptos da Renovação Carismática Católica, trazendo consequente interferência para a aprendizagem e aplicação da lei 10.639/03, especificamente aqui, o ensino de História em nível fundamental.

Com isso, torna-se pertinente investigar o impacto das pregações dos grupos carismáticos nos alunos que recebem suas orientações, desenvolvendo preconceitos e discriminações aos credos diferentes, a saber as religiões de matriz africana.

¹⁸ Dados obtidos a partir de levantamento feito pelo Projeto Fortalecimento Institucional e Governança Territorial/Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza.

Para analisarmos como a RCC se configura neste contexto, delimitam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Investigar a Renovação Carismática Católica em seus ensinamentos sobre as religiões de matriz africana, e as conseqüentes tensões geradas na aplicação da lei 10.639/03, no ensino de História, em escolas públicas do Grande Bom Jardim.

Objetivos específicos:

- Verificar os entraves que fundamentações religiosas discriminatórias podem desenvolver no cotidiano escolar, impossibilitando o pleno desenvolvimento de uma educação multicultural;
- Identificar, através dos depoimentos dos professores, as ações discriminatórias dos alunos adeptos da Renovação Carismática sobre as religiões de matriz africana;
- Compreender como os alunos adeptos da Renovação Carismática desenvolvem preconceitos a partir dos ensinamentos dados em seus grupos de oração;

2.4 Discutindo a temática: inspirações teóricas

Para o desenvolvimento deste trabalho, nos apoiaremos em algumas fundamentações teóricas que ajudarão a melhor embasarmos nossas análises sobre a Renovação Carismática Católica em seus ensinamentos sobre as religiões de matriz africana, e as conseqüentes tensões geradas na aplicação da lei 10.639/03, no ensino de História.

Partiremos da concepção de *discurso* tendo como apoio conceitual Michel Foucault. Neste autor, discurso nenhum é neutro ou em vão, trazendo embutido em si intenções com um propósito concreto.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de conseqüências de si. (FOUCAULT, 2002, p.49)

Entender as pretensões do discurso é importante pois trataremos de ensinamentos vindos das formações religiosas da Renovação Carismática Católica, difundidas em apostilas e livros de referência a este universo religioso dentro da Igreja Católica. São escritos com uma

intencionalidade certa que demonstram a clara intenção de demonizar, inferiorizar e deixar à margem crenças espiritualistas, com destaque neste trabalho, as religiões de matriz africana.

O que constitui as doutrinas (religiosas, políticas, filosóficas) é, à primeira vista, o inverso de uma “sociedade de discurso”: nesta, o número dos indivíduos falantes, mesmo quando não estava fixado, tendia a ser limitado e era entre eles que o discurso podia circular e ser transmitido. A doutrina, pelo contrário, tende a difundir-se; e é pelo pôr em comum de um único conjunto de discursos, que os indivíduos, tão numerosos quanto o quisermos imaginar, definem a sua pertença recíproca (FOUCAULT, 2002, p. 15).

Esses discursos doutrinários terminam por penetrar nas concepções dos alunos carismáticos e solidificam-se como uma verdade incontestável, uma norma divina, que dignifica a postura do cristão.

Forma-se, deste modo, a partir dos discursos da RCC sobre crenças não católicas, analisados aqui em forma de escritos de referência, como um meio difusor de “verdades” que causam entraves e tensões, especificamente analisando o ensino de História, tendo o professor a intencionalidade da análise multicultural nas relações diversas que constituem da História do Brasil.

Tomando conceitos da História Cultural, muito contribui as definições cunhadas por Michel de Certeau (1996) sobre que vem a ser *táticas* e *estratégias* em suas análises sobre a constituição do cotidiano. Estes dois conceitos teóricos ajudam a entender nossa referência neste trabalho ao falarmos sobre as resistências dos povos africanos, ao longo da História do Brasil, resguardando-se em muito nas suas religiões ancestrais.

O entendimento destes dois conceitos, *táticas* e *estratégias*, aplica-se na constituição de que as *táticas* são utilizadas para manipular, alterar algo estabelecido dentro das relações estabelecidas, aqui as relações sociais, controladas por *estratégias* de existência de um “lugar de poder e querer próprio” (CERTEAU, 1996, p.100) como era o Brasil escravista. As *estratégias*, portanto, eram definidas pelos governantes e as *táticas* eram os meios que os africanos escravizados encontravam para “driblar” as imposições de servidão que destruíam suas manifestações culturais.

Evitando a realidade etnocida, como aconteceu com os indígenas, os africanos escravizados puderam, a partir de seus ritos e crenças sacros, em artifício controverso denominado por alguns pesquisadores como sincretismo religioso (ver mais detalhes na página 32), manterem a vitalidade de parte de sua cultura, sendo esta a que ecoa, como base, ainda nos dias atuais, mas com ressignificações temporais, como acontece com a Candomblé e a Umbanda.

Possuindo cosmovisão própria, estabelecendo relações internas hierárquicas, manutenção da língua yorubá, por exemplo, as religiões de matriz africana podem ser compreendidas, historicamente, como uma das *táticas* de resistência cultural às *estratégias* (CERTEAU, 1996, p.99), do sistema escravista em vigor, e isto deveria estar dentro do contexto da sala de aula no ensino de História, desconstruindo até mesmo o entendimento do termo africano escravo para africano escravizado, pontuando a violação da dignidade humana a qual os africanos trazidos da África sofreram, porém, escravizados que muito resistiram com táticas diversas.

Durante todo o período escravista no Brasil foram registrados diversos atos de resistência e rebeldia, demonstrando que os africanos e seus descendentes não ficaram passivos diante da situação de exploração que viviam. Essas formas de resistência incluíam diversos tipos de ações, como fugas, boicotes, sabotagens, revoltas, assassinato de senhores, violência contra si mesmos (abortos, suicídios) e até mesmo formas negociadas. (MOCELLIN;CAMARGO, 2013,p.332)

Outra questão a ser destacada refere-se ao conceito de *reprodução*, segundo os pensamento de Bourdieu e Passeron(1992). Para estes autores, a escola apresenta-se como um local onde são reproduzidos os interesses do sistema dominante vigente, espelhando nas suas abordagens a manutenção da relações sociais consideradas “padrão”.

Trata-se de uma reprodução das representações simbólicas da sociedade sob a ótica dominante, ou, para as intenções específicas desta pesquisa, na manutenção de um sistema de ensino predominantemente cristão e mais interessado em aprovações quantitativas, galgando degraus desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio e tendo a prova do ENEM como o grande pódio da educação, deixando em segundo ou terceiro plano, um ensino mais qualitativo, voltado a interpretações e problematizações de conteúdos, como o que pode ser desenvolvido sobre a cultura afro-brasileira, a importância e valorização do povo negro e seu legado para a formação do Brasil, por exemplo.

A instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação sob o período de aprendizagem, aqueles aos quais confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra, portanto na posição mais favorável para impor normas para sua auto perpetuação, e, no mínimo, o fará usando seu poder de reinterpretar as normas externas (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.206).

Bourdieu e Passeron discorrem ainda que dentro deste condicionamento reprodutor social e cultural da escola, fica estabelecido o conceito de *violência simbólica*, onde para os autores, as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola estão embutidas nestas violências, que partem de um poder arbitrário, dominante, quando não se faz presente uma

abertura para as múltiplas condições sociais, econômicas e culturais, dos alunos. Neste aspecto, os alunos que pertencem às crenças de matriz africana sofrem os efeitos de não poderem se identificar com seus ritos religiosos, seja da Umbanda ou Candomblé.

Considerando o fator religioso como componente social dos sujeitos, as religiões de matriz africana são alvo de preconceito e estigmas gerados pela distribuição religiosa brasileira, onde, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os cristãos representam 86,8% da população brasileira e, desse valor, 64,4% são católicos (IBGE, 2010), sendo que estes católicos subdividem-se em várias identificações teológicas, sendo os mais frequentes os católicos tradicionais e os católicos carismáticos.

Assim, observando a problemática da violência religiosa sofrida pelos alunos adeptos das religiões de matriz africana nas escolas pesquisadas no Grande Bom Jardim veremos que esta violência é latente, uma vez estando os referidos alunos fora do pertencimento a algum segmento de religião cristã (católico ou evangélico), hegemônica também no Ceará segundo o último censo do IBGE¹⁹, gerando situações preconceituosas àqueles que ousarem dizer o nome de sua profissão de fé abertamente.

É preciso considerar ainda que esta violência simbólica cunhada pelos autores teóricos pode ganhar vulto e ultrapassar os limites da teoria fazendo com que seus maus tratos para quem sofre a violência, ganhe contornos de uma violência real, destruidora, como pode ser observado em mais de 50 notícias, até o mês de novembro de 2015, nos jornais do Ceará, a exemplo o jornal O Povo, um dos maiores noticiários deste estado, destacando assuntos relacionados à intolerância e discriminação religiosa sofridas por adeptos e locais referentes às religiões de matriz africana. As reportagens detalhavam desde a destruição de templos religiosos²⁰, preconceito institucional²¹, eventos sobre combate à intolerância religiosa²², e até mesmo casos de discriminação por motivo religioso em escolas públicas no Grande Bom Jardim²³, corroborando com as abordagens desta pesquisa e com o conceito de reprodução social e cultural.

Neste trabalho, discorreremos também sobre questões multiculturais, entendendo que este entendimento nos auxilia no desenvolvimento de afirmações de valorização da cultura afro-brasileira. Entretanto, o multiculturalismo que nos referimos pode ser

¹⁹ IBGE. Censo Demográfico 2010: Religião – Amostra, Ceará. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ce&tema=censodemog2010_relig>. Acesso em: 8 ago. 2015

²⁰ Jornal O POVO. Terreiro de candomblé é destruído. Praticantes recorrem à Assembleia. 25/06/2015.

²¹ Idem. Intolerância. Racismo religioso e institucional. 26/07/2015.

²² Idem. Evento discute intolerância religiosa. 30/07/2015.

²³ Idem. Religião. Discriminação como rotina. 26/07/2015.

compreendido de duas formas: o *multiculturalismo intercultural* e o *multiculturalismo revolucionário*, utilizando estudos, respectivamente de Candau (2008) e McLaren (2000).

No trato com o multiculturalismo intercultural, visamos o entendimento de uma perspectiva que seja “multicultural aberta e interativa”, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p.22).

Esta descrição intercultural nos distancia das possibilidades de nos remetermos a noções multiculturais assimilacionistas ou mesmo diferencialistas (IDEM, p.20), explicadas por Candau, onde a primeira tende a ser uma replicação da cultura da moda, daquilo que “todos” estão bebendo e se adaptando, gerando um conseqüente desprezo à cultura tradicional, e a segunda defende os traços culturais tradicionais como meio de resistir e não aceitar o padrão cultural estabelecido, de modo que ambas não satisfazem ao conceito que buscamos, mais adequado à interculturalidade para tratar das religiões de matriz africana em âmbito escolar.

Neste sentido intercultural buscamos possibilidades de entendimento onde culturas diferentes possam conviver, interagir e estabelecer um diálogo respeitoso que preze pela diversidade das suas manifestações, principalmente, para os fins deste trabalho, as manifestações religiosas.

Firmada a interculturalidade, o passo seguinte dá na forma de termos uma interação nas diferenças, resgatando, a partir dessa interação, a constituição de experiências cotidianas em forma de uma opção para o *multiculturalismo revolucionário* (Mc LAREN, 2000). Nele, as experiências de vida passam pelo crivo da análise crítica de configurações ideológicas discursivas, constituindo mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas, mas com dedicação à reconstrução profunda de estruturas sociais e culturais, dentre elas as formas de crenças pessoais (Mc LAREN, 2000, p.284).

Apostando no multiculturalismo revolucionário como uma das fundamentações teóricas desta pesquisa, almejamos a tomada de consciência crítica da comunidade escolar, e com isso, a perspectiva de interferência na realidade de tensões religiosas nos meios educacionais do Grande Bom Jardim.

Entretanto, para que o multiculturalismo revolucionário venha a ter perenidade na educação, precisamos atentar para apontamentos sobre *diversidade* a partir tomando as considerações de Sodré (2012). Tomando seu conceito, que problematiza as relações da educação com a instantaneidade das redes de comunicação, interferindo nas referências, nos

estigmas e nos preconceitos gerados na escola, é preciso que haja, no seio escolar, a construção de ideais sobre diversidade a partir da dimensão humana em suas sensibilidades, gerando uma educação sensibilizadora, partindo do que o autor chama de paradigma do sensível, pois “(...) a força motriz da diversidade cultural está na sensibilização das consciências frente à emergência do Outro, isto é, em auto sensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes” (SODRÉ, 2012, p. 185).

Nesta diversidade que enfoca sensibilizações sobre o outro como sujeito a ser considerado, temos um encontro com as diretrizes da Renovação Carismática que propõe uma desconsideração e demonização daqueles que não seguem sua forma de acreditar no sagrado. Esta diversidade nos abre também espaços para a penetração ao campo do diálogo inter-religioso, tão caro para a construção de pontes interpretativas, tanto para alunos como também professores, sobre percepção e convivência pacífica com aquele que crê diferente.

Um dos aspectos que chamou atenção junto à aplicação dos questionários com os alunos, foi a reação deles quando perguntados qual a sua cor de pele. Este fato nos leva a evocarmos a discussão de Munanga (2009) sobre *mestiçagem*. Como estamos discutindo preconceitos sofridos por uma vertente cultural afro-brasileira, que são as suas religiões, devemos compreender que a questão da cor de cada indivíduo, da percepção de seu reconhecimento e pertencimento como negro é fundamental na sensibilização para uma abertura quanto respeito e consideração a respeito das religiões de matriz africana.

Kabengele Munanga considera a necessidade de uma resignificação do povo negro brasileiro em busca de sua identidade negra, numa superação da ideia de mestiçagem, desenvolvida pela massificação da cultural dominante, pois esta ideia “ tanto biológica quanto cultural teria, entre outras consequências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio” (MUNANGA, 2009, p.103).

A desconstrução do conceito de mestiçagem, pelo que foi visto nas escolas pesquisadas no Grande Bom Jardim, é um debate necessário e urgente visto a reprodução da negação da cor negra, tão comum na maioria dos alunos, mas com uma visível reação de ojeriza ao serem apontados como tal entre eles mesmos. Se a simples correspondência com a tonalidade de pele negra causa reações deste tipo, o que dizer da religião praticada pelos pretos dentro dos pensamentos preconceituosos difundidos até mesmo dentro da escola? Como Munanga, é necessário rediscutir a mestiçagem no Brasil.

Outro conceito a ser explorado neste trabalho é o da *autonomia docente*, baseado no entendimento de Paulo Freire e sua Pedagogia da Autonomia (1996). Até onde o professor pode ir nas tentativas de desconstrução de preconceitos e estereótipos e na aplicação da lei

10.639/03 em suas aulas? Em Freire, compreendemos que o ofício de ser professor é uma construção diária, onde, para ser possuidor de autonomia em exercer plenamente seu trabalho, o educador, além de atuar em sala de aula como professor de disciplinas deve cercar-se de criticidade sobre as problemáticas do mundo para que possa conscientizar, orientar e preparar seus alunos para a vida, servindo como guia para os caminhos corretos, capazes de fazer desses alunos, no futuro, cidadãos com senso crítico, possuidores, além de intelecto, de valores.

Para os interesses desta pesquisa, este profissional crítico, consciente e irrequieto com as manifestações discriminatórias sobre as religiões de matriz africana é deveras importante, uma vez que é ele, em sala de aula, quem trará o debate, a articulação com as ações afirmativas de valorização da cultura afro-brasileira.

"Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais sem as quais meu corpo, descuidado corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste". (FREIRE, 1996, p.103)

Finalizando esse referencial teórico, compreendemos que as tensões religiosas acarretadas por preconceitos a respeito das religiões de matriz africana podem ser superadas com a aplicação, mais uma vez das reflexões de Paulo Freire (1992) com a *pedagogia da esperança*. Segundo ele, a esperança pode ser entendida como uma necessidade ontológica mínima do ser humano para a feitura das mudanças que se quer, porém, essa esperança precisa de braços postos em serviço para se transformar em “concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 11).

Ora, sendo ela, a esperança, portadora de tão rico despertar de ânimo, precisa ser direcionada a partir de uma educação que lhe desvie de seu contrário, sob pena de insucesso diante dos combates que se buscam enfrentar, pois, “como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Idem, p. 10).

A Pedagogia da Esperança inscreve-se como contribuição a esta pesquisa ainda por entendermos que intolerância e discriminação religiosa em âmbito escolar são encaradas como “situações-limite”, obstáculos que precisam ser vencidos indo além da dimensão do campo educacional, perpassando o social. Segundo Paulo Freire, as pessoas podem ter várias atitudes diante dessas situações-limite: “Ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor; ou ainda como algo que sabem que existe e

precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (Idem, p. 205). A intenção desta pesquisa se alinha, então, com a terceira atitude descrita acima, pois a elaboração de uma proposta de vivência do diálogo inter-religioso contribuirá para o rompimento e a superação de tensões ideológicas e até físicas referentes a bloqueios sobre a vivência da diversidade religiosa nas escolas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A elaboração de uma pesquisa que enfoca as tensões, na educação, entre os adeptos da Renovação Carismática Católica e as religiões de matriz africana é um desafio, tendo em vista a escassez de outros trabalhos com este foco e também por termos a grande maioria dos trabalhos que discorrem sobre educação, conflitos religiosos e crenças africanas, pesquisando sobre as igrejas evangélicas no papel intolerante. Nesse sentido, entendemos que iremos pesquisar em “águas mais profundas”, buscando novas informações, no sentido de contribuirmos com a aplicação da lei 10.639/03 na educação, aqui, especificamente, no ensino de História..

Mas não seriam estas algumas das faces da pesquisa acadêmica: buscar novas informações em outros campos ainda não “dissecados”, em águas mais profundas no objeto pretendido? Adorno (1991, p.13) explica que “pesquisar é, antes de tudo, descobrir algo novo, trilhar caminhos distintos dos convencionais, perturbar as certezas e convicções, embaralhar razão e paixão”.

Tal raciocínio serve como preâmbulo no sentido de uma construção metodológica que atenda aos nossos objetivos, compreendendo, assim, que esta pesquisa tem natureza qualitativa.

3.1 Tipo de pesquisa: *Qualitativa*

Tendo em vista que este trabalho irá buscar informações além de quantitativos, buscando compreender as subjetividades dos sujeitos envolvidos na investigação, utilizaremos a pesquisa do tipo qualitativa. A pesquisa qualitativa foi escolhida por satisfazer nossas intenções, sendo aquela que “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (CÓRDOVA; SILVEIRA, p.31).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 1994, p.21).

Assim, utilizando a pesquisa qualitativa, procuraremos compreender, de modo transversal as relações entre os sujeitos pesquisados e suas ações reflexivas, comungando,

nesta dupla percepção com o entendimento de Bogdan e Biklen (1994), ao apontarem que, neste processo, “os dados recolhidos são qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16) e, por outro, “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (IDEM).

Objetivamos, com isso, compreender de que maneira a Renovação Carismática desenvolve entendimentos de discriminação e preconceito para com os alunos adeptos das religiões de matriz africana, extraindo informações dos questionários e das entrevistas, sendo isto possível graças ao aparato interpretativo que a pesquisa qualitativa nos fornece, onde “o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico muito específico (CRESWELL, 2007, p.187).

Quanto à sua aplicação, a pesquisa qualitativa é compreendida como um apuro de sensibilidades, considerando que, “para o investigador qualitativo, divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48). Existe ainda o entendimento de que esta pesquisa se comporta como um prolongamento do pesquisador, que insere suas subjetividades analíticas para alcançar uma compreensão verídica do objeto pesquisado. Cunha e Prado (2007) mencionam que a perspectiva qualitativa se orienta pela interpretação da realidade, considerando o homem como sujeito que produz significados, vulnerável à própria subjetividade e que constrói, portanto, verdades relativas. Nesse contexto, a pesquisa é entendida como sendo uma “extensão do pesquisador, que é portador de interesses e valores que interferem nas suas opções”. (CUNHA; PRADO, 2007, p.21).

Diante do descrito, em nossa investigação nas 05 escolas do Grande Bom Jardim, a pesquisa do tipo qualitativa adéqua-se às nossas intenções de buscarmos compreender os contextos em que os sujeitos estão inseridos, pois a preocupação não se restringe apenas na coleta e análise das entrevistas com professores do ensino de História e dos questionários aplicados em alunos do 8º.ano do ensino fundamental, mas sobretudo, atenta em interrogá-los, problematizá-los, dialogando com as possibilidades que estas fontes podem disponibilizar.

3.2 Pesquisa Etnográfica

Consideraremos a pesquisa etnográfica como método de investigação dentro do campo educacional segundo os apontamentos de André (1995), onde o tempo de permanência

no campo de pesquisa não tem a mesma profundidade que existe na pesquisa antropológica, visto o interesse estar no entendimento dos processos educacionais, sendo considerados os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador e o número de pessoas envolvidas na investigação. Desta maneira, a pesquisa ganha trato etnográfico por não haver intervenção do pesquisador no campo de pesquisa.

A pesquisa etnográfica fundamenta o intento de análise cultural que passa por esta investigação, uma vez que observamos além dos muros das escolas pesquisadas e consideramos o Grande Bom Jardim em sua realidade de concentração de grande número de centros de religiões afro-brasileiras e também a influência que vem dos ensinamentos dos grupos da RCC. Desta forma, seguimos Ludke (1986) e André (1986) ao defenderem que a pesquisa etnográfica, em questões educacionais, deve ter o cuidado de não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também possibilitar uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13-14).

Esta pesquisa nos permite estabelecer uma relação muito próxima entre manifestações culturais e educação, característica marcante nesta investigação, percebendo a materialização do comportamento de pertencimento religioso nos alunos, influenciando comportamentos e atitudes, sejam eles de fé afro-brasileira ou católica carismática, havendo aí um traço cultural característico nos modos de fazer o cotidiano do Grande Bom Jardim, visto que “ toda educação, e em particular toda educação do tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações (FORQUIN, 1993, p.14)

Outra característica que esta metodologia oportuniza para este trabalho, é a constante relação entre a observação e análise dos dados coletados no campo de pesquisa, pois no método etnográfico temos “um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria” (ANDRÉ, 1999, p. 38-39). Tal mecanismo de pesquisa nos permite dinamizar a análise das falas dos professores e do questionário aplicado aos alunos, entrecortando-os com reflexões biográficas, documentais e da realidade encontrada.

3.3 História Oral

Esta metodologia de pesquisa vem acompanhada da pesquisa etnográfica no mesmo entendimento de articulação que deve existir entre teoria e prática na realização de um

trabalho científico (FERREIRA; AMADO; 2006, p.16). No estabelecimento da ponte teórico-prática, a História Oral, sistematiza alguns procedimentos para seu uso como

“os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de relação com os entrevistados e as influências disso sobre o trabalho” (IDEM)

Utilizaremos a História Oral como metodologia para constituirmos a formação de relatos de experiências vividas entre alunos e professores referentes aos temas que norteiam esta pesquisa. Para tanto, nos utilizaremos de suas memórias para formatação de uma memória social no tocante à religião e à educação do Grande Bom Jardim. O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento (LE GOFF, 1994, p.422).

A História Oral, utilizando-se da memória dos participantes desta pesquisa, irá permitir que possamos confrontar as fontes escritas (bibliográficas e documentais legislativas) com as experiência vividas, dando voz a diferentes pessoas, em posições de atividade diferentes dentro do ambiente escolar, que discorrerão sobre seu dia a dia, percepções do trato com a questão religiosa dentro das escolas, aproximando-nos da ênfase dada por Le Goff:

A memória é onde cresce a história, que, por sua vez, alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação, e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1994, p.471).

A escolha da oralidade deve-se também ao fato de não haver, nas escolas pesquisadas, fontes escritas, descritivas, avaliativas, ou em forma de relatos de experiências sobre o assunto aqui evidenciado, o que seriam documentos de grande importância. A escassez deste tipo de fonte torna a fala dos entrevistados verdadeiros “lugares de memória”, como cunhou Pierre Nora em seus estudos sobre o uso da memória como lugares para preservação da História, particularmente das micro-histórias, sendo cada indivíduo um “cofre” dos acontecimentos.

Há locais de memória porque não há mais meios de memória (...) A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas e de repentinas revitalizações. (NORA, 1984)

Entendemos que, como profissionais que trabalham diretamente com o corpo discente das escolas, tendo a possibilidade de enxergar as múltiplas faces dos comportamentos e reações dos alunos em variados momentos temáticos, os professores, com seus depoimentos, são a referência certa para representar uma percepção dos fatos investigados, constituindo uma face subjetiva de cada sala.

O valor do uso da História Oral reside na possibilidade de diálogo a ser mantido entre os entrevistados e o pesquisador, onde a subjetividade na construção do conhecimento histórico não brota exclusivamente de uma única opção, mas do diálogo travado entre entrevistador e o entrevistado (JUCÁ, 2010, p.61).

E de quantas maneiras um trabalho de pesquisa, utilizando a História Oral, pode gerar novos conhecimentos sobre um fato valendo-se da voz de seus protagonistas? Podemos dizer que são inúmeras, mas em todas elas se deve levar em conta o “uso da voz” como ferramenta de descoberta, que, em Alessandro Portelli (2005), ganha relação de mão dupla entre pesquisador e depoentes, considerando que “a ideia de que o pesquisador oral dá voz aos ‘sem-vozes’ é uma ilusão arrogante. Eu não tenho voz e eles sim, e são eles que dão voz à minha escrita, porque, se não tivessem voz, não poderíamos recolher as canções e as palavras”.

3.4 Campo e sujeitos da pesquisa

A questão referente ao campo da pesquisa ganhou embasamento com dados obtidos pelo CDVVHS (*Centro de Defesa e Valorização da Vida Herbert de Souza*). Esta instituição promove debates e articulações nas escolas do Grande Bom Jardim, como meio de dialogar com a comunidade local, integrando as instituições escolares nas atividades da Rede DLIS (Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável), composta por mais 23 entidades distribuídas entre ONGS, grupos e associações locais²⁴.

Com enfoques de debate sobre a realidade do bairro como uma das localidades de periferia mais estigmatizadas de Fortaleza, seja por uma onda intensa de violência urbana, redes de tráficos de drogas, ou a onda crescente de assassinatos de jovens no bairro, em sua maioria negros, o CDVHS encontra nas relações estigmatizadas em algumas religiões do bairro, como acontece com a Umbanda e o Candomblé, outra problemática a ser discutida e superada em debates nas escolas e em eventos comunitários.

²⁴ Mapa da rede dos terreiros de Umbanda e Candomblé do Grande Bom Jardim – Museu Comunitário da Identidade Territorial GBJ/ Rede DLIS. Projeto Ponto de Memória CDVVHS.

Sendo o Grande Bom Jardim uma das regiões da cidade de Fortaleza com o maior número de casas de Umbanda e Candomblé²⁵, sendo 20 casas de religiões afro declaradas, e dezenas de outras que preferem não se declarar, por motivos de perseguição religiosa²⁶, esta realidade apresentou potencial para influenciar no cotidiano dos alunos de escolas públicas do bairro. O curioso é que estes locais, segundo o CDVHS, não são identificados nominalmente, e até sem referência in loco, como indicação em uma placa, uma pintura na fachada, etc. Aqui foi encontrada uma referência aos alunos que, pertencentes às religiões de matriz africana, preferiam ficar no anonimato e negavam veementemente quando lhes era apontado ter algum familiar pertencente a estas crenças, como há foi demonstrado na descrição etnográfica da constituição desta pesquisa.

No início de 2015 foi realizado um levantamento das escolas públicas estaduais que continham ensino fundamental na área do Grande Bom Jardim. Pesquisamos inicialmente em 10 escolas, realizando entrevistas com professores do ensino de História e aplicando questionários com alunos. A pretensão inicial desta pesquisa seria trabalhar com este universo, porém, devido a brevidade de tempo, e o risco de não aprofundarmos a análise dos dados, vamos nos ater em 05 escolas.

Para manter em sigilo de pesquisa a identidade das escolas e a referência a seus professores e alunos, iremos neste trabalho identificá-las por números, apresentando-as como **Escola1, Escola2, Escola3, Escola4 e Escola5**.

Todas as escolas pesquisadas figuram nos registros da Secretaria de Educação do Ceará com a mesma caracterização social, ou seja elas encontram-se enquadradas na categoria de situação social vulnerável²⁷, sendo então escolas que estão inseridas num contexto de comunidades pobres, onde esta pobreza tem caráter multidimensional, associada à falta de voz, poder e independência dos pobres que ficam, desta forma, submetidos a explorações, à propensão de doenças, falta de infra-estrutura básica, ativos físicos, humanos e ambientais (CRESPO; GUROVITZ, 2002).

Nosso público alvo são os alunos que em 2014 estudaram no 7º. Ano e que agora, conseqüentemente, estão no 8º. Ano em 2015. Terminado todo o ano letivo anterior, podemos perceber, através dos dados, se alguma coisa estudada sobre África e cultura afro-brasileira

²⁵ Dados obtidos a partir de levantamento feito pelo Projeto Fortalecimento Institucional e Governança Territorial/Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza.

²⁶ Jornal O POVO. Religião. Discriminação como rotina. 26/07/2015.

²⁷ ESTADO DO CEARÁ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-SEFOR RELAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA.

Disponível em: < http://www.apec.org.br/extra/Escola_Estaduais_Enderecos.pdf >. Acesso em: 08 mar. 2015

fixou-se nos ensinamentos para a vida destes indivíduos, e se algum ensinamento conseguiu vencer até mesmo o período de férias escolares.

Nas 05 escolas pesquisadas, a situação do total de alunos matriculados nas turmas de 8º. ano pode ser entendida conforme a tabela abaixo:

Quadro 01- Demonstrativos do total de alunos do 8º. Ano pesquisados. Fortaleza, CE–2015.

QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA DO 8º. ANO*									
ESCOLA	8º.A	8º.B	8º.C	8º.D	8º.E	8º.F	8º.G	8º.H	TOTAL
1	24	31	22	18					95
2	27	23	24	24	20	23	30	24	195
3	20	19							39
4	35	33	28						96
5	23	14	30	30	22				119
TOTAL GERAL									544

*Quantidade de alunos é referente ao dia em que o questionário foi aplicado

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015).

Entretanto, como nosso foco de investigação são os alunos católicos da renovação carismática, precisamos fazer uma divisão dos alunos por sua confissão de fé para atingirmos nossa intenção. Não poderíamos chegar em cada sala e perguntar quem dos alunos participava de grupos da RCC, pois isto deixaria em evidência o interesse por eles. Através dos calendários, então, uma das primeiras perguntas se referia a este assunto, ficando resguardado o interesse no grupo religioso a ser pesquisado.

Devemos considerar uma divisão entre os alunos católicos, havendo aqueles tradicionais, e aqueles que são frequentadores de grupos carismáticos, o que faz toda diferença para os interesses buscados nesta pesquisa. Com isso, temos então um refinamento sobre nossos sujeitos discentes para a pesquisa, ficando assim distribuídos:

Quadro 02 – Demonstrativo dos alunos Católicos pesquisados. Fortaleza, CE–2015.

ESCOLA	ALUNOS CATÓLICOS E DA RCC	
	CATÓLICOS TRADICIONAIS	CATÓLICOS RENOVADOS
1	29	5
2	44	19
3	8	2
4	24	4
5	37	12
TOTAL	142	42

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015).

Temos ainda a participação de 10 professores do ensino de História do 8º. Ano do ensino fundamental, sendo 02 de cada escola pesquisada.

3.5 Procedimentos utilizados

Os instrumentos utilizados para coleta de dados são: análise bibliográfica e documental, entrevistas e questionários.

3.5.1 *Análise bibliográfica e documental*

A utilização da pesquisa bibliográfica coleta informações por meio de variadas técnicas de leitura. O uso da bibliografia contribui na produção científica, fundindo variadas concepções sobre um mesmo tema, além, ainda, de se fundamentar nas considerações de pesquisadores e suas metodologias, como pode ser verificado:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica, uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. (LIMA e MIOTO, 2007, p.44).

Assim, nosso enfoque bibliográfico fica norteado por publicações referentes às políticas afirmativas de relações étnico-raciais.

Sobre a parte documental, temos leis referentes ao assunto, que utilizaremos fontes primárias digitalizadas como: Lei nº 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Temos ainda o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) e ainda a Resolução No. 416/2006 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (2006).

Ao fazermos a junção das fontes bibliográficas e documentais, temos uma configuração de estratégias para a escrita da pesquisa utilizada por historiadores, o que nos interessa até mesmo pelo foco no componente curricular analisando, onde “montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados homens de um tempo ao outro” (PESAVENTO, 2008. p.65)

3.5.2 *Entrevistas*

Fruto da pesquisa qualitativa, as entrevistas foram realizadas com os professores e são utilizadas como documentos que contêm a vivência do objeto estudado, a lei 10.639/03, em sua aplicação no cotidiano escolar. Segundo May (2004, p. 145), “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. Isso nos remete a pensar que “o historiador produz as próprias fontes que irá utilizar, por meio de entrevistas gravadas, constituindo-se arquivos com condições e recursos técnicos diferentes dos tradicionais” (JANOTTI, 2008, p.19).

As entrevistas são do tipo semiestruturadas, por terem um roteiro simples a ser seguido, “de caráter aberto” (MAY, 2004, p.149), norteadas basicamente pelos seguintes temas: *formação de professores, a lei 10.639/03 e o ensino de História, semana da consciência negra, religiosidade e tensões no ensino, preconceito racial e contribuições do ensino de História para a sociedade.*

Explorando a História Oral, utilizaremos o recurso de entrevistas para recolhermos as falas de nossos depoentes. Segundo May (2004, p. 145), “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. Isso nos remete a pensar que “o historiador produz as próprias

fontes que irá utilizar, por meio de entrevistas gravadas, constituindo-se arquivos com condições e recursos técnicos diferentes dos tradicionais” (JANOTTI, 2008, p.19).

O valor do uso da História Oral reside na possibilidade de diálogo a ser mantido entre os entrevistados e o pesquisador, onde a subjetividade na construção do conhecimento histórico não brota exclusivamente de uma única opção, mas do diálogo travado entre entrevistador e o entrevistado. (JUCÁ, 2010, p.61).

As entrevistas são do tipo semiestruturadas, por terem um roteiro simples a ser seguido, “de caráter aberto” (MAY, 2004, p.149), registradas em aparelho específico, de propriedade do entrevistador, para gravação em áudio.

Este instrumento de coleta de dados é importante para reapresentarmos a inserção da RCC no Bom Jardim, entrevistando alguns de seus representantes, pois onde os registros escritos silenciam, outros lugares da História, como as pessoas, falam.

O relato engole forçosamente as palavras dos homens para dar forma a uma aventura humana que se desdobra através do tempo. O sentido e o conhecimento se dizem então pelo escrito do historiador encarregado de classificar e de isolar os fatos, de devolvê-los a uma eventual coerência que provoca a inteligência do passado para o leitor. (FARGE, 2011, p.59)

Assim, estamos dispendo do uso das entrevistas com os professores como relatos históricos analíticos, capazes de estabelecerem uma temporalidade à escrita.

3.5.3 Questionários

A pesquisa fez uso da aplicação de questionários aplicados de modo individual junto aos alunos do 8a. Ano. Estes questionários foram elaborados na intenção de extrairmos dos alunos informações sem a necessidade da formalidade das entrevistas, até mesmo pela inviabilidade delas devido a quantidade de alunos a serem pesquisados, e por este instrumento servir também a fim de complementar e cruzar as informações colhidas nas entrevistas com os professores.

(...) o questionário serve para coletar informações a propósito de fenômenos humanos, onde o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, também consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem. (LAVILLE; DIONNE; 1999, p.176)

Foi organizado um questionário com perguntas curtas, diretas, de fácil entendimento, e que contém interrogações abertas para os alunos responderem na perspectiva

que considerassem corretas. Chamamos este instrumento de pesquisa de *Questionário sobre Cultura Afro-brasileira*. Ele foi elaborado com 20 perguntas, todas dispostas em um único lado de uma folha de papel ofício, divididas em duas colunas e estruturadas da seguinte forma: pensando em questões sobre: 03 perguntas sobre informações pessoais dos alunos, 01 referente ao ensino de História, 02 abrangendo raça, 06 sobre religiões, 04 compreendendo religiões de matriz africana e 04 interessadas em cultura afro-brasileira. Um detalhe importante nos permitia colher uma maior liberdade nas respostas dos alunos: não era necessário colocar identificação.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), numa pesquisa qualitativa, pode ser compreendido “(...) como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Assim, o questionário é um instrumento de pesquisa que tem a função de colher informações o mais próximo da realidade do campo em que os participantes habitam.

3.6 Referencial Analítico

Esta dissertação visa revelar uma visão de recorte detalhado, sobre a experiência vivenciada por profissionais e alunos, especificamente o bairro Grande Bom Jardim, em Fortaleza, no Ceará, que estudam a cultura afro-brasileira, uma cultura milenar, berço de muitas civilizações.

A inserção desses alunos numa cultura diferente da sua traz desafios novos que exigem estudos aprofundados para compreendermos seus princípios e vivência. Com efeito, trata-se de novas formas de ensinar e de aprender que fogem aos métodos tradicionais, exigindo a análise dos efeitos sobre alunos e professores, as mudanças ocorridas ao longo da vivência em sala de aula. Sendo assim, se pode apenas pressupor o que há muito para se revelar a partir dos encontros de pessoas envolvidas numa experiência como essa. Essas condições incluem o objeto de estudo na área das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), o que exige método adequado para realizar a análise dos achados. (PALMER, 1989).

Um dos filósofos que trabalhou para o reconhecimento e a especificidade das ciências do espírito, ou ciências humanas, ou ciências sociais foi Wilhelm Dilthey (1833-1911), pois ele entende que “[...] a metodologia positivista das ciências exatas não pode ser

utilizada para as ciências humanas, pois os objetos são constituídos essencialmente por atores humanos conscientes”(SCHMIDT, 2012, p.51). Questionou-se, assim, o predomínio das ciências positivas, capitaneado por Descartes e outros teóricos, para tratar os fenômenos humanos. Como observam Bogdan & Taylor (1975), desde então, há duas perspectivas teóricas, uma exata e uma delas pesquisando este campo específico.

Ressaltamos que para compreender os fenômenos dessa área exige-se o emprego de análises aprofundadas já apontadas por pesquisadores conceituados.

[...] “exegese” ou “interpretação” (é) a compreensão guiada por regras de manifestação da vida permanentemente fixas. Como é apenas na linguagem que vida de mente e do espírito se encontra completa e exaustiva [...] a exegese culmina na interpretação dos registros escritos da existência humana. [...] A ciência desta arte é a hermenêutica. (DILTHEY *apud* SCHMIDT, 2012, p.52).

Decorre do excerto que o termo chave do método deste filósofo é a compreensão (*Verstehen*) que é adequada à análise de dados das ciências sociais e a explicação (*Erklären*) aplicada às ciências naturais. Com esta diferenciação, Dilthey deixa clara a diferença entre os paradigmas quantitativo e qualitativo, na medida em que a explicação supõe relação entre causa e efeito.

3.7 Análise dos dados

A análise dos dados parte da noção de **Categorias** (em grego: Κατηγοριαί, em latim: *Categoriae*) é o texto que abre não apenas o *Organon* — o conjunto de textos lógicos de Aristóteles — como também o *Corpus aristotelicum*.

O objetivo de Aristóteles nesta obra é classificar e analisar as categorias que todo objeto no mundo pode ser classificado que são: substância (οὐσία, *substantia*), quantidade (ποσόν, *quantitas*), qualidade (ποιόν, *qualitas*), relação (πρός τι, *relatio*), lugar (ποῦ, *ubi*), tempo (ποτέ, *quando*), estado (κεῖσθαι, *situs*), hábito (ἔχειν, *habere*), ação (ποιεῖν, *actio*) e paixão (πάσχειν, *passio*). Como se observa as categorias englobam os lementos presentes no muno vivenciado pelo homem, no dia a dia. O filósofo explica com se relacionam esses elementos, tornando-os úteis para a análise:

As palavras sem combinação umas com as outras significam por si mesmas uma das seguintes coisas: o que (substância), o quanto (quantidade), o como (qualidade), com o que se relaciona (relação), onde está (lugar), quando (tempo), como está (estado), em que circunstância (hábito), atividade (ação) e passividade (paixão). Dizendo de modo elementar, são exemplos de substância, homem, cavalo; de quantidade, de dois côvados de largura, ou de três côvados de largura; de qualidade, branco, gramatical; de relação, dobro, metade, maior; de lugar, no Liceu, no Mercado; de tempo, ontem, o ano passado; de estado, deitado, sentado; de hábito, calçado, armado; de ação, corta, queima; de paixão, é cortado, é queimado (Cat., IV, 1 b). (ARISTÓTELES *apud* Wikipédia, 2015).

Para se utilizar a noção aristotélica de categoria, por ser formada por palavras que encerram conceitos, é necessário buscar uma unidade sentido entre as que expressem as mesmas ideias. Para atingir este objetivo será empregado, nesta dissertação o conceito de unidade de sentido de Heidegger. Entende este filósofo que para se interpretar um texto é necessário, em primeiro lugar, compreender o que ele quer transmitir ao leitor. Nesse processo, a fala, nos caso das entrevistas é elemento fundamental, devendo pesquisador dedicar toda atenção à fala do depoente, porque “a fala é a articulação da compreensibilidade. Por isso, a fala acha em toda à base de toda interpretação e enunciado. Chamamos de sentido o que se pode ser articulado na interpretação e, por conseguinte, mais originariamente ainda na fala” (HEIDEGGER, 2006, p.223).

O excerto mostra atenção que se deve dar à entrevista, porque nela já começa a compreensão das possíveis categorias da análise que o pesquisador poderá criar para compreender o que os dados revelam. Aconselha-se, para isso, fazer anotações, após a realização das entrevistas sobre possíveis temas que podem ser postos juntos numa mesma categoria que versarem sobre o mesmo objeto ou tema, surgindo daí uma categoria analítica.

Os dados coletados com a aplicação o questionário serão analisados com agrupamento de sentido em categorias indicadas.

4 A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA NO GRANDE BOM JARDIM

Uma vez detectado que de fato existem entraves religiosos para a aceitação das religiões de matriz africana como material de estudo no 7º. Ano, por alguns alunos de crença cristã, mais detalhadamente evangélicos e católicos carismáticos, este último sendo nosso foco de análise, é preciso conhecermos alguns aspectos sobre a RCC, compreendê-la em sua eclesiogênese, ou seja em seu princípio a partir da fé do povo e de suas bases como Igreja e sociedade (BOFF, 2008, p.11). Com isto, procuramos traçar um panorama deste movimento dentro da Igreja Católica, observando a reverberação de alguns de seus atos até os dias atuais, afetando os grupos e comunidades de católicos carismáticos que se reúnem a partir de suas regras de conduta, especificamente na região do Grande Bom Jardim, em Fortaleza, no Ceará.

Como ponto de partida, precisamos entender que a RCC não representa a opinião da Igreja Católica em geral, sendo os carismáticos mais um entre tantos movimentos de leigos católicos²⁸ organizados, dentro da multiplicidade de ações desta igreja. Talvez, pelo fato de articularem-se com as mídias sociais, ganham maior evidência e muitas vezes confundem-se com o que vem a ser a posição do Vaticano sobre os mais diversos temas.

Estruturaremos, este capítulo em duas partes: parte primeira, iremos discorrer sobre fatos, a origem, definição de serviço e afirmação de identidade espiritual da RCC, o que requer que façamos um esboço sobre o contexto histórico em que o mundo e a própria igreja romana estavam vivendo. Na segunda parte iremos relatar a presença da RCC no Brasil, suas ações na cidade de Fortaleza e conseqüente sua penetração nos grupos carismáticos do Grande Bom Jardim.

Em ambas as partes iremos nos valer da História e de um de seus expedientes de análise das fontes, atentos de que “escavando os meandros dos textos, contra as intenções de quem os produziu, podemos fazer emergir vozes incontroladas (...) ler os testemunhos históricos a contrapelo significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados” (GINZBURG, 2007).

²⁸ Por leigos entende-se aqui o conjunto dos fiéis, com exceção daqueles que receberam uma ordem sacra ou abraçaram o estado religioso aprovado pela Igreja, isto é, os fiéis que, por haverem sido incorporados em Cristo pelo batismo e constituídos em povo de Deus, e por participarem a seu modo do múnus sacerdotal, profético e real de Cristo, realizam na Igreja e no mundo, na parte que lhes compete, a missão de todo o povo cristão. Constituição Dogmática Lumen Gentium. Capítulo IV – Os leigos: natureza e missão dos leigos; item 31. VATICANO II, 2002, p.107.

Temos também o cuidado na análise dos fatos considerando os conflitos que envolvem o trabalho com a História do Tempo Presente, onde para alguns historiadores vem a ser um risco analisar fatos contemporâneos ainda inconclusos em suas consequências históricas, sendo que

(...) o historiador do presente e do imediato não dispõe dessa arma inelutável que possui o historiador clássico, conhecer a sequência numa duração bastante longa. Ele deve manifestar uma prudência particular, não se arriscar na prospecção em função de um presente que não pode ser senão provisório” LACOUTURE (2000, p.63).

Sobre isto, iremos nos valer da análise oposta de se trabalhar com o tempo presente, cercado de cuidados e referências nossas análises em favor da constituição de uma história recente sobre a RCC dentro da Igreja Católica, onde alguns de seus atores históricos estão vivos e situam-se como documentos históricos em movimento. Para isto temos como norte os estudos de Roger Chartier, sustentando que a contemporaneidade do autor e da história recente podem ser articulados em favor da escrita histórica.

O pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história” (CHARTIER, 1993, p.8)

Este olhar para a nascente da RCC no mundo, no Brasil, em Fortaleza e no Bom Jardim, nos permitirá entender como se estruturam política e socialmente os interesses carismáticos, influenciando no conjunto de normas de convivência de seus grupos e comunidades religiosas, afim de entendermos os ensinamentos que geram violência religiosa e a falta de empatia com crenças diferentes, mais especificamente neste estudo as religiões de matriz africana.

4.1 A Renovação Carismática: conjuntura política na história

Nas três últimas décadas do século XX, poderíamos encontrar, em grande quantidade, nos serviços leigos da Igreja Católica, na América Latina, adeptos dos ideais da Teologia da Libertação, uma linha teológica que tinha como lastro uma Igreja de luta por causas sociais, justiça feita aos necessitados e norteadas pelo ideal da constituição de um

“Jesus Cristo Libertador dos pobres e oprimidos no mundo” (BOFF; BOFF, 1986). Dentro desta teologia, a missão do católico, seja leigo ou sacerdote, ultrapassava as paredes das igrejas e entrava em interseção com questões político-sociais vigentes, levando católicas às ruas, lidando com problemas de moradia através de mutirões populares, saneamento básico, articulação de conselhos de bairros em diversas periferias, relações com sindicatos de trabalhadores e partidos políticos, dentre outros serviços.

Organizados em grupos com religiosos e leigos, eram denominados Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e estavam à frente da grande maioria de atividades desempenhadas na Igreja. Eles foram a grande vertente católica por um período e ainda tinham o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Ao contrário da Pastoral Indígena e da pastoral da terra, as CEBs ganharam logo uma dimensão oficial e institucional dentro da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Talvez por seu caráter mais popular, mais espontâneo, estas comunidades chegaram a umas 50.000 pelo país, mas não criaram um órgão representativo nacional (BEOZZO, 1993, p. 130).

As Comunidades Eclesiais de Base, porém, não foram unanimidade dentro da Igreja Católica devido seu teor político se sobressair às questões religiosas, e os leigos contrários às suas formas de ação, agrupavam-se em outros segmentos religiosos, cada um com suas particularidades, como movimentos vindos da Europa (Comunhão e Libertação²⁹, Neocatecumenato³⁰, Opus Dei³¹, Focolare³²), e movimentos vindos dos Estados Unidos da América (LIMA, 2012).

²⁹ A história do movimento Comunhão e Libertação, teve início em 1954, nas salas de aula de um liceu do centro de Milão, quando um jovem padre, Luigi Giussani, decidiu abandonar a docência de Teologia para ensinar religião em escolas públicas. Ele tinha-se apercebido de que, apesar de a Itália ser historicamente um país católico, a religião cristã era praticamente irrelevante na vida dos jovens. Para além disto, o socialismo e o liberalismo, os movimentos culturais e políticos dominantes da modernidade, eram essencialmente ateístas e contrários à presença da religião na esfera pública Camisasca, 2001; Abbruzzese, 1991). Os ensinamentos de Giussani visavam desafiar os/as estudantes através de uma abordagem provocadora. Apresentava a “vida cristã” como uma proposta revolucionária que não deixava as pessoas indiferentes, apelando a que os/as jovens repensassem e reconstruíssem todos os aspetos das suas vidas, incluindo as atividades sociais e políticas, como forma de afirmar a sua identidade cristã. Esta posição constituía uma reação à distinção entre o religioso e o secular, proposta nessa altura por muitos filósofos e teólogos católicos, como Jacques Maritain, que acabou por se tornar numa espécie de dualismo fraturante entre a fé e a vida social. (RONDONI, 1999)

³⁰ Por leigos O chamado Caminho Neocatecumenal se destaca pela sua singularidade em relação aos movimentos leigos que atuam hoje em dia. Com características próprias, como o estilo dos cânticos, a arquitetura e decoração de suas celebrações, a formação de um corpo eclesialístico próprio e a fundamentação em uma “Igreja Primitiva” advinda de um período anterior a uma “Doutrina Escolástica”, o movimento Neocatecumenal cresce em vários países, tanto na América como na Europa, África e Ásia, e causa uma série de polémicas dentro do corpo sacerdotal católico. Apesar de ser apoiado pelo Vaticano e contar com a profunda integração do Papa João Paulo II, o movimento não se isenta de severas acusações e por vezes é identificado por alguns como um movimento independente e herético, como cita Padre Enrico Zoffoli, em seu livro intitulado “As heresias do Movimento Neocatecumenal”. (PASOTTI, 1999)

Dos segmentos americanos, destacou-se o originado a partir da linha Pentecostal³³, semelhante ao das Igrejas Protestantes. Este movimento ficou conhecido como Renovação Carismática Católica (RCC) e tornou-se um contraponto às CEBs na sua forma de entender o cristão católico em ação.

A compreensão da existência destes dois lados distintos, eclesiais, dentro da Igreja Católica, cabendo um às CEBs e outro à RCC, vêm da década de 1960. Vem das consequências do pontificado de Pio XII, papa que vivenciou os fatos da Segunda Grande Guerra e silenciou, no discurso falado e escrito, sobre as ações de Adolf Hitler, sobre o Holocausto, deixando a Igreja Católica na rede da descrença mundial quanto intenções políticas e desfigurando-lhe o título de ser a instituição deixada por Cristo.

Este silêncio sobre o Holocausto foi mais do que um fracasso político: foi um fracasso moral para a Igreja. Foi a recusa de fazer um protesto moral independentemente de oportunidades; uma recusa, ademais de um cristão que se achava merecedor do título (embora isto só se tenha tornado hábito a partir da Idade Média) como “representante (não só de Pedro mas também) de Cristo” e

que ocultou os seus erros após a guerra, restringiu dissidentes dentro do catolicismo com medidas autoritárias e, até morrer, recusou reconhecimento diplomático do jovem Estado de Israel. O subtítulo da peça de Rolf Hochhuth sobre Pio XII, *O Vigário*, “*Uma tragédia cristã*”, não é inadequado (KUNG, 2002, p. 223).

Sucessor de Pio XII no ano de 1958, Angelo Giuseppe Roncalli, o Papa João XXIII, considerado um Papa de transição, dados seus 77 anos, causou grande revolução na Igreja Católica com o anúncio, em 25 de janeiro de 1959, dos trabalhos para o Concílio Vaticano II, uma tentativa urgente de refazer a ligação da Igreja com a modernidade, o novo panorama mundial pós-guerra, as questões sociais e trazer-lhe de volta a identificação

³¹ “Opus Dei” significa “Obra de Deus”. O nome completo é Prelazia da Santa Cruz e Opus Dei. Também se designa, mais sucintamente, Prelazia do Opus Dei ou, simplesmente, Opus Dei. O Opus Dei foi fundado em Madrid a 2 de outubro de 1928 por São Josemaria Escrivá. Atualmente pertencem à Prelazia cerca de 80.000 pessoas dos cinco continentes. A sede prelatícia encontra-se em Roma. O Concílio Vaticano II recordou que todos os batizados são chamados a seguir Jesus Cristo, e a viver e dar a conhecer o Evangelho. A finalidade do Opus Dei é contribuir para essa missão evangelizadora da Igreja, promovendo, entre fiéis cristãos de todas as condições, uma vida plenamente coerente com a fé nas circunstâncias correntes da existência humana e especialmente por meio da santificação do trabalho. (MULLER, 2004)

³² “Opus Dei O Movimento dos Focolares, também conhecido como Obra de Maria ou Movimento da Unidade, é um movimento da Igreja, centrado na unidade, que oferece ao homem uma espiritualidade moderna, um modo de viver o cristianismo, enfrentando os problemas atuais e abrindo-se aos horizontes já descerrados pelo Concílio do Vaticano II. A base do Movimento dos Focolares está na crença de Chiara e de suas companheiras nos escritos do Evangelho sobre amor ao próximo e sobre a unidade. (LUBICH, 1988).

³³ Igreja que se diz defensora zelosa da ortodoxia bíblica baseada nos ensinamentos dos apóstolos. São tachados de fanáticos por aqueles que não concordam com a rigidez de sua doutrina. MENDES, Jeovah. Curiosidades da Bíblia e da História: de Adão aos nossos dias. Fortaleza: Tábuas da Lei, 1999, p.50.

pacificadora, popular, ajudando ainda a desfazer a mancha moral da Igreja, nos anos da Alemanha nazista.

João XXIII enfrentou a veemente oposição da Cúria Romana tradicional ligada às resistências de mudanças para a modernidade mundial, que remetiam a um fechado pensamento para revisões. A condição da dignidade humana, era um dos alvos centrais que João XXIII levantava na busca de um caminho de renovação católica.

Roncalli abriu a Igreja para a proclamação de um evangelho em harmonia com a época, um entendimento com as outras igrejas cristãs, o judaísmo e as outras religiões mundiais, para a justiça social internacional e para a abertura para o mundo moderno em geral e a afirmação dos direitos humanos. [...] Ele corrigiu Pio XII em quase todos os pontos decisivos: reforma da liturgia, ecumenismo, anticomunismo, liberdade de religião, o “mundo moderno” e o encorajamento dos bispos da Igreja Católica que exibiam autoconfiança e sentiam que eram um colégio com sua própria autoridade “apostólica” (IDEM, 2002, p. 226).

Com a morte do Papa João XXIII, em 1963, após a primeira sessão do Concílio, aos 82 anos, a semente original de transformação do Concílio Vaticano II para a Igreja Católica perde sustento, e mesmo tentando alinhar-se com o que deixara seu antecessor, o novo papa, Paulo VI demonstrava ser “sério, mas hesitante, que, fundamentalmente, devido a toda sua carreira, pensava mais em termos curiais do que conciliares” (KUNG, 2002).

Paulo VI foi sucedido por João Paulo I, em outubro de 1978, que entrou para a história como o Papa de 30 dias, dado seu falecimento repentino. Ainda em 1978, chega ao comando da Igreja Católica, o primeiro Papa não italiano desde Adriano VI (1459-1523), o papa polonês Karol Wojtyła, ou João Paulo II. Em João Paulo II veremos a derrubada dos pilares principais do Vaticano II, da reforma eclesial (KUNG, 2012) que levavam a Igreja Católica a aprofundar-se numa linha de pensamento progressista dando vez a uma insistência no retorno dos sacramentos e institucionalizações tradicionais, ficando de acordo com os anseios da Cúria Romana.

Fato é que o Concílio Vaticano II causou os movimentos iniciais de renovação da Igreja Católica para uma caminhada mais aberta ao lado social, à sua própria reconstrução de valor na sociedade global e à valorização do leigo como ator importante: terreno fértil onde a Teologia da Libertação e a Renovação Carismática cresceriam, seguindo o que recomendava um dos 16 documentos do Vaticano II, o *Lumen Gentium*³⁴:

Mas os leigos são especialmente chamados a tornarem-se a Igreja presente e activa naqueles locais e circunstâncias em que só por meio deles ela pode ser o sal da terra.

³⁴ *Lumen Gentium*: “Constituição Dogmática do Concílio Vaticano II sobre a Igreja. Trata do Mistério da Igreja, o povo de Deus, a hierarquia, os leigos e a vocação universal à santidade da Igreja” (TURSI; FRENCKEN, 2008).

Deste modo, todo e qualquer leigo, pelos dons que lhe foram concedidos, é ao mesmo tempo testemunha e instrumento vivo da missão da própria Igreja. (VATICANO II, 2002, item 33)

Um modo de aplicação da Igreja voltada mais ao aspecto social foi a realização das Conferências Episcopais na América Latina e Caribe em observação ao panorama político que se estabelecia com a implantação de ditaduras militares, a saber: no Brasil em 1964, na Argentina em 1966, na Bolívia em 1971, no Uruguai e no Chile em 1973, no Peru em 1975 e no Equador em 1976. Desta vez, contrariando a Igreja que silenciou no passado, os “herdeiros” dos ideais de João XXIII iriam tomar posição perante os interesses políticos que davam base a estas ditaduras pela parte sul das Américas. Aconteceram, assim, neste período histórico três grandes encontros, chamados de Conferência Geral dos Bispos da América Latina e do Caribe: o primeiro, durante o Congresso Eucarístico no Rio de Janeiro, Brasil, em 1955; o segundo, em 1968, na cidade de Medellín, na Colômbia e o terceiro em Puebla, México, no ano de 1979, todos eles favoráveis às ações da CEBs como ação católica modelo (MENEZES, 2012). Após os momentos tensos com os governos militares na maioria dos países sob este regime, aconteceram as Conferências de Santo Domingo, República Dominicana, em 1992 e a mais recente em Aparecida, no Brasil, no ano de 2007.

As Conferências Episcopais na América Latina buscavam construir o que se chamou popularmente de “*um novo jeito de ser Igreja*”, mais popular e conectada com as realidades díspares. Conforme Betto (1979), “A Igreja tem de ser a voz dos que não têm voz. Tem o dever de denunciar essa situação de pecados, proclamar os direitos fundamentais da pessoa humana como parte indispensável de sua missão evangelizadora.” Algumas experiências eclesiais do novo modo de condução da Igreja foram experimentadas e, dentre elas, duas linhas agigantaram-se em acúmulo de participantes: a Teologia da Libertação, personificada nas CEBs e o Pentecostalismo Católico³⁵, na figura da RCC, ambas com apoio de religiosos em variadas escalas de hierarquia na Igreja, e as duas com os olhos voltados ao trabalho dos leigos, participação popular, mas com metodologias de ação distintas.

Em toda a sua ação pastoral, principalmente no serviço à sociedade, as comunidades eclesiais poderão trabalhar em diálogo e corresponsabilidade com outras pessoas, grupos e movimentos, que buscam a transformação da sociedade (CNBB, 1991).

³⁵ O Pentecostalismo Católico ou Renovação do Espírito, se caracteriza por uma experiência espiritual, cujos traços específicos são facilmente reconhecidos através das mais diferentes pessoas e circunstâncias. Esta experiência costuma acontecer a partir do desejo e da oração da pessoa e da intercessão do grupo, muitas vezes com o rito informal de imposição de mãos. Compreende dois aspectos: uma transformação íntima, denominada “batismo no Espírito” ou “efusão do Espírito” e uma atividade significativa, os carismas, conhecidos também como o exercício dos dons do Espírito a serviço da Igreja Católica. (LAURENTIN, p.31,1977).

Com as CEBs, tivemos as interpretações da liberdade humana em várias dimensões na busca de como fazer Teologia da Libertação no meio popular, indo além das paredes das igrejas. Com esta inquietação despontaram teólogos libertários e seus escritos, a saber Leonardo Boff, seu irmão Clodovis Boff (*Como fazer teologia da Libertação-1986*), Frei Betto (*Puebla para o Povo-1979*), Gustavo Gutierrez (*Teologia da Libertação-1983*), Hanz Kung (*A Igreja Católica-2002*), Jon Sobrino (*Cristologia desde a América Latina-1977*), dentre tantos outros. A Bíblia ganhava novos significados como a percepção do embate entre opressores e oprimidos em seus textos. Como escreveu Leonardo Boff: “O Cristão Libertador une céu e terra, tudo potencializa para libertação integral que será trazida quando o Senhor vier, para plenificar o que homens e mulheres, sobretudo os oprimidos, onerosamente criaram” (BOFF,1986).

No caso da RCC, temos o retorno para dentro das Igrejas, para as normas institucionais e a abertura ao sobrenatural, os dons do Espírito Santo, Ele chamado de Animador dos Carismas na Igreja e, portanto, legitimando as intenções desse movimento junto à Igreja Católica, como nos mostra em seus escritos, o padre Caetano Tillesse “O específico da RCC é este sentir-se eclesial. A RCC não é um ‘movimento’ na Igreja(...) mas a RCC sente-se ‘ Igreja’ e não movimento na Igreja.” (TILESSE, 1982, p.1). Foram estruturados grupos carismáticos, inicialmente de oração, em vários lugares do mundo, a partir dos Estados Unidos.

Estas duas linhas de pastoreio, junto aos fiéis católicos, tiveram, mais evidentemente entre os anos 1970 e 1990, siluetas de uma “guerra fria” dentro da Igreja, com ideologias díspares entre ações e orações.

A Igreja está em crescimento e precisa nutrir-se. Ela, hoje, passa por um período de emergência encontrando-se em pé de guerra. [...] A Igreja não se contenta em apontar a solução dos problemas, valendo-se de sua sabedoria infalível, mas ela intervém com os recursos sobrenaturais e se dispõe a resolver concretamente, assim, os problemas. Ela não somente prega a libertação do homem, mas empenha-se efetivamente a libertar o homem de todas as formas de escravidão espiritual. (FALVO, 1976, p. 31).

Duas opções de motivação dos sacerdotes e leigos para ocuparem o cargo de apóstolado que o papa João XXIII concedeu ao serviço dos leigos no Vaticano II. As interpretações destes dois segmentos aos 16 documentos redigidos no Concílio, como legado documental, foram sentidas nas estruturas da Igreja, que tanto numa visão macro como micro findou por determinar a qualidade das ações pastorais, dependendo da linha eclesial escolhida.

Entretanto, para as articulações do Vaticano, no pontificado de João Paulo II, a Teologia da Libertação tornava-se um entrave, e as observações do papa quanto às CEBs caminharem estabelecendo relações políticas junto à sociedade, tornava-se uma preocupação. Era analisado pelo Vaticano que os caminhos apontados por esta teologia poderiam influenciar os cebistas em sua submissão à hierarquia da igreja.

Entre as dimensões das comunidades eclesiais de base, julgo conveniente chamar a atenção para aquela que mais profundamente as define e sem a qual se esvairia sua identidade: a eclesialidade. Sublinho esta eclesialidade porque está explícita já na sua designação que, sobretudo na América Latina, as comunidades receberam. Ser eclesial é marca original e seu modo de existir e operar. Formam-se em comunidades orgânicas para melhor serem Igreja. E a base a que se referem é de caráter nitidamente eclesial e não meramente sociológico ou outro. Sublinho esta necessidade porque o perigo de atenuar essa dimensão, se não deixá-la desaparecer em benefício de outras, não é nem irreal nem remoto, antes é sempre atual. É particularmente insistente o risco de intromissão do político (DISCURSOS DE JOÃO PAULO II NO BRASIL, 1980, p. 195).

No rastro do olhar cauteloso de João Paulo II, os anos 1980 começam para cessar ao avanço desta teologia dentro da igreja romana. São freados os serviços de muitos teólogos da libertação, seus escritos são postos à revisão e observação de Roma, e muitos são “convidados” a passar por um silêncio obsequioso, como pode ser observado na chamada da matéria da Revista Veja deste ano “Reus no Santo Ofício: no Vaticano começa uma clara ofensiva contra os teólogos “progressistas”, um já foi punido e o próximo poderá ser o brasileiro Boff” (VEJA, 1980)³⁶.

A culminância das investidas papais aconteceram em 1984, quando o Vaticano fundamenta-se nas orientações do documento *Libertatis Nuntius*, - “*Algumas Orientações sobre a Teologia da Libertação*”, escrito pelo cardeal Joseph Ratzinger (atual Papa emérito Bento XVI), então prefeito da Sagrada Congregação para Doutrina da Fé, antigo Tribunal do Santo Ofício, e passa a desacreditar aos teólogos da libertação de seus ensinamentos e práticas por considerarem que tal teologia, ao defender os conceitos de luta de classes, torna-se então “heresia marxista” para a Igreja.

Mas as “teologias da libertação”, que têm o mérito de haver revalorizado os grandes textos dos profetas e do Evangelho acerca da defesa dos pobres, passam a fazer um amálgama pernicioso entre o pobre da Escritura e o proletariado de Marx. Perverte-se, deste modo, o sentido cristão do pobre e o combate pelos direitos dos pobres. Transforma-se em combate de classes na perspectiva ideológica da luta de classes. A Igreja dos pobres significa, então, Igreja classista, que tomou consciência das necessidades da luta revolucionária como etapa para a libertação e que celebra esta libertação na sua liturgia (VATICANO, 1984).

³⁶ Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/acervo/home.aspx> >. Acesso em: 20 mai. 2015.

Como exemplificação às investidas do Vaticano contra os teólogos da libertação, podemos citar as palavras de Leonardo Boff sobre seu processo junto à Congregação para a Doutrina da Fé.

Em 1984 fui submetido a um processo junto à Congregação para Doutrina da Fé. Tal fato atraiu a opinião pública mundial porque o processo fora colocado no contexto da condenação da teologia da libertação, discutida dentro da Igreja e perseguida pelos militares latino-americanos, que, não por acaso, fora feita naquela mesma semana. Passado um ano de julgamento, fui condenado a um tempo indeterminado de “silêncio obsequioso”, deposto da cátedra de teologia, impedido de escrever e de coordenar o editorial religioso da Editora Vozes (BOFF, 2005, p. 17).

Por consequência, as CEBs, alimentadas por estas ideias libertárias em sua liturgia, perde credibilidade dentro e fora da Igreja. Dentro, por parte dos religiosos que declinavam mais para o seguimento tradicional e fora pelos leigos que não viam na Igreja panfletária de lutas de classes a verdadeira imagem do Católico.

Com a investida do Vaticano contra a Teologia da Libertação (a partir dos anos 1980), as CEBS sofreram duas consequências: foram sublevadas pelas igrejas locais, sofrendo com a indiferença dos bispos e até com ataques abertos contra elas, porque elas, entre teoria e práxis, foram o terreno fértil da Teologia da Libertação.(LIMA, 2012, p.75)

Na Conferência Episcopal de Santo Domingo, em 1992, o papa João Paulo II, na redação final dos documentos finais, retirou das CEBs a tipificação de modelo a ser seguido nas igrejas, o que era constante nos encontros anteriores, como os de Medellin (1968) e Puebla (1979). No novo texto, as comunidades eclesiais eram agora inseridas na rígida estrutura de obediência e vistas como mais um grupo de leigos. Conforme Menezes (2012) “colocavam-se as CEBs sob a tutela eclesiástica, com o risco de serem chamadas de não eclesiais caso não obedecessem a autoridade local instituída”.

Neste novo panorama, vários grupos de CEBs foram desarticulados na América Latina. Os que resistiram, até hoje investem esforços para que esta ideologia tenha força novamente em ser vista como a “igreja que nasce do povo” (BETTO, 1979).Diante desta conjuntura, a Renovação Carismática, como modelo paralelo de atividade dos leigos católicos, ganhou força e penetração profunda dentro da igreja.

4.2 Carismáticos: O “novo” jeito de ser católico

A Renovação Carismática Católica nasceu entre jovens e religiosos, na Universidade de Duquesne, Pittsburg, nos Estados Unidos, no final dos anos 1960 (PRANDI,1998). Tendo como ponto de partida o atendimento ao chamado do Concílio Vaticano II, organizou-se realizando Congressos Internacionais de Líderes da RCC, sendo o primeiro em 1973, articulando, assim, seu crescimento pela América do Norte e Europa³⁷.

A segunda e a terceira Conferência Internacional de Líderes da Renovação Carismática Católica, ocorridas em 1973 (Roma) e 1978 (Dublin) contaram com saudações do papa Paulo VI através de cartas enviadas pelo Cardeal Leo Josef Suenens, Arcebispo de Malinas. Suenens figurou entre os arcebispos que impulsionaram visibilidade ao Vaticano sobre este movimento de leigos, que atendiam ao Concílio Vaticano II. O corpo a corpo e a insistência em mostrar-se presente nos caminhos que o Papa direcionasse, era peça chave para ter o mínimo de lembrança existencial entre um ou outro rompante de memória do líder católico. Como numa jogada comercial, era importante para a RCC estar entre as linhas escritas do jornal oficial da Igreja Católica *Osservatore Romano*, recebendo reflexões papais, como as de Paulo VI, apontando para a importância do pentecostalismo católico.

“Já nos perguntamos, muitas vezes, quais são as maiores necessidades da Igreja... Que necessidade julgamos a primeira e última para nossa abençoada e diletta Igreja?... Devemos dizer, com a alma trepidante e absorta na oração, que a Igreja tem necessidade do Espírito Santo, que é seu mistério, sua vida;... A Igreja tem necessidade de seu perene Pentecostes; tem necessidade de fogo no coração, de palavra nos lábios, de profecia no olhar”; “Mais que nunca, a Igreja e o mundo precisam que o milagre de Pentecostes continue na história”. (CORDES, 1999, p.85)

A quarta Conferência Internacional de Líderes, ocorrida em 1981, na cidade de Roma, contou com o encontro face a face com o papa João Paulo II. Já não era mais através do mecanismo das cartas nem das aparições do informativo do Vaticano. O papa polonês demonstrou-se simpático à RCC, dando-lhe crédito e espaço na agenda para fermentarem suas ações entre os leigos da Igreja Católica. Enfim, a RCC era “apadrinhada” pelo dirigente maior da Igreja Católica, enquanto eram geridas análises críticas sobre as intenções políticas da Teologia da Libertação. Das palavras de João Paulo II, na quarta Conferência da RCC, podemos destacar seu aval no desenvolvimento desta linha eclesial católica.

³⁷ Renovação Carismática Católica. Brasil. A História da RCC. História Mundial da RCC. Disponível em: <<http://www.rccbrasil.org.br/interna.php?paginas=42>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

Obrigado. Foi uma expressão de fé. Sim, o cântico, as palavras, os gestos. É... como dizê-lo? Posso dizer que é uma revolução desta expressão vital. Dizemos que a fé é assunto de inteligência e também de coração, mas esta dimensão da fé estava ausente da Igreja. Esta dimensão da fé foi reduzida, está escassa.

[...]

Eu sempre pertencia a esta Renovação no Espírito Santo. De maneira que estou convencido de que este movimento é um importante componente desta total renovação da Igreja, desta renovação espiritual da Igreja.

(CENTRO CARISMÁTICO “EL MINUTO DE DIOS”, 1982, p. 24).

Nos anos seguintes, com a benção do papa João Paulo II, a RCC cresceu por todo o mundo, difundindo sua crença nos carismas e dons do Espírito Santo. Vale aqui destacar que a América Latina constitui-se um caso especial, visto ser ela a grande aplicadora das bases da Teologia da Libertação, representada pelas CEBs, o que gerou alguns embates ideológicos entre os membros de ambas as partes.

No Brasil, a RCC chegou no início dos anos 1970, na cidade de Campinas SP, através de padres jesuítas americanos portadores da missão de levar este novo modo de ser Igreja. Entre os sacerdotes pioneiros no Brasil estão Pe. Haroldo Joseph Rahm, Eduardo Dougherty (fundador da Associação do Senhor Jesus) e Pe. Sales, também jesuíta, todos herdeiros das primeiras experiências da RCC na Universidade de Duquesne, Pittsburgh, EUA, no ano de 1967³⁸.

Os anos 1970 foram multiplicadores das primeiras organizações da RCC no Brasil, com a liderança de padres que aderiam à causa carismática. Era o caso do padre salesiano Monsenhor Jonas Abib, que, junto com 12 jovens ergueu na Chácara Santa Cruz – situada entre o Rio de Janeiro e São Paulo – o que ficou conhecida como Comunidade Canção Nova³⁹, uma das mais prósperas, com casas-sede em grande parte do território nacional e hoje expandida para países como Portugal, Itália, Israel, Estados Unidos, França e Paraguai. No esteio da Canção Nova, outros grupos e comunidades carismáticas espalharam-se pelo Brasil.

No Ceará, a experiência da RCC chegou na metade dos anos 1970. Enquanto as comunidades de base atuavam nas periferias, com estabilidade de reconhecimento no meio popular, defendendo discursos sobre o *Cristo Libertador*, os carismáticos vinham com as falas sobre os *Carismas do Espírito Santo*, e enfrentando dificuldades nesta novidade eclesial, como pode visto no depoimento de Maria Emmir Nogueira, uma das fundadoras da Comunidade Católica Shalom, uma das primeiras expressões da RCC em terras cearenses, ao Jornal religioso O Ágape :

³⁸ Hallel Londrina. Padre Haroldo Rham: Profeta do Amor. Renovação Carismática no Brasil. Disponível em: <<http://www.hallellondrina.com.br/evento/2007/noticias.php?id=31>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

³⁹ Comunidade Canção Nova. Quem somos. Disponível em: <<http://comunidade.cancaonova.com/como-nascemos>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

“A RCC veio para Fortaleza em 1975. Quem trouxe a RCC a Fortaleza foi uma turma muito simples. Num final de semana estavam reunidos um grupo de 19 cursilistas, onde o Pe. Eduardo Doughert pregou o primeiro seminário de Vida no Espírito Santo. Entre eles, Horácio Dídimo, Eduardo Bezerra Neto, Irmã Ribeiro e Vânia Torres (...) Tivemos dificuldades da implantação da RCC, época em que os carismas eram uma grande novidade. Não tínhamos nenhum livro que falasse de carismas. Ou aprendíamos na prática ou não aprendíamos. As pregações eram passadas de uma pessoa para outra. Ouvia-se de alguém, decorava-se, gravávamos em fitas e estas eram passadas para os outros.” (O ÁGAPE, 200)

Um trabalho de destaque que marcou a presença da RCC na cidade de Fortaleza, foram os feitos do padre Gaetan Minette de Tillesse, belga, nascido em Neder-Ockerzeel, perto de Bruxelas, que, fixando-se nas comunidades do Pirambu, onde fundou, em 1981, o Instituto Nova Jerusalém, com o objetivo de formação de leigos consagrados e estudo científico da Bíblia e documentos da Igreja Católica. Ele e seus alunos disseminaram novos olhares para além de teologias específicas, como se embasavam as CEBs, que lá já atuavam, e valorizaram a RCC e seus ensinamentos, conforme relatou em entrevista à Comunidade Shalom.

Em 1975, quando a Renovação Carismática chegou a Fortaleza, percebi que era a resposta àquilo que eu estava procurando. Aquela vida de entrega total que vivia no mosteiro agora podia ser vivida pelos leigos: homens, mulheres, pessoas casadas, crianças, adultos. A Renovação é muito importante, mas para que não seja apenas “fogo de palha”, precisa ter um alicerce mais profundo, e esse alicerce, para mim, é a Palavra de Deus. Não é qualquer pensamento, qualquer teologia ou ideologia, não é isso o que interessa; porque as ideias dos homens viram moda, mas depois passam. Enquanto a Palavra de Deus permanece eternamente.⁴⁰

Outro ramo da RCC em Fortaleza, foi a Comunidade Católica Shalom, que, diferente do Instituto do padre Gaetan, tinha a intenção de difundir-se em vários grupos de oração pelos bairros da cidade. Fundada por Moysés Louro de Azevedo Filho e Maria Emmir Nogueira, a Comunidade Shalom chamava a atenção dos jovens, seu foco principal desde a origem, e logo cresceu, a ponto de termos, no intervalo de 10 anos, mais de 30 grupos de oração pela cidade, abertura de várias casas pelo interior do Ceará e missões de instalação da Comunidade em todos os estados do Nordeste brasileiro.⁴¹ Além desta comunidade, organizaram-se outros grupos, como a Comunidade Recado, Comunidade Face de Cristo, Comunidade Católica Obreiros da Tardinha (COT), Comunidade Deus Jovem, Comunidade Comunhão Perfeita, dentre outros.

⁴⁰Comunidade Católica Shalom. Uma geração que ame a Bíblia. Disponível em: <<http://www.comshalom.org/uma-geracao-que-ame-a-biblia/>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

⁴¹Comunidade Católica Shalom. Histórico. Disponível em: <http://www.comshalom.org/institucional/quemsomos_historico.php>. Acesso em: 25 mai. 2015.

A partir de 1995, o processo de desarticulação das CEBs ganha força sobremaneira, quando Dom Aloísio Lorscheider, grande incentivador destas comunidades (TURSI; FRENCKEN, 2008), é transferido de Fortaleza para a Igreja de Aparecida em São Paulo. No posto de bispo fica Dom Cláudio Hummes, adepto às tradições da Cúria Romana e sacerdote que era partidário ao documento de Ratzinger, sobre as “heresias marxistas”. Com Dom Cláudio, as CEBs foram reduzidas a pequenos grupos sem expressão dentro das pastorais e movimentos nas Igrejas, sendo discretamente colocados à margem, sem alardes e panfletagem, havendo, em contrapartida uma exaltação à Renovação Carismática em Fortaleza. Segundo o padre José Comblim “o cardeal Hummes acabou com cerca de 300 pastorais sociais da arquidiocese de Fortaleza quando substituiu Dom Aloísio Lorscheider”.⁴² Acirrava-se, assim, ainda mais as discordâncias entre cebistas e renovados dentro das igrejas nos bairros de Fortaleza, como pode ser exemplificado no depoimento de Maria Zildete, uma das representantes dos grupos de CEBs nas reuniões das Assembléias da Arquidiocese de Fortaleza, cujos encontros contavam com representantes de todas as atividades católicas na cidade.

Havia um embate muito forte entre RCC e CEBs nos anos 90. A Renovação Carismática tinha o Shalom com o Moisés. Nas Assembléias, estavam lá os representantes do Shalom querendo colocar certas idéias e nós das CEBs do outro lado. Nossas idéias de comunidade, partilha, de equidade, acabavam como propostas que eram aceitas mas não executadas. Nisso o Shalom foi crescendo e o Moyses foi tendo discípulos e alguns destes seguindo carreira na Igreja, sendo ordenados e entrando na estrutura de decisão da Arquidiocese. Eles se espalharam e iam com o discurso da reza, reza, reza, mas sem ação. Se você só reza, não luta, fica tranqüilo, não faz revolução, reivindicação. Você se acomoda no seu papel na Igreja.⁴³

Se às CEBs foi dada a condição de ser subjugada, o oposto aconteceu com a Renovação Carismática. Alinhada aos interesses da Igreja em calar a Teologia da Libertação e grande pacificadora de seus membros, temos a intensificação da RCC em variados campos de atividade: seja na mídia em geral, seja em eventos de aglomeração de multidões e sobretudo nos grupos de diretoria na Arquidiocese de Fortaleza. Dividida numa estrutura rígida, a RCC, ao contrário das CEBs, soube aproveitar o espaço dado pelas lideranças da Igreja e traçou uma hierarquia que vai desde grupos de oração de bairro, até a criação das chamadas Comunidades Novas, onde estas comunidades tem autonomia suficiente para desvincularem-se da RCC e formarem uma nova frente religiosa dentro dos caminhos da Igreja, chegando ao

⁴² Disponível em: <http://tavaladosseminarios.blogspot.com/2011/07/bispos-dom-claudio-hummes_20.html>. Acesso em: 06 jul. 2011.

⁴³ Entrevista concedida por Maria Zildete, em sua residência, Fortaleza, maio de 2011.

serviço de Ordenação de Sacerdotes. Parece, na análise desta pesquisa, um caminho frutificado a não retroceder, engendrado dentro de vastos serviços na Igreja Católica.

A originalidade destas "comunidades novas" consiste freqüentemente no fato de se tratar de grupos compostos de homens e mulheres, de clérigos e leigos, de casados e solteiros, que seguem um estilo particular de vida, inspirado as vezes numa ou noutra forma tradicional ou adaptação às exigências da sociedade atual. As "comunidades novas" respondem a tais necessidades, em primeiro lugar, pela fidelidade ao chamado específico que o Senhor faz a elas e como consequência, através de uma autêntica vida litúrgica; da formação e do engajamento do laicato; de um amor incondicional pela hierarquia, de modo especial pelo Papa; de uma sólida vida espiritual (ascese e mística); de uma fé purificada; de uma vida moral no Espírito; e de modo especial através de uma força evangelizadora e pastoral que penetra nas realidades atuais e no coração do homem contemporâneo.⁴⁴

Como acontecia no Ceará, nos outros estados brasileiros a Renovação Carismática multiplicava-se, arrebanhando grande parte dos antigos adeptos das comunidades de base, o que gerou a necessidade de um Conselho Nacional para a RCC.

A fim de melhor caracterizar o serviço da liderança, organizou-se no Brasil um Conselho Nacional para conservar o vínculo da unidade, representar as diversas expressões carismáticas, organizar o serviço de evangelização, que se expande com grande pluralismo de expressões e com iniciativas inumeráveis de vida e de ação apostólica, assim como para facilitar o exercício do discernimento da caminhada, é a este conselho que se destina o presente regimento (REGIMENTO RCC).

Os carismáticos contavam ainda com organização midiática para penetração no meio popular. O visual dos encontros, dos impressos, o investimento em registros de músicas, eventos populosos e doações financeiras de seus membros, logo fizeram os movimentos pentecostais católicos despontarem nos anos 1990, década da desarticulação da Teologia da Libertação (LIMA, 2012).

Nos anos 1990, podemos dizer que aconteceu o "boom" da RCC, no Brasil, devido ao surgimento dos padres cantores, por exemplo: Padre Marcelo Rossi, Padre Zeca, bem como o fortalecimento do movimento nos meios de comunicação impresso, fonográfico e televisivo: TV Século XXI, TV e Rádio Canção Nova, Revista Brasil Cristão, Revista Jesus Vive.⁴⁵

Esta dualidade nas ações dos leigos católicos estabeleceu-se, também, como um movimento das massas aos acontecimentos do mundo moderno, onde, na transição dos séculos XX e XXI, tivemos a ascensão do neoliberalismo capitalista e o destaque para problemas humanos de caráter mais existenciais que políticos. Conforme Lima (2012), diante

⁴⁴ComunidadeCatólicaShalom.Disponívelem:<http://www.comshalom.org/formacao/exibir.php?form_id=5387>. Acesso em: 12 mai. 2012

⁴⁵PortalCarismático.HistóriaRCCnoBrasil.Disponívelem:<<http://www.portalcarismatico.com.br/menu/movimento/historia5.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2011.

do modelo religioso católico, trazido pela RCC, que privilegiava o tratamento dos dramas íntimos de cada um, “a maioria das pessoas correu para os “movimentos”, pois estes estão prontos para lidar com as angústias e os dramas da existência humana”.

Contudo, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), diante do crescimento da onda carismática no meio católico, descreveu, em 1994, através do documento *Orientações Pastorais sobre a Renovação Carismática Católica*, diretrizes para que o movimento ficasse inserido na hierarquia da igreja, evitando dissonâncias com os preceitos estruturais católicos.

21. A RCC assuma com fidelidade as diretrizes e orientações pastorais da CNBB. A Coordenação Nacional da RCC terá um bispo designado pela CNBB, como seu Assistente Espiritual, que lhe dará acompanhamento e ajudará nas questões de caráter nacional, zelando pela reta aplicação destas orientações pastorais, sem prejuízo da autoridade de cada bispo diocesano.

22. A RCC assuma também as opções, diretrizes e orientações da Igreja Particular onde se faz presente, evitando qualquer paralelismo e integrando-se na pastoral orgânica.

23. Os Bispos e os párocos procurem dar acompanhamento à RCC diretamente ou através de pessoas capacitadas para isso. Por sua vez, a RCC aceite as orientações e colabore com as pessoas encarregadas desse acompanhamento.

(CNBB,1994)

Focando nosso contexto no Grande Bom Jardim, veremos que os embates entre libertários e pentecostais marcam, até os dias de hoje, a vivência católica. Lá, temos a atuação de renovados e cebsistas resistentes às desarticulações, posicionando-se de diferentes formas sobre a cultura local, com o agravante de que, para as respostas às ânsias acrobáticas da alma humana, as religiões de matriz africana já realizavam um trabalho muito antes da chegada dos carismáticos.

4.3 Carismáticos no Grande Bom Jardim

4.3.1 O Grande Bom Jardim

A região do Grande Bom Jardim, periferia de Fortaleza, no Ceará, está situada na Secretaria Executiva Regional V, uma das 7 subprefeituras da cidade, e configura-se numa conjunção dos seguintes cinco bairros distintos⁴⁶: Bom Jardim, Canindezinho, Siqueira, Granja Lisboa, Granja Portugal.

⁴⁶Prefeitura de Fortaleza. Regionais. Regional V. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais/regional-V>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

Em pesquisa realizada pela Universidade Estadual do Ceará e o Centro de Valorização da Vida Herbert de Souza, no ano de 2004, o Grande Bom Jardim é uma região originada a partir de duas ocupações, uma em 1950 e outra em 1980, de grandes lotes de fazendas, devido processos de migração do interior para capital cearense por ocasião de estiagens (GPDU/CDVHS, 2004).

O nome Bom Jardim adveio das áreas verdes da propriedade do senhor João Gentil; Granja Portugal, pela propriedade de um senhor de nacionalidade portuguesa, chamado José Portugal. Diziam que ele tinha uma granja. Então, ficou registrado bairro Granja Portugal; Canindezinho, pela analogia entre localidades que tinham como padroeiro São Francisco de Assis. Canindé há 120 km de Fortaleza, então, Canindé Grande, e uma localidade às margens da estrada General Osório de Paiva, denominada Canindé Pequeno. Assim, surgiu o nome Canindezinho. Siqueira, segundo relatos de moradores, tenha uma origem indígena. (GPDU/CDVHS, p. 24, 2004).

Ainda segundo dados da Regional V, os bairros do Grande Bom Jardim apresentam as seguintes características:

Granja Lisboa:

Área: 6,19km²

População: 52.042 habitantes

IDH: 0,169

Limites territoriais: Norte: Conjunto Ceará II –AV. H; Sul: Bom Jardim e Siqueira –Avenida Urucutuba; Leste: Granja Portugal –Rua Virgílio Nogueira Paz – (Cel. Fabriciano) –Aires da Cunha; Oeste: Caucaia -Rua A.

Granja Portugal:

Área: 3,62km²

População: 39.651 habitantes

IDH: 0,190

Limites territoriais: Norte: Genibaú (Rua Democrata Gondim), Conjunto Ceará I e II –Av. H; Sul: Bom Jardim –Rua Nova Conquista; Leste: Bom Sucesso e Parque São José (Riacho Maranguapinho/Siqueira); Oeste: Granja Lisboa -Rua Virgílio Nogueira Paz –(Cel. Fabriciano) –Aires da Cunha.

Canindezinho:

Área: 3,38km²

População: 41.202 habitantes

IDH: 0,136

4.3.2 A Renovação Carismática

Ao tratarmos de aspectos da história da Renovação Carismática no Grande Bom Jardim, veremos que os anos 1990 foram importantes para este movimento em sua proliferação pela cidade de Fortaleza. Tratando-se de um bairro de extrema precariedade estrutural nestes anos⁴⁷, e com necessidades de saneamento, urbanização, limpeza, dentre outros, que perduram até os dias de hoje (PLATAFORMA DE LUTAS, 2012), as reivindicações por melhorias sociais estavam presentes em grupos comunitários liderados pelas CEBs, e aqui teremos de modo acentuado, as disparidades ideológicas que foram descritas anteriormente entre estas duas faces de leigos católicos.

Para fazer uma representação sobre a fixação da RCC no Bom Jardim, utilizaremos o auxílio das memórias dos integrantes carismáticos- por meio de entrevistas- que estavam em atividade neste período, pois não encontramos registros escritos que pudessem auxiliar neste levantamento histórico. Para tanto, a fim de preservarmos suas identidades, os chamaremos de Coordenador 1 e Coordenador 2. O Coordenador 1 fez parte do início da RCC no Grande Bom Jardim e o Coordenador 2 é responsável, atualmente, por grande parte das comunidade carismáticas deste bairro, respondendo por elas junto à Secretaria estadual.

Quando os carismáticos chegaram pelo bairro, em 1989, organizados em dois grupos de oração para jovens, *Éfata* e *Resgata-me*, eles foram rejeitados por alguns padres e leigos que seguiam a Teologia da Libertação, modelo de ação pastoral operava na área, ficando sem ter espaço físico e existencial nas Paróquias dos bairros, até mesmo para suas reuniões, que aconteciam aos sábados, conforme nos declarou uma das fundadoras.

A igreja não aceitava a Renovação. A gente se reunião num salão que tinha na antiga FEBEM do bairro e depois, quando ela fechou, até debaixo de árvores. Era uma dificuldade muito grande. Nem para as reuniões de representantes da Paróquia nós éramos chamados. Quando eu fui pela primeira vez, para fazer um convite do Seminário de Vida no Espírito Santo, que estávamos organizando, eu fui muito maltratada pelas pessoas das CEBs! Eu ficava constrangida de estar ali e não entendia como o padre da época permitia aquilo acontecer. As CEBs não permitiam que agente participasse nem das missas. As pessoas mais antigas do que eu falam de muitos conflitos, rivalidade mesmo, de chegar a haver expulsão de dentro da igreja por sermos RCC.⁴⁸

⁴⁷ HISTÓRIA DO BOM JARDIM É MARACADA POR DIFICULDADES. Jornal O Povo, Fortaleza, 16 ,mai. 2013.

⁴⁸ Entrevista concedida pelo Coordenador 1, na casa da Comunidade Católica, Fortaleza, maio de 2015.

As relações eram tensas e até mesmo nos dias de hoje existem fragmentos dessa convivência, que foi apaziguada com o passar dos anos, o afastamento dos padres combonianos⁴⁹, que trabalhavam nas igrejas do Grande Bom Jardim, na metade da década de 1990 e a chegada de padres com visões mistas, que nos trazem reflexões sobre as recomendações de João Paulo II, na Conferência de Santo Domingo, em 1992, ao destacar que “a nova evangelização requer uma vigorosa renovação de toda a vida diocesana. As paróquias, os movimentos apostólicos e associações laicais, e todas as comunidades eclesiais em geral, hão de ser sempre evangelizadas e evangelizadoras.” (CNBB, 1992)

O Grande Bom Jardim, ao contrário de muitos bairros da cidade de Fortaleza, manteve em atividade muitos de seus grupos de CEBs, atuante ainda nos dias de hoje, de modo efetivo, e, dentro dos limites ideológicos, em parceria com a RCC, que também modificou sua metodologia de ação, aproximando-se mais dos serviços de dentro das igrejas e nem tanto querendo despontar como grupos independentes católicos.

A Renovação mudou muito sua forma de agir. Éramos chamados de protestantes, exagerados e houve uma ponderação e aproximação da liturgia das missas. Éramos mais conhecidos como fanáticos, mas isso não existe mais como antes. O padre Wadson, que hoje cuida da nossa área pastoral, fez um trabalho de muitos anos para juntar as ações de todos os grupos da igreja e hoje conseguimos viver com harmonia.⁵⁰

Com o avanço dos anos 2000, e mais participativos dentro da Igreja Católica, a RCC, no Brasil, estruturou-se numa rígida organização, que conta com secretarias estaduais e uma nacional, que emitem diretrizes de como devem ser conduzidos os trabalhos. Foram modificadas algumas denominações, como por exemplo, os grupos de oração, hoje são conhecidos como Comunidas Católicas. Em Fortaleza, podemos contar forma: Bom Jardim – 04; Canindezinho – 02; Siqueira – 04; Granja Lisboa -01⁵¹.

⁴⁹ Combonianos são os padres seguidores das ideias e práticas missionárias de São Daniel Comboni, um sacerdote italiano que dedicou sua vida religiosa na luta para que os africanos se livrassem da escravidão e da miséria. Foi ele que criou o lema: “salvar a África com a própria África”. Seu trabalho foi tão notável que o Vaticano dele exigiu que fundasse o Instituto do Sagrado Coração de Jesus, os hoje Missionários Combonianos do Coração de Jesus. Atualmente, presentes em cinco continentes, eles não medem esforços e sacrifícios para que os povos do lugares onde atuam sejam salvos por si mesmos. O primeiro contato dos Combonianos com o Bom Jardim deu-se através do Padre Fernando, por volta de 1987. Ele atuava no Seminário da Prainha, em um trabalho pastoral junto a jovens estudantes do Ensino Médio que residiam em áreas próximas. Entre as tarefas iniciais, visitas de fim de semana ao Bom Jardim, onde o padre rezava missas e celebrava outros sacramentos. Os estudantes iam em caravana e integravam-se como facilitadores das reuniões das comunidades católicas. Padre Marco chegou em 1988, proveniente do Maranhão, e em 1990 passou a residir em uma casa do bairro (MAPURANGA, p.34).

⁵⁰ Entrevista concedida pelo Coordenador 2, na casa da Comunidade Católica, Fortaleza, maio de 2015.

⁵¹ Renovação Carismática Católica. Grupos de oração no Brasil. Disponível em: <<http://www.rccbrasil.net/grupodeoracao/>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

Nesta estruturação recente da RCC, existem ainda as Comunidades Novas, que nasceram a partir das Comunidades Católicas e que não tem os mesmos direcionamentos da RCC, perfazendo uma nova expressão de leigos católicos. Em resumo, as Comunidades Novas diferenciam-se por terem um *carisma*, um *chamado* específico, onde estruturalmente possuem sedes próprias e membros que deixam residências de familiares, trabalho e estudos para morarem nestas casas, com uma vida consagrada ao que a comunidade necessita, e nas responsabilidades eclesiais, devem obediência exclusivamente ao bispo da cidade e não mais às atividades da igreja local. É uma radicalização do perfil católico pentecostal, que fica exemplificado na palestra de Moysés Azevedo, da Comunidade Católica Shalom, no I Encontro Latino-Americano dos Movimentos Eclesiais e Novas Comunidades, ocorrido em Bogotá, Colômbia, entre 9 e 12 de março de 2006, e registrado pela revista periódica Shalom Maná.

Como Novas Comunidades, esperamos usufruir daquele espaço de liberdade que todo carisma precisa para crescer e frutificar, sendo valorizados pelo que são e pelo que eles podem efetivamente contribuir para edificação da Igreja, evitando enquadramentos pastorais rígidos, que, antes de ajudar, podem sufocar sadias novidades para a Igreja. (SHALOM MANÁ, 2006)

No panorama católico atual da cidade de Fortaleza, estabelecido pelo bispo através do Fórum Arquidiocesano dos Movimentos Eclesiais, em 2014, temos 10 Comunidades Eclesiais, sendo que uma delas compreende os 119 comunidades da RCC e 16 destas Comunidades Novas, onde temos, com mais expressividade midiática, a Comunidade Católica Shalom, Comunidade Missionária Recado, Comunidade Obreiros da Tardinha (COT), Comunidade Canção Nova, dentre outros (FAMEC, 2014). As CEBs agrupam-se com as Pastorais Sociais.

No Grande Bom Jardim, existem 02 comunidades, *Comunidade Jesus é o Senhor* e *Comunidade Comunhão Perfeita*, que buscam o título de Comunidades Novas, sem registro ainda na Arquidiocese de Fortaleza e que experimentam o “limbo” eclesial, pois não são mais RCC e nem são Comunidade Nova, ficando vulneráveis a experimentações das mesmas críticas que a RCC sofreu no seu início.

Já disseram que nós éramos uma seita. O padre pediu que nos registrássemos a comunidade como uma associação de leigos para não ficarmos “perdidos”. Nossa formação não é mais a partir da RCC, mas em nossa vocação aprendemos com a realidade local. Alguns querem nos taxar como “aqueles que querem ser melhores”, “os santos”. Silenciamos.⁵²

⁵² Entrevista concedida pelo Coordenador 1, na casa da Comunidade Católica, Fortaleza, maio de 2015.

Para as finalidades desta pesquisa, entender como está articulada a RCC no Grande Bom Jardim é importante, pois alguns dos jovens católicos que estão nas escolas pesquisadas frequentam estas comunidades, absorvendo delas seus direcionamentos sobre variados temas, como por exemplo, as religiões de matriz africana, tão presentes pelos bairros desta região, e, em alguns casos, quase vizinhas dos locais de reunião dos carismáticos. As crenças africanas aqui, ganham o rótulo de “falsas doutrinas” e são ensinadas como práticas diabólicas que se revestem de um “verniz” cultural e devem ser evitadas e combatidas (SHALOM, p.85, 2010)

Percebemos, porém, que as observações das duas realidades de comunidades (carismáticas de origem e as denominadas como novas) diferenciam-se ao tratarem sobre assuntos que tocam as religiões de matriz africana junto aos jovens de seus grupos de oração.

Nas comunidades novas há, na fala de seu coordenador, cautela sobre a ligação destas religiões ao que é maligno, demoníaco, entendendo tratarem-se de manifestações culturais da localidade em que estão fixados, enquanto nas comunidades carismáticas, é dito abertamente que trata-se de religiões que estão ligadas com “o inimigo”, havendo um aconselhamento aos seus adeptos para manterem um distanciamento de tais práticas, o que aprofundaremos nas análises de nossas entrevistas e questionários de campo nos próximos capítulos.

5 AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

5.1 Considerações iniciais

Um local reservado numa sala desocupada, ou na sala dos professores, ou até mesmo num pátio aberto: foram nestas possibilidades, basicamente, que aconteceram as entrevistas com os professores de História que atuaram nas turmas de 8º. Ano em 2015, das 05 escolas pesquisadas. Diante de um gravador discreto, coberto com uma capa preta, nos livrando de luzes vermelhas e contadores de tempo, posto entre pesquisador e entrevistado, os relatos aconteceram como numa conversa aberta, franca e algumas vezes até com cargas de emoções quando alguns temas sobre preconceito e discriminação eram trazidos à memória dos depoentes, seja por terem observado ou vivido estes sentimentos.

Quando estas cargas emocionais se faziam presentes, com nuances na voz, pausas de silêncios, olhos marejados, reticências, se manifestava um dos aspectos do tempo vivo que a memória pode trazer, como bem estudou Ecléa Bosi, onde

Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade. A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas com fios perdidos quase irreparáveis” (BOSI, 2003, p. 63).

Quais as suas práticas sobre o ensino de História em sala de aula? Era esta uma primeira identificação dos interesses da pesquisa junto aos professores. Engano? Não, eu diria camuflagem, ou mesmo, trazendo das ideias teóricas desta pesquisa, uma tática, como pensou Michel de Certeau (1996). Este expediente foi adotado depois das três primeiras entrevistas, onde já na descrição eu falava palavras como *preconceito*, *discriminação religiosa* e no mínimo eu recebia uma franzir de testa dos docentes. Depois percebi que o assunto, em profundidade, deveria estar atravessado nas entrevistas, ser introduzido gradativamente com as práticas sobre o ensino de História na sala de aula. O que não deixava de ser. Esta tática contribuía, ainda, para o não despertar de motivações precipitadas contra ou a favor do que se buscava de fato reconhecer nas palavras ditas: tensões no ensino de História sobre as religiões de matriz africana, provocados pela Renovação Carismática Católica.

O contato inicial acontecia através de dois casos: por telefonemas e agendamentos (nas escolas que estavam com seus telefones funcionando), e nas outras, que não tinham como haver um contato antes, com visitas, sem aviso prévio, para reconhecimento, apresentação e

agendamento pessoalmente. Em algumas escolas do segundo caso, alguns professores estavam em horário de planejamento e concediam a entrevista prontamente. Foi enriquecedor observar que em todas as escolas, todos os professores se mostraram solícitos, abertos às entrevistas, sem obstáculos ou complicações.

Como material total levantado para esta pesquisa, nosso universo se dava em 10 escolas públicas do Grande Bom Jardim, perfazendo um total de 25 professores. Como o tempo de conclusão do Mestrado em Educação é breve, fizemos uma seleção de escolas e professores que mais contribuições trouxeram à pesquisa. Assim, nosso universo foi sintetizado em 05 escolas e 10 professores, ficando o restante do material levantado para futuros escritos em artigos.

No quadro abaixo temos um perfil dos participantes, 10 professores entrevistados, sendo dois por escola pesquisada. Tendo em vista a preservação das identidades das escolas e professores, utilizaremos letras e números para referenciar cada um deles.

Quadro 03- Perfil dos professores participantes da pesquisa. Fortaleza, CE–2015.

Participantes da Pesquisa	Formação	Tempo de Docência (anos)	Gênero	Cor ou raça
P1/E1	Licenciatura em História (UFC), Espec. em Metodologia do Ensino de História (FFB).	13	Masculino	Negro
P2/E1	Licenciatura em História (UFC), Graduação em Jornalismo (UFC).	10	Feminino	Parda
P3/E2	Licenciatura em História (UFC).	06	Masculino	Branco
P4/E2	Licenciatura em História (UFC).	04	Masculino	Pardo
P5/E3	Licenciatura em História (UFC).	10	Masculino	Negro
P6/E3	Licenciatura em História (UFC), Mestrado em Educação Brasileira (UFC).	07	Masculino	Branco
P7/E4	Licenciatura em História (UFC).	04	Feminino	Negra
P8/E4	Licenciatura em História (UECE), Especialização em Gestão Escolar.	08	Masculino	Negro
P9/E5	Licenciatura em História (UFC), Mestrado em História Social (UFC).	06	Masculino	Negro
P10/E5	Licenciatura em História (UFC). Especialização em Educação Especial.	05	Feminino	Branca

Legenda: P (Professor); E (Escola)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015)

Distribuídos na Área de Humanidades em suas respectivas escolas, alguns destes professores de História possuem também algumas atribuições importantes. Por exemplo, o

Professor 2 exerce a função de Professor Coordenador de Área (PCA)⁵³ e os Professores 5 e 8 são Coordenadores Pedagógicos. Esta disposição em cargos de representação ajuda a potencializar as experiências vividas sobre a problemática em tela, trazendo vivências além da função discente.

5.2 Categorias de análise das entrevistas

Realizando a análise das entrevistas através da constituição de uma unidade de sentido (HEIDEGGER, 2006, p.223), elencamos as seguintes categorias para nortearem nossa interpretação às falas dos professores: *conhecimento sobre a lei 10.639/03, cultura afro-brasileira no ensino de História, religiões de matriz africana e tensões no ensino de História e Renovação Carismática e discriminação e o ensino da multiculturalidade*.

O conhecimento sobre a lei 10.639/03 proporciona trazer para a pesquisa um panorama sobre os avanços da aplicação e divulgação da lei 10.639/03 na formação dos professores pesquisados.

Na categoria sobre **cultura afro-brasileira no ensino de História**, buscamos entender como os professores articulam as variadas manifestações culturais negras e sua receptividade pelos alunos.

Sobre o tópico **religiões de matriz africana e tensões no ensino de História**, discorreremos sobre os entraves na aceitação destas crenças como um aspecto da cultura afro-brasileira.

Em **Renovação Carismática e discriminação**, vamos nos deter nas reproduções dos alunos carismáticos posicionando-se sobre as religiões de matriz africana no ensino de História.

Enfim, ao tratarmos sobre **o ensino da multiculturalidade**, estaremos buscando nas falas dos professores algumas possibilidades de saída para o avanço desta temática no meio escolar.

⁵³ 1.1 A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola. 1.3 O PCA deve assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar com os professores no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. SEDUC. Portaria Nº 1.114/2013.

5.3 Demonstração dos resultados

As informações encontradas fazem um cruzamento entre as falas dos professores, fontes bibliográficas e alguns documentos, sendo os de maior destaque a Lei nº 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) e ainda a Resolução No. 416/2006 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (2006).

5.3.1. *Conhecimento sobre a lei 10.639/03*

Nesta categoria vamos conhecer a visão dos professores de História sobre a lei 10.639/03, pois, na situação de ausência de conhecimento, intimidade com o que a lei pretende, estaremos analisando uma realidade de prática docente que se distancia dos debates atuais sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Diante do exposto, analisamos as falas dos professores em três etapas. Na primeira, buscamos saber se eles têm *conhecimento* sobre a numeração da lei, depois perguntamos sobre houve estudo sobre a referida lei durante a graduação, e por fim, questionamos sobre a busca de conhecimento sobre a 10.639/03 por outros meios após as graduações ou mesmo por motivações particulares.

Na primeira divisão de análise, como a lei 10.639/03 estava há 12 anos em vigor (sancionada em 09 de janeiro de 2003), quando foram realizadas estas entrevistas, buscamos saber se sua forma numérica era de conhecimento dos professores de História, haja vista ser este um dos componentes curriculares citados diretamente na redação desta norma.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003)

Obtivemos que os professores P1, P3, P9, P10, não conheciam a numeração da lei imediatamente, mas após um início sobre o que se tratava, como “ É a lei que trata sobre História e Cultura...” logo tomavam a fala e diziam de uma só vez seu conhecimento sobre ela, construindo expressões como “ Assim, pelo número, não... do que ela trata? (...) Há, sim, sei qual é esta lei. Conheço sim! É a que institui o ensino obrigatório de História da África? Conheço, conheço!”

Os demais professores conheciam a lei 10.639/03 em sua numeração imediatamente, o que demonstrou um avanço sobre a distribuição de informações a cerca da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola e, para os interesses desta pesquisa o entendimento de que nenhum dos professores estava à margem dos assuntos que estaríamos penetrando durante nossa conversa.

Acontece, porém, que não bastava somente conhecer a lei 10.639/03. Era preciso entendê-la, ter algum estudo sobre ela e seus desdobramentos, o que gerou a segunda divisão de análise desta categoria das unidades de sentido das entrevistas com os professores. Quanto a este aspecto, esta segunda divisão nos trará um panorama sobre o manejo que estes docentes, especificamente, possuem sobre o tema em questão. Como os professores poderiam aprofundar-se de fato na História da África e cultura afro-brasileira sem uma formação plausível? Nossa busca aqui é a base das formações destes profissionais, ou seja, o que foi estudado durante as graduações.

Utilizamos como norte de análise os PPPs (Projetos Políticos e Pedagógicos) dos Cursos de História das duas universidades frequentadas pelos participantes desta pesquisa, a saber, como demonstrado no Quadro 03 (p.87), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fizemos então um cruzamento entre as informações dadas pelos professores e os PPPs de cada uma destas instituições.

Segundo o PPP, veremos que o Curso de História da UECE somente faz menção à África no detalhamento da disciplina de História Contemporânea III em “Descolonização da África e Ásia” (UECE, 2006), ficando o restante em campo raso de discussão, contrariando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao dispor sobre os procedimentos que os estabelecimentos de ensino superior devem providenciar.

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na

perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.(BRASIL, 2004,p.14)

Em nível estadual, a Secretaria de Educação do Ceará também se posicionou sobre o assunto, com a Resolução Nº 416/2006m que regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e dá outras providências, recomendando que as universidades incluíssem em seus currículos os assuntos que envolvem a lei 10639/03.

Art. 1º – Às instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades da educação básica e, em especial, às que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, incumbe adotar as normas contidas nesta Resolução para o cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (CEARÁ, 2006, p.2)

A ausência destes temas foi sentida pelo Professor 8, um dos participantes desta pesquisa a ter formação na UECE.

Não tive conhecimento sobre a lei 10.639/03 durante o curso de História na UECE. Nem nas disciplinas de ensino. Nossa maior dedicação durante o curso foi voltada para a pesquisa, conhecimento de teorias sobre história, escrita do projeto de pesquisa e da monografia (Professor 8).

Já a UFC, a partir do ano de 2010, modificou sua grade curricular incluindo uma disciplina própria sobre o tema de História da África, o que se configura como um diferencial na formação dos seus estudantes de Licenciatura em História.

HI004 - HISTÓRIA DA ÁFRICA

Fontes, metodologias e fundamentos para o estudo da história da África; a África pré-colonial; a diversidade étnica; a expansão islâmica; os principais reinos da África ocidental na véspera e durante a expansão marítima europeia; a inserção africana no mercado mundial do século XVI; os séculos do tráfico negreiro; o Atlântico Negro; o imperialismo e a partilha da África no século XIX. (UFC, 2010, p.24)

Mesmo com a existência deste componente curricular, os professores entrevistados que estudaram na UFC, que compreendem quase todos os participantes da pesquisa, excetuando-se o professor P8, como citado acima, relataram alguns problemas no desenvolvimento deste ensino, pois apesar de intitular-se História da África, seu conteúdo não penetra nas relações e problematizações com a cultura afro-brasileira em profundidade, apesar de haver um interesse do professor responsável por ela, deixando um sabor de “quase” para as intenções da lei 10.639/03, os pareceres e diretrizes curriculares sobre a capacitação

profissional para os professores de História dentro desta temática. A fala do Professor 9 demonstra uma visão da realidade vivida.

Eu tive contato com esta lei no 5º. Semestre da Licenciatura, numa cadeira sobre História da África. Começava com a leitura da lei 10.639/03, mas foi uma leitura muito rápida, uma discussão breve, pouca coisa, e que não me deu muita propriedade pra entender esta lei.” (Professor 9)

É fatídico e grave tal achado de pesquisa, porém real. Estamos tratando de instituições públicas, que em princípio devem ser as primeiras a seguirem a legislação vigente e aplicá-la em seus processos administrativos. Principalmente a UECE, dentro do curso de Licenciatura em História, por sua ausência em lidar com a lei 10.639/03 e os desdobramentos de suas discussões, atua como um problema na constituição do profissional docente que não tem a oportunidade de conhecer políticas de ações afirmativas na valorização da cultura negra. Consequência disto são mais historiadores em sala de aula que estranham ou até pouca importância veem em temas deste bojo, como pode ser confirmado no estudo de Nilma Lino Gomes.

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É sim um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira.

(...)

Demonstra também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005, p.146)

A presença de uma disciplina sobre História e Cultura afro-brasileira e africana como componente curricular nas Licenciaturas em História, acarreta benefícios aos formandos, abre uma gama de possibilidades de reinterpretação e reconfiguração da posição política de brancos, índios e negros na formação histórica da nação brasileira em seus futuros trabalhos em sala de aula, observando que “devemos ressaltar a legitimidade de um trabalho pedagógico que busca valorizar a diversidade sociocultural brasileira e desenvolver estratégias variadas de enfrentamento de desigualdade historicamente perpetuadas em nossa sociedade” (SANTOS, 2013, p.83).

Derivando desta fragilidade oferecida pela formação universitária para aprender sobre a lei 10.639/03, partimos para a terceira e última parte desta primeira categoria, que

busca entender outros meios que os professores utilizaram para conhecer esta lei e os debates que ela trás consigo.

Observamos que o conhecimento sobre a lei 10.639/03 após as graduações apresentou-se de modo frágil, sem grande profundidade, na quase totalidade dos professores entrevistados, excetuando-se os professores 5 e 6, que conheceram, respectivamente, através da participação em grupo de militância do Movimento Negro do Ceará e através do Mestrado em Educação Brasileira da UFC. Os demais professores tiveram contato com a lei por meio de buscas particulares na internet e por meio de material da própria escola para subsidiar eventos do mês de novembro, como o Dia ou Semana da Consciência Negra, conforme recomendação da Secretaria de Educação.

Os professores 7,8,9 e 10 participaram ainda de debates promovidos pelo CDVV Herbert de Souza, como o *Mediação de conflitos e direitos humanos para a juventude*, realizado em 2014, onde a temática da lei e suas considerações foram enfocadas, trazendo uma contribuição para maior compreensão sobre ela.

Diante do exposto, fica aos professores o interesse particular de buscarem mais conhecimento sobre a lei, driblando e conseguindo algum espaço de tempo para dedicação a este tema entre tantos afazeres nas atividades de sala de aula. Justamente no pouco tempo encontrado para pesquisar e aprender mais sobre a lei 10.639/03, fica enfraquecida a fundamentação de alguns professores para falarem do tema, como os professores 3 e 4, que demonstraram interesse, mas com a carga de atividades para realizarem, só mesmo em novembro, dentro das formulações da Semana da Consciência Negra, algum espaço é dedicado com mais afinco a este assunto.

Vale destacar ainda nesta discussão, as ações da SEDUC-CE, para o desenvolvimento de propagação da legislação em torna da lei 10.639/06, como os dois eventos realizados em 2015: *Seminário Formação para professores em História e Cultura Afro-Indígena Cearense*⁵⁴, realizado entre os dias 10 e 12 de junho e a realização do curso presencial e a distancia intitulado *I Formação em História e Cultura Afro Indígena Cearense*⁵⁵, com inscrições visando um representante de todas as escolas públicas estaduais, a

⁵⁴ Disponível em: < <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/195-noticias-2015/9370-seduc-inicia-formacao-em-historia-e-cultura-afro-indigena-cearense> >. Acesso em: 15 dez. 2015.

⁵⁵ Disponível em: < <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/195-noticias-2015/9579-abertas-inscricoes-para-i-formacao-em-historia-e-cultura-afro-indigena> >. Acesso em: 15 dez. 2015.

fim de replicarem em seus locais de trabalho os mais recentes avanços e entraves na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, expandindo estudos sobre a cultura afro-brasileira e indígena.

5.3.2. Cultura afro-brasileira no ensino de História

Nesta categoria, buscamos entender como os professores de História articulam os conteúdos que envolvem as variadas manifestações culturais negras na formação do Brasil e sua receptividade pelos alunos. Analisando suas falas, podemos constituir duas subdivisões nas suas ações: na primeira, temos o papel da autonomia docente em aprofundar esta temática além do livro didático e na segunda ficou em destaque o discurso do professor no papel de desconstruir preconceitos referentes a este assunto.

Iniciando pela autonomia docente, ficou constatado que esta é motivada principalmente pela gestão das escolas, havendo flexibilização maior ou menor para uma adaptação que garanta um aprofundamento sobre temas que envolvam História e cultura afro-brasileira e africana.

Nas Escolas 1, 4 e 5 foi identificada uma maior abertura para que o professor possa adaptar seus conteúdos e com isso poder se ater sobre estes assuntos, quebrando a falta de alcance em análise e debate que alguns livros didáticos muitas vezes limitam.

Na Escola 4 temos a dedicação pessoal do professor em perceber a necessidade de um maior esclarecimento sobre cultura afro-brasileira e temas relacionados, provocando debates e percebendo as lacunas que o material didático trás.

Com conteúdos sobre a influência dos africanos no Brasil, faço análises além da escravidão. Falo também como os afro-brasileiros ficaram depois da República... coisas que alguns livros didáticos não tratam a fundo. Tem livro que fala um pouco mais, mas no geral, fica mais na responsabilidade da abordagem do professor.
(Professor 10)

Ainda nesta instituição, podemos observar a metodologia do Professor 9, que alia o livro didático a reflexões além de suas páginas, extraindo dos alunos interpretações próprias.

Vou dentro do conteúdo programático das aulas de História e também dentro de projetos pedagógicos nas escolas, que anualmente a gente desenvolve. No ensino de História, sigo o livro didático e faço também reflexões, debates sobre as formas de viver do povo africano no Brasil, o que significou o navio negreiro, a contribuição do povo negro para nossa cultura, a reflexão de nossa africanidade ancestral.
(Professor 9)

Em outro exemplo, na Escola 1, temos uma profundidade bem maior na dedicação a este tema, indo além da responsabilidade pessoal do professor e sendo encabeçada pela

gestão pedagógica da escola, com interferências diretas que alcançam até mesmo as provas bimestrais.

Aqui a gente desenvolve em todas as áreas, não somente em História e Geografia, mas, também na Sociologia e Filosofia a questão da História da África o ano todo. Nossas provas são interdisciplinares. Temos 7 questões formais da disciplina e 3 questões interdisciplinares, onde uma delas é sobre a História da África. Temos esse compromisso durante o ano todo. Isso porque estamos numa área onde as pessoas são negras, mas não se reconhecem.

(Professor 2)

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, no item sobre as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações nos locais de ensino, asseguram aos professores, bem como a outros profissionais do ensino, autonomia para interferir no material didático disponibilizado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), para que se enquadrem nos parâmetros da lei 10.639/03, constituindo material com maior profundidade de discussão sobre a valorização da cultura afro-brasileira e africana, e ainda, que não está sendo “invenção” do professor tratar deste assunto de modo mais crítico. Nisto, as Diretrizes orientam que seja realizada

A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 03/2004, p.10).

Seguindo nossa evolução de autonomia docente em lidar com os temas que norteiam a lei 10.639/03, temos o exemplo da Escola 5, que também flexibiliza os conteúdos programados para debater o assunto e ainda serve de palco para ações do CDVVHS, encampando debates entre a escola e a comunidade, como o já citado *Mediação de conflitos e direitos humanos para a juventude*, como também abriga o projeto Museu Ponto de Memória do Bom Jardim, com a exposição *Bom Jardim de Todos os Santos*, expondo peças multiculturais religiosas que formaram este bairro, em sua maioria objetos de religiões africanas.

O exemplo visto nas Escolas 1, 4 e 5, que concede autonomia, flexibilização aos docentes e gestores, entra em conformidade com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira (BRASIL-MEC, 2009, p.41).

De modo contrário, as Escolas 2 e 3 demonstraram pouca flexibilidade em razão de ter que dar conta do programa determinado pela SEDUC para ser estudado durante o ano letivo, restando aos professores poucas oportunidades de debates mais aprofundados sobre o assunto, embora eles existam. São comuns, com isso, observações de estereótipos que são formulados pelos alunos, devido o imaginário popular e midiático, sobre o que vem a ser a África e seu povo.

Nós professores ficamos, muitas vezes, limitados à grade curricular, onde a História da África é tida como a de um povo escravizado, que sofre, que foram massacrados com o imperialismo. O Continente do vírus da AIDS, do Ebola, da miséria e ainda existem alunos que acham que a África é um país.

(Professor 4)

Sobre o assunto da autonomia docente, ou a falta dela, é importante destacar duas formulações a respeito. Uma delas trata sobre a apropriação do professor sobre as possibilidades de seu ofício em despertar o senso crítico, tanto em si como em seus alunos, aqui particularmente na exploração da História e cultura afro-brasileira seguindo a lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares, onde se faz necessária uma reflexão sobre esta autonomia aos olhos de Paulo Freire (1996). Para este autor “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ou seja, é necessária uma autoanálise dos professores que passam por limitações de grades curriculares sobre a criticidade de seus enfoques sobre as determinações da lei, afinal, como visto na primeira categoria, com detalhes ou sendo de forma mais superficial, todos os professores pesquisados tem conhecimento sobre a existência da lei e de suas intenções dentro do ambiente escolar.

A outra formulação importante a ser destacada sobre autonomia vem de Nilma Lino Gomes (2005), que observa os excessos desta autonomia docente, quando disponível em mãos de um professor sem identificação ou sensibilidade com as ênfases da lei 10.639/03 podendo realizar um retrocesso dos debates sugeridos, gerando um ensino de desqualificação da cultura afro-brasileira com discursos e atitudes que passam por situações de discriminação e preconceito, como ela mesma presenciou, durante seus anos de ensino fundamental, como descrito no recorte abaixo.

Ao entrar nesse debate, estamos questionando a nossa atuação profissional e a nossa postura ética diante da diversidade étnico-cultural e das suas diferentes manifestações no interior da escola. Que tipo de profissionais temos sido? A educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula. Isso não significa desrespeitar a autonomia do professor, mas entendê-la e, muitas vezes, questioná-la. Significa perguntar até que ponto, em nome de uma suposta autonomia, uma professora pode colocar uma criança negra para dançar com um pau de vassoura durante uma festa junina porque nenhum coleguinha queria dançar com um “negrinho”. (GOMES, 2005, p.150)

Seguindo o pensamento da autora, vemos o caminho de mão dupla, para o bom e mau exemplo, que a autonomia docente pode trazer na vida estudantil dos seus alunos. Aqui, mais uma vez, fica evidenciada a importância da primeira categoria de análise destas entrevistas, sobre o conhecimento da lei 10.639/03 na formação docente, uma vez que nas universidades, com professores respaldados para enfocarem e discutirem a lei 10.639/03, os futuros profissionais terão base conceitual e teórica para fazerem o melhor uso de sua autonomia docente na defesa da História e cultura afro-brasileira como conteúdo científico.

Na segunda subdivisão desta categoria, temos as falas de alguns professores sobre seus modos de desconstrução de preconceitos referentes à cultura afro-brasileira em suas discussões dentro do ensino de História. Observamos que as tentativas dos professores no combate a preconceitos e discriminações sobre esta cultura, vai desde conteúdos abordados em sala e vistos também nos livros didáticos, a atitudes racistas dentro do ambiente escolar.

Sobre a parte de conteúdo, temos o exemplo do Professor 1, que sentiu na fala dos alunos o perigo vindo da construção do imaginário dos alunos associando África e africanos a situações de precariedade e inferioridade.

Eu percebo, no senso comum dos alunos, nas suas falas, o desprezo pelo continente africano. A África fica, para eles, como sinônimo de fome, miséria e destruição. E tem também a ideia de raça nos alunos. A raça branca e raça negra, que, para eles são diferentes e eu tento quebrar isso com conceito de etnia e mostrar para eles que a raça, na verdade é humana, e não tem ninguém superior ao outro. Os alunos ficam loucos nesta discussão, principalmente por questões religiosas.

(Professor 1)

Tal abordagem vivida pelo professor encontra uma explicação na ideia de “traço”, constituída por Sodré (1999), que define este traço como um despertar, sempre presente, de ideias formuladas no passado, como “um conector histórico, uma espécie de fio intergeracional que preserva os valores éticos de um passado pronto a ser narrado” (SODRÉ, 1999, p.118).

Este traço se fez presente em várias respostas nas entrevistas, onde os professores apresentaram sentido semelhante em suas experiências. Alie-se a isso o material didático que muitas vezes não atende ao cumprimento da lei 10.639/03 e mantém representações errôneas sobre a cultura afro-brasileira e africana, onde “reinterpretam-se determinados traços (documentos, textos, idéias, atitudes) como uma ligação ética entre passado e presente” (SODRÉ, 1999, p.119).

Em sua escola, o Professor 6 conta com uma radicalidade compactuada dos professores da Área de Humanas, firmados em desconstruir, em um tempo mais prolongado durante as aulas, estereótipos dos mais variados assuntos nos alunos, dentre eles os que englobam a cultura afro-brasileira e africana

É um desafio tratar desses assuntos em sala de aula, mas a ideia é não se negar a discutir. Aqui na escola, na Área de Humanas, nós não temos isso de terminou um capítulo e passa para outro e o professor não toca mais no assunto. A ideia não é seguir um currículo rígido. Se a gente tiver que ficar num determinado assunto até a gente achar que a discussão foi plausível a gente fica.

(Professor 6)

Temos também o caso registrado pelo Professor 3, que tomou conta das aulas de História do 7^a. Ano de uma das escolas pesquisadas, no segundo semestre de 2014, dando prosseguimento às aulas de um professor que foi desligado da escola. No mês de novembro, ao receber a incumbência de tratar sobre a cultura afro-brasileira com os alunos para a realização de apresentações na Semana da Consciência Negra, o efeito da desconstrução foi em sentido contrário, visto o professor, assumidamente, declarar que não tinha intimidade com o assunto, nem pela universidade e nem por alguma formação ou curso a respeito.

Tive uma turma que teve que trabalhar com as religiões afro-brasileiras, e eu notei que muitos deles têm uma noção preconceituosa nesse assunto, mas a maioria deles disse que o antigo professor tinha trabalhado com eles o verdadeiro significado do que era macumba e até hoje eles sabem que macumba é um instrumento, macumbeiro é quem toca... até eu tentei compreender o que eles aprenderam, porque a consciência negra é um assunto que ainda deve ser muito trabalhado na escolas, mas o que o outro professor ensinou já é um começo, para, quem sabe, diminuir um pouco do preconceito.

(Professor 3)

O relato acima demonstra como é importante o professor, mesmo não sendo efetivo numa escola, dedicar-se, pesquisar e desfazer noções errôneas sobre a cultura afro-brasileira e principalmente sobre sua religião, alvo de grandes estereótipos.

Já em nossa segunda subdivisão, sobre a desconstrução de atitudes racistas dentro do ambiente escolar, foi vivenciada pelo Professor 7, que percebe a negação dos traços de

origem negra nos alunos, como o cabelo, por exemplo e também sente a necessidade de uma maior adesão de outros professores dentro do debate, não somente da Área de Humanas.

A gente tenta construir um trabalho de debate sobre racismo na escola. O fato de pedirem para um aluno negro alisar o cabelo, fazer uma progressiva, uma inteligente... para eles isso não é racismo, é o considerado padrão normal... está tão condicionado na nossa sociedade, que eles não percebem como estão agindo. O problema é que enquanto alguns professores discutem esse assunto, outros não tocam no assunto. (Professor 7)

Para exemplificar, sua fala é seguida de um relato sobre um caso que aconteceu dentro da escola e trouxe à tona duas extremidades: de uma lado alunos com atitudes racistas, discriminando uma aluna negra, e de outro lado, alunos já conscientizados sobre este debate tomando uma posição concreta contra o ocorrido.

Tivemos um caso na escola de uma aluna negra que passou por preconceito racial vindo de outros alunos. Ela queria sair da escola, desistir de estudar. A nossa era a sétima escola que ela já tinha feito transferência. Conversamos muito com ela, foi difícil, mas aí veio uma campanha dos próprios alunos combatendo o racismo na escola. Eles mesmos tomaram a iniciativa quando souberam, fizeram cartazes com dizeres “ racismo é burrice”, “ a cor da sua pele não te representa”, “ninguém é igual a ninguém” e pregaram pelas paredes da escola. O racismo ainda é muito enraizado na escola, apesar de já ter mudado muito.

(Professor 7)

Este episódio mostra a tomada de consciência, em atitude concreta, por alunos que tinham noção sobre o papel destrutivo que a discriminação racial provoca nas pessoas. A reação que partiu dos próprios alunos manifesta-se, assim, como um efeito do papel importante que o professor tem em tratar destes assuntos no espaço escolar, dando o devido esclarecimento sobre a cultura afro-brasileira e uma série de temas que se encontram dentro deste termo. Entretanto, e quanto à aluna que já havia mudado sete vezes de escola? Neste caso especificamente, ela permaneceu, assim como as marcas de que os traços, descritos por Muniz Sodré, estão à flor da pele nas bocas, nas “brincadeiras” de alunos desconectados com a importância de uma reflexão neste assunto, cabendo ao professor agir de imediato ao testemunhar algum caso.

Este ano eu vi uma discussão entre alunos que terminou com um xingamento do tipo: “Sua negra véia!”. Isso na minha aula. Parei tudo e fui explicar questões raciais, e aí entrou a lei 10.639/03, que em casos assim, o professor tem que agir e não deixar passar. O professor não deve fingir que não ouviu.

(Professor 10)

Segundo orientações da Secretaria de Educação do Ceará (CEARÁ, 2008), os professores, no exercício de suas funções, devem ir além de reprodutores de conhecimento, encaixando-se como desenvolvedores de alunos pensantes.

A conscientização e interferência do professor como agente político de transformação a partir de sua própria prática, pode constituir-se num mecanismo de deflagração efetiva de uma mudança que pode catalisar a “indignação” como força propulsora para uma prática baseada em uma curiosidade epistemológica como sugere Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. (CEARÁ, 2008, p.10)

Entretanto, e quando parte de alguns professores casos de preconceito racial dentro da escola? O que foi observado nas entrevistas é que alguns professores agem do mesmo modo que alguns alunos, levando o sentido de uma fala ou gesto para o espaço reservado da “brincadeira”, como se quisesse diminuir o peso de suas palavras quando ditas no peso da consideração de que uma cor de pele branca tenham mais significado que outra.

Tem até professor que resiste a estes assuntos. Me considero negro, e como professor, não considero ter passado por alguma situação de preconceito...espera aí, tem uma situação, que estou lembrando agora, mas ficou muito como brincadeira... foi numa reunião de planejamento, e uma professora disse que eu devia muito à princesa Isabel por poder estar ali como educador, mas nem senti. Porque depois vinha como uma risada. (Professor 9)

A fala do professor passou por uma ruptura ao afirmar, inicialmente que “não considero ter passado por alguma situação de preconceito”. Na pausa que foi dada, aconteceu como que um rompante, dentro de um pensamento interno, como quem diz” será que eu devo dizer?”, numa sutíliza de reação entregue pelos olhos e o novo tom de voz na declaração. Era dura a afirmação de que outro colega de profissão, numa reunião de planejamento, “brincasse” com um tema tão contundente.

Caso semelhante aconteceu com o Professor 10, porém, em outra tonalidade na entrega da resposta. Com o professor 9 estávamos numa sala reservada, e a confissão sobre o outro docente só tinha o empecilho dos sentimentos internos sobre o assunto. Já na fala do Professor a seguir, estávamos na sala dos professores, com alguns deles aguardando o sinal sonoro para suas próximas aulas. Aconteceu uma aproximação para junto do gravador e a voz tornou-se quase sussurrante na revelação.

(...) 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”.

(Professor 10)

O tom quase sigiloso da fala do professor trazia à tona um certo receio em explicitar a deficiente formação de consciência crítica de alguns profissionais. Porém, quem estava errado na atitude não eram os professores que usavam de preconceito? Parecia se estabelecer ali, na nossa conversa, um avesso da moralidade, onde aqueles que praticam atitudes erradas falam abertamente e quem os questiona, o faz com veludo na voz.

Os casos com professores protagonizando atos de preconceitos raciais segue na fala do Professor 5, que revoltou-se com a atitude uma professora negra, porém não reconhecida e nem conectada com as discussões envolvendo a lei 10.639/03, que discriminou um flanelinha, também negro, que tomava conta dos carros estacionados em frente a uma escola onde trabalhou.

Houve o caso de uma professora que falou mal do Pelé, um rapazinho negro, bem acentuado, que tomava conta dos carros dos professores. Ela falou tão mal dele, num dia em que chateou por algum motivo, que chegou na sala dos professores falando coisas do tipo “Aquele negro Pelé, está pensando que é o quê?”. Eu perguntei se ela falava do Pelé que cuidava dos carros e ela disse “É, aquele negro mesmo!”. Eu disse que ia me afastar dela, ela então indignou-se e perguntou o motivo, onde eu respondi que era negro também e não gostava de ver uma atitude daquelas. “Mas você não é negro, você é moreno, da minha cor!”, ela disse em seguida. Então eu expliquei a ela que me assumia como negro, mas se ela não fazia isso era um problema muito sério que cabia a ela resolver. Ela então continuou, agora revoltada com o que eu disse:” Mesmo que você fosse da cor dele, você é professor e ele é flanelinha!”. Eu fiquei abismado. Infelizmente isso existe entre alguns professores.

(Professor 5)

Cabe aqui o resgate das palavras de Nilma Lino Gomes ao fazer reservas à autonomia docente, quando não se pode aferir como se constituem os argumentos de determinado professor sobre um assunto tão caro como preconceito e discriminação racial.

A autonomia dos professores de História ao tratarem sobre cultura afro-brasileira, dentro de uma formação sobre a lei 10.639/03, é expediente de extrema importância para obtermos avanços na proliferação de afirmativas sobre o valor desta cultura em nosso legado histórico. O estímulo do professor ao tratar deste tema, deve ultrapassar discussões a partir do livro didático e chegar a interferências concretas, conscientes contra o preconceito, na vida cotidiana, assim sejam constituídas desconstruções discriminatórias.

Dentro deste categoria, um dos assuntos que mais foram mencionados envolvendo a cultura afro-brasileira, e que serviram de grande discussão, foram as religiões de matriz africana como conteúdo a ser abordado dentro do ensino de História. As razões foram as mais diversas, e quase sempre conectadas com interferências religiosas.

5.3.3. *Religiões de matriz africana e tensões no ensino de História*

Falar em cultura afro-brasileira e as religiões de matriz africana como uma de suas fortes expressões, foi um expediente utilizado por quase todos os professores entrevistados. Excetuou-se apenas o Professor 3, que alegou desconhecimento em lidar com o assunto, tendo até mesmo aprendido com os alunos sobre as intenções na palavra macumba, ocasião demonstrada anteriormente nesta análise de entrevistas. Todos os outros professores tocaram neste tema em sala de aula e sentiram os níveis de tensão que ele proporciona, principalmente por algumas reações religiosas ligadas a igrejas e grupos cristãos, que chegam a marginalizar este tipo de fé.

Para nossa análise desta categoria, iremos utilizar três tópicos de agrupamento de sentido nas falas dos professores: rejeição ao tema, condicionamento familiar e silenciamentos. Tais tópicos estruturam-se como uma sequência de entraves para que o professor de História possa discorrer em suas aulas sobre as religiões de matriz africana.

Inicialmente constatamos, a partir dos depoimentos dos professores, que, ao fazer referência à cultura africana, os alunos, em grande parte, faziam alusão às suas práticas religiosas, subdesenvolvimento e escravidão. Por meio de debates sobre política e contemporaneidade, as duas últimas referências, respectivamente, eram desfeitas, ou reconsideradas, mas, quanto às práticas religiosas afro-brasileiras, nesta pesquisa representadas pela Umbanda e Candomblé, mais conhecidas e presentes no Grande Bom Jardim, ficava evidente a rejeição temática, de grande parte dos alunos, principalmente por questões relacionadas às ideologias de profissão de fé, como podemos ver no relato abaixo.

O que não é cristão, o que ainda prevalece muito, muito, muito... o que não é cristão, de Cristo, de Deus, de Bíblia, de cruz, de santo, que não denota céu, Deus, é do cão! O professor precisa contextualizar a criação da imagem do Diabo, que tinha chifre, depois, rabo, depois cara de comunista. E o ensino de História tem a capacidade de refletir sobre isso. Candomblé, Umbanda, são associadas ao Diabo, e com isso a cultura negra ao mal, ao demônio.

(Professor 8)

A rejeição a este assunto, com o subsídio da construção de estereótipos religiosos, chega a gerar desentendimentos em sala de aula e o comprometimento da participação de alguns alunos.

Certa vez fui falar de religiões afro-brasileiras em sala de aula e alguns alunos gritaram: “ Eita professor, vou dizer pra minha mãe que o senhor vai ensinar macumba pra gente!”. E outros diziam também: “ Isso é coisa do cão, não vou

aprender isso não!”. Existe muito disso. São limites que enfrentamos ao tratar deste assunto. (Professor 4)

As principais representações cristãs que davam conta de demonizar estas religiões eram expressivamente de alguns alunos católicos, especificamente da Renovação Carismática, e evangélicos de variadas denominações, que até aceitavam outras referências de fé como meio de caracterização cultural, mas não as referências africanas. Tal rejeição pode ser analisada como consequência histórica na formação do povo brasileiro, como ficou marcado na fala deste outro professor.

O que eu percebo é que eles ficam chocados com a cultura negra, principalmente as religiões de matriz africana. Aí eu fui trabalhar a aceitação das escolhas dos outros, até mesmo a escolha pessoal de cada um, seja religião, sexualidade. Mas a cultura africana choca a cultura ocidental cristã. Eu percebo até uma aceitação de religiões orientais, budismo, hinduísmo e tal, mas falou em terreiro, orixás, eles rejeitam. Nós sabemos que isto é consequência de problemas históricos, vindos desde a escravidão, né? Também do posicionamento da Igreja católica sobre as religiões de matriz africana. (Professor 10)

Um dos problemas históricos citados na fala do professor pode ser compreendido como uma camada mais profunda ao falarmos em rejeição temática por parte de alguns alunos. Trata-se, pois, de haver antes uma não aceitação ao próprio pertencimento à etnia negra, seja pela cor de pele, pela ideia de ser um afrodescendente, gerando sequelas racistas na aprendizagem. Cabe aqui, mais uma vez, a ação de trazer a reflexão para os alunos, Conforme Ferreira (2004, p.47), é necessário haver uma busca de reconhecimento de si mesmo como modo de afirmar-se integralmente como ser de direito pleno. Assim, torna-se, referencial que observemos “as qualidades de “negritude” , como aspectos constitutivos e essenciais das construções simbólicas do homem brasileiro, incluindo sua identidade”.

Nisto, faz-se necessário que o professor desenvolva um resgate do valor histórico existente na população negra para a composição do povo brasileiro, levando em conta que “a afrodescendência define a população negra como parte da história e das relações sociais, e não apenas da cor da pele ou da cultura de origem (CUNHA JR., 2013, p.18).

Quando o professor não apresenta uma contextualização histórica, a rejeição temática às religiões de matriz africana, aparenta ser inexorável, afinal, quem se contenta em ser descendente de um “povo escravo”, como é replicado por livros e falas de professores desconectados com a lei 10.639/03? Entrando nesta perspectiva, de saber contextualizar, somos levados ao problema anteriormente visto, sobre a formação de professores para esta temática, percebido até por alunos mais atentos ao que é dito em sala.

Agora, também existem alunos que pensam diferente, como teve um aluno que disse assim: “o senhor não acha que a culpa também é de vocês, por não nos ensinarem História da África com mais assuntos?”. Temos uma carência na formação de professores de História sobre este tema. (Professor 4)

Existe ainda a parcela de responsabilidade atribuída à Secretaria de Educação para que formações de professores e entraves na aplicação da lei 10.639/03, fossem resolvidos a contento para benefício da educação cearense.

Não temos sequer um acompanhamento da SEDUC para saber se a lei está sendo cumprida, se estão acontecendo resistências e tal. Mas, apesar do preconceito, esta escola tenta ensinar que as religiões de matriz africana devem ser vistas como um aspecto cultural. A população negra faz parte da formação deste país e devem e ser respeitadas. (Professor 9)

Desta forma, as metodologias de ação pedagógica terminam mais uma vez na iniciativa do professor e das escolas, procurando vínculos em temas e eventos para a inserção da referida lei. Uma vez havendo êxito do professor em desfazer rejeições ao assunto das religiões de matriz africana nas aulas de História, irrompe um novo problema na abordagem deste assunto: a interferência da família, colocando sua negativa a este debate, o que entendemos como um condicionamento familiar.

Considerando que os alunos de ensino Fundamental são, em sua grande maioria, adolescentes que dependem dos pais ou parentes com quem moram, isto reflete potencialmente na liberdade de desenvolver algum interesse pelo tema das religiões de matriz africana. Acreditamos ser possível que se desencadeie uma reprodução dos valores apreçados em casa, independente da concordância ou não do aluno. Foram observadas então, repetições preconceituosas sobre as crenças afro-brasileiras, que partiam de casa e ganhavam repetição nas falas e comportamento dos alunos.

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.

(Professor 2)

Como observou o Professor 2, ao falarmos em questões sobre família dentro deste contexto, voltamos a falar sobre religião. Foi notado por alguns professores, que a influência que a família exerce, muitas vezes já é resultado do que foi aprendido como norma doutrinária a ser seguida dentro de casa. Norma cristã.

Eu percebo que existe uma aceitação na aula, um entendimento, mas nas reuniões das igrejas, no fim de semana, ou na família, existe uma atitude de reprimir e eles desfazem o que foi aprendido. A família tem muita força e dependendo da crença religiosa da família isto influencia demais o entendimento do aluno sobre estes assuntos de aceitação cultural. (Professor 10).

Em muitos casos, a negação ao conteúdo de cultura afro, reforçado em casa, chega a extremos, onde, mesmo se dizendo participantes de igrejas, alguns alunos preferiam as danças com apelo sexual às de ritmos africanos.

Na nossa Semana de Africanidades, distribuimos atividades para as turmas. Teve uma turma de 8º. Ano que ficou com a dança do maracatu e alguns disseram que não iriam dançar. Eram evangélicos e carismáticos, um misto deles, que combinaram e disseram que não iriam dançar, tinham falado em casa e os pais não deixaram porque isso era coisa do cão, é coisa de macumba. Eu e a professora de Artes passamos duas semanas tentando, mas eles estavam decididos a não dançarem mesmo. Terminaram dançando *funk* na Semana de Africanidades. (Professor4).

Que grande mal poderia acontecer na vida dos alunos se dançassem maracatu? Numa observação simples, nenhum, mas dentro de uma ótica religiosa e preconceituosa, muitos. Como exemplo, vejamos como o discurso do livro *Sim, Sim! Não, Não!*, de Monsenhor Jonas Abib, usado como instrumento de ensino sobre falsas doutrinas, pode influenciar numa família carismática.

A eles todos São Paulo grita: “*Não quero que tenhais comunhão com os demônios... não podeis beber o cálice do Senhor e o cálice dos demônios!*” Muita gente bebe dos dois cálices. Vai à Missa e até comunga, mas vai também ao centro espírita, aos terreiros à umbanda, ao candomblé, aos ciganos e ciganas que lêem a mão, que lêem as cartas, que vêem a sorte... Existem aqueles que foram levados pelo pai, pela mãe, madrinha, padrinho, avô e avó, até por colegas, para buscar o que desejavam. Como o demônio é o “príncipe deste mundo”, ele acaba realizando os desejos dessas pessoas.

Pai e mãe que amam não dão tudo o que a criança quer. Justamente porque amam, não permitem tudo. Deus é nosso Pai e nos ama. Por isso mesmo, Ele precisa impor limites: não pode permitir tudo. (ABIB, 2004, p.34)

Sabemos que o papel da família é importante na formação educacional dos alunos, indo além de teorias e regras a serem aprendidas. Na família também estão, ou deveriam estar,

a estruturação de valores e caráter moral, havendo uma parceria com a escola, fazendo valer a assertiva de que “a educação sozinha não muda a sociedade, e sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1999, p.18). Entretanto, como vimos nas falas dos professores, diante de seguimentos restritos religiosos, muitas vezes preconceituosos, a família fica submetida a um processo oposto, onde desarticula possibilidades de desenvolvimento de alunos abertos ao outro.

Quando a gente vai falar alguma coisa da religiosidade africana, dos orixás, ou quando a gente vai falar de alguma dança, eles até acham legal, mas eles dizem que os pais são evangélicos e eles dizem que isso é coisa do Diabo, é macumba, mas eles gostam e a gente faz até um pacto com eles de não falarem com os pais da mesma maneira como a gente explica para eles. Existe uma resistência muito grande nas famílias em falar deste assunto. (Professor 4)

Chamou nossa atenção, também, o fato de existirem alunos que eram adeptos das religiões de matriz africana e manterem isto em segredo, guardados em silenciamentos, somente falando, em particular, para algum professor que discorresse sobre este assunto em sala de aula, o que evidencia marcas de rejeição à sua identidade religiosa.

Valendo-nos da pesquisa de campo do CDVHS, relatada anteriormente, onde estavam os adeptos, familiares, parentes ou amigos dos crentes nas religiões de matriz africana do Grande Bom Jardim? Onde estava essa gente, na comunidade escolar, que não aparecia, declaradamente, nas reações da grande maioria dos alunos?

O aluno mesmo tendo uma vivência de terreiro, em sala de aula é incapaz de dizer, tem medo de vexame. Eu dava aula para alunos que eram, eu sabia, eu conhecia a família, mas não se manifestavam. Eles não metem as caras, não são capazes de pedir respeito por sua religião. O professor precisa interferir, estar muito preparado e advogar em favor dos alunos que se calam. Como eu posso exigir de um aluno, uma criança, que ela se defenda? Os alunos evangélicos e os carismáticos falam sobre sua fé tranquilamente. (Professor 8)

Em nosso campo de pesquisa, identificamos três Casas de Umbanda que eram vizinhas, na mesma rua ou atrás, respectivamente das Escolas 1, 5 e 3. Mesmo assim, nenhum dos alunos, nas séries pesquisadas, que frequentavam locais de reunião destas religiões, conseguiam falar abertamente sobre o assunto.

Se o menino é do Candomblé e não pode falar no que ele acredita, tem que ficar em segredo, porque ele tem medo de ser discriminado, perder os amigos, não ser respeitado, e perder até o nome, ficando conhecido como “o macumbeiro”. Isto é complicado, principalmente na adolescência. (Professor 9)

Podemos refletir aqui, dentro destes silenciamentos, sobre a violência simbólica (BOURDIEU E PASSERON, 1992), expressa na legitimação sorrateira, porém invisivelmente auto-declarada. Isso proporciona marcas nos alunos de terreiros, fazendo-os se entenderem como oprimidos ou condicionados à interiorização de que sua crença deve ser mantida no anonimato, tendo, em alguns casos, somente o professor como ouvinte de sua prática de fé.

Tivemos uma aula sobre muçulmanos e falei sobre a presença desta cultura no continente africano. Quando falei em África alguns começaram a dizer que lá era a terra da macumba e aí eu tive que entrar no assunto, fui explicar sobre Umbanda, Candomblé, o lado pejorativo da palavra macumba, e tal. Tocou para o intervalo, a turma saiu e ficou um menino na sala que veio falar comigo enquanto eu desmontava o data show, e ele disse que era de Candomblé, filho de Santo, mas que não era para ninguém ficar sabendo. (Professor 1).

A violência simbólica pode ser compreendida se nos tentarmos nos colocar no lugar destes alunos: adolescentes em 13 e 15 anos, com medos e anseios da idade, procurando fazer parte de uma turma, um grupo de colegas na escola e ser considerado. Tentando penetrar numa forma de pensar desta juventude, podemos considerar um trecho da música “Tem alguém aí?”, de Gabriel, o Pensador, que diz “Eu queria fazer parte de alguma coisa/ Se crescer já é difícil, crescer sozinho é mais/ A gente tem que dar um jeito de gostar de alguma coisa/ A gente tem que dar um jeito... de ficar satisfeito!” (PENSADOR, 2001).

As reações de silenciamento podem compreendidas como medo de ficar sozinho (a)? Busca de uma adesão à coletividade? Na Escola 3, mais uma situação, como tantas outras transcorreu com o aluno calado, e somente o professor como confessor.

Eu fiz um trabalho em sala de aula sobre a cultura africana, e uma das alunas fez uma apresentação sobre os orixás. Ela começou a falar com muita propriedade e eu a deixei falar. Quando ela terminou, eu a chamei para conversar e disse: “Você não aprendeu isso pesquisando. A forma como você fala é de quem tem experiência”. Ela então se abriu e me disse que a família dela era de candomblé. “E por que você não disse isso na aula?”, eu perguntei. Ela respondeu que não disse e nem diria para não passar por situações de vexame. (Professor 5)

Tivemos também situações onde a identificação do pertencimento do aluno ao Candomblé ou à Umbanda foi exposta publicamente na sala de aula. Em ambos os casos aconteceram consequências que trouxeram uma experiência dolorosa para os alunos, tornando a escola um local de situações desagradáveis.

Aqui nesta escola, tem muitos alunos que são de candomblé, da umbanda, mas não dizem. Porque tem medo de serem discriminados, isolados dos colegas, por incrível que pareça. Eu morro de pena! Existe um professor aqui da escola que é de candomblé e ele, numa reunião que teve no terreiro que ele frequenta, encontrou um aluno lá e este aluno ficou desesperado, pedia ao professor que não dissesse nada a ninguém, que ele tinha medo das piadinhas, brincadeiras que poderia passar. Ele não disse nada, só comentou em reunião de planejamento de professores da Área de Humanas, lamentando o fato, sem citar o nome do aluno. Estes alunos participam da aula, debatem, mas não dizem nada. Por exemplo, quando eu fui falar de Reinos Africanos, teve uma menina que ficou entusiasmada, dava opinião direto sobre o tema da religião que vinha destes reinos para o Brasil, com a escravidão, e no fim da aula ela me disse que era do Candomblé, me falou dos rituais e que a família dela toda era, mas que eu ficasse calada. No caso dela, acabou se espalhando a notícia e muitos alunos se afastaram dela. (Professor 10).

No caso seguinte, o professor sugeriu uma auto-apresentação de uma aluna como praticante do Candomblé. O tema da aula de História era favorável àquela revelação e, acreditando que com sua presença em sala de aula ela estaria livre de qualquer represália, a experiência aconteceu, porém, sem sucesso.

Eu estava dando uma aula sobre povos africanos e falei sobre religião, sobre o Candomblé. No fim da aula, quando todos já tinham saído, uma aluna veio e me disse ser praticante de Candomblé. Ela disse que não falou durante a aula por medo das “brincadeiras” que iam fazer com ela, do que iam dizer, ela não iria se sentir bem. Eu sugeri a ela que falasse na aula seguinte, nos contasse sua experiência pessoal e ela tomou coragem e falou por 50 minutos na aula que veio em sequência naquela semana. Ela nos falou dos rituais, da iniciação e constantemente eu tinha que ficar parando a fala dela e pedindo à sala que respeitasse o que ela estava dizendo, que parasse com as risadas, “brincadeiras”. Foi uma experiência complicada. (Professor 4).

A identificação dos alunos como praticantes de religiões de matriz africana deveria, como defende a Resolução CNE/CP nº 03/2004, ter destaque nas escolas e assim corroborar na ideia de que “a escola seria o lugar de experiências e trocas entre negros(as) e não negros(as), de valorização da diversidade e da igualdade, mudando o rumo de uma história de exclusão e discriminação”(SOUZA, 2006, p.88).

Temos também a problemática que envolve o componente curricular do Ensino Religioso, que em muitas escolas é de natureza confessional e acarreta implicações para os alunos adeptos de religiões de matriz africana, como constatado em pesquisa realizada por Stela Caputo (2012), com alunos em escolas públicas do Rio de Janeiro, onde foi identificado este mesmo silenciamento entre alunos participantes destas religiões. Na pesquisa eles afirmaram que evitavam falar neste assunto “para não criar conflito” diante da religião abordada como estudo “padrão”, a cristã.

A ideia que deve ser repassada aos alunos é que toda religião tem sua matriz e deve ser considerada. As religiões de matriz africana devem ser explicadas neste sentido. Tem resistência? Claro que tem. Não só da religião, mas da cultura negra mesmo, as rodas de samba, a capoeira, e os fatos históricos de perseguição. Acho que o conservadorismo religioso vem aumentando no país, mesmo havendo uma lei que “obriga” o ensino de História e cultura africana.

(Professor 9)

Existem ainda reações que avançam em violência simbólica e partem para a violência física de fato. E isto entre alunos e entre alunos e professores. Alguns casos podem ser percebidos no depoimento do Professor 1, que presenciou desentendimentos de alunos católicos e evangélicos na defesa de suas igrejas durante a exposição de uma aula.

Nós temos, neste bairro, Bom Jardim, a penetração muito forte da igreja católica e da evangélica, o que eu percebo como uma característica muito forte na periferia. O que eu percebi é que essas igrejas, principalmente as evangélicas, pregam uma intolerância, não somente às religiões africanas, ao espiritismo, mas também a tudo que é diferente do que eles acreditam. É como se eles estivessem com a verdade e quem pensar diferente está errando. Já vi até mesmo briga entre católicos e protestantes em sala, numa aula sobre Reforma. Nas religiões africanas, aí é que piora a discussão. (Professor 1)

O relato do professor pode ser analisado como uma gênese, já na juventude destes alunos, de casos de fundamentalismo sobre doutrinas católicas ou evangélicas quanto serem detentoras da “verdade”. O Professor 1 é declaradamente ateu, e assim como as consequências sofridas por quem se diz adepto das religiões de matriz africana, já sofreu rejeição em uma outra escola, anterior a que se encontra lotado atualmente. Lá ele foi desqualificado por alguns alunos publicamente, e foi isolado por quase todos os professores e funcionários da escola, adeptos em conjunto da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (conhecidos popularmente como Mórmons).

Quero traçar aqui um paralelo com as religiões de matriz africana, pois para mim, pelo fato de ser ateu e professor, passava por situações de preconceito, imagina algum aluno da Umbanda ou do Candomblé? Um aluno chegou a me expulsar de sala, com agressão física, por eu não acreditar em Deus. Eu vi um radicalismo muito forte de alguns alunos, principalmente os evangélicos e os católicos carismáticos, que são mais radicais e que são taxativos, como: “isto é coisa do demônio!”. E eu ainda digo aqui que o preconceito religioso se estende até mesmo entre os professores. Eu fui dizer, na aula, que era ateu e os alunos evangélicos e até mesmo os católicos carismáticos me chamavam idiota, burro, adorador do demônio, e até levavam bíblia para me “conveter” e a diretora e a gestão não tomavam nenhuma providência e pareciam se divertir com as situações pelas quais eu passava. (Professor 1)

Nos atendo à discriminações que o tema das religiões de matriz africana sofrem nas escolas, veremos que o problema é antigo e persistente apesar de termos uma legislação neste sentido. O Professor 8 é um exemplo disto. Ele tem 25 anos e passou, quando estudante do ensino fundamental no Grande Bom Jardim, pelos mesmos preconceitos, “brincadeiras” que vê hoje sendo reproduzidos por uma nova geração.

Esse assunto é muito caro para mim. No quintal da casa onde eu cresci tem um terreiro de Umbanda. Eu não sou de religião africana, mas eu cresci tendo contato com pessoas de lá, pois meu tio faz parte, minha avó, minha mãe. Eu era xingado na escola, quando criança, de macumbeiro, ouvia coisas como “Filho do macumbeiro sem vergonha”, ou “Na tua casa tem um terreiro? Misericórdia!”. Aquilo me incomodava, me indignava... (*os olhos ficam marejados*), por isso esse assunto é caro para mim. (Professor 8)

Esta fala nos joga num canto indignado de pensamento, que nos prova com interrogações do tipo: “Até quando isso vai durar?”, ou ainda “Será que numa geração futura, um aluno da atualidade, vítima de preconceito por sua crença religiosa, vai refazer este ciclo?”. Nos resta crer na educação e em uma legislação que possam modificar de algum modo esta triste realidade.

Falando em legislação, na cidade de Fortaleza, por exemplo, foi implantada uma lei no sentido de contemplar a valorização afrodescendente na educação, a 9.941, de 30 de dezembro de 2008, que “aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências”. Com sua publicação, as obrigações na rede de ensino da capital cearense, referentes à lei 10.639/03, são apoiadas, como pode ser visto na redação oficial, que determina, entre outras deliberações, que

Deverá ser garantida, desde a Educação Infantil, a discussão da importância e o respeito ao povo negro, e de suas raízes históricas, de acordo com a legislação em vigor [...] Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de livros e textos discriminatórios, ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro, do índio, dos homossexuais e de outras populações discriminadas (DOM, 2009, p.16;p.25).

Observando leis com esta, junto a vários outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares ou o Plano Nacional para sua aplicação, poderíamos dar por certa as suas aplicações junto à rede de ensino, pelo menos pública, entretanto, em virtude da falta de monitoramento sobre a real aplicação da lei 10.639/03 na educação, descartamos a certeza hipotética.

Como visto, as tensões envolvendo as religiões de matriz africana no ensino de História existem, são diversas e se originam em fundamentações preconceituosas de cunho religioso, apontados com prática mais constante nas igrejas evangélicas e também nos chamados “católicos mais fervorosos”, ou a Renovação Carismática Católica.

5.3.4. Renovação Carismática e discriminação

Nesta categoria vamos demonstrar como a RCC, através de suas formações e disseminações de suas crenças em grupos de oração, influenciam na educação dos alunos carismáticos, causando bloqueio para temáticas que envolvam diversidade cultural e a lei 10.639/03.

Nesta análise, utilizaremos, além das palavras dos professores e das fontes bibliográficas e documentais, falas de uma entrevista realizada com um dos coordenadores de comunidades carismáticas do Grande Bom Jardim, chamado aqui de Coordenador 2. Entendendo que a RCC organiza-se de forma padronizada no ensino de seus conteúdos, a fala do coordenador entrevistado possibilita uma demonstração da opinião carismática sobre as religiões de matriz africana.

A Renovação Carismática tem uma diretriz, um escritório nacional. Eles mandam as apostilas para o coordenador. Cada tema é estudado e repassado para os ouvintes, no Seminário de Vida no Espírito Santo e também usamos a própria Bíblia, onde pregamos nos nossos grupos. (Coordenador 2)

Em algumas opiniões, como as dos Professores 6,7 e 9, os alunos carismáticos não eram identificados com essa denominação em princípio, ficando mais evidente seu comportamento em alguns assuntos, como pode ser visto na fala do professor 9 observando que “existe intolerância por parte de alguns alunos mais religiosos, como os evangélicos e aqueles da igreja católica mais assim...digamos fervorosos... os carismáticos.” Além do termo “fervorosos”, no mesmo sentido da opinião acima, encontramos expressões como “radicais” e “ mais religiosos”, deixando clara uma diferenciação dos carismáticos e dos católicos tradicionais.

É curioso perceber também que nas entrevistas, os professores associam sempre as atitudes dos alunos da RCC com a dos alunos evangélicos. Isto se deve pelo mesmo segmento Pentecostal, como explicado no Capítulo 3 deste trabalho, que ambas seguem.

Alguns alunos não aceitam e dizem logo: “professora, isto é coisa do cão!”. Principalmente alunos evangélicos, que tem uma resistência maior e também os alunos carismáticos, como os do Shalom. Mas não é um todo, sempre tem aqueles que também respeitam, mas em geral... é complicado, viu. Existe um problema de aceitação. (Professor 10)

Na observação de alguns professores, tanto evangélicos, quanto católicos carismáticos são ensinados em suas reuniões que existem os cultos religiosos que praticam o bem e os que praticam o mal, como explicado pelo Professor 8, demonstrando que “existe um maniqueísmo de bem e mal, que se constrói nas crianças. O céu e o inferno, estar de um lado ou de outro. Então, é ensinado que Candomblé, Umbanda, são do mal, associadas ao Diabo, ao demônio.”.

Com isto, os alunos carismáticos passam a ver o mundo dentro de uma grande dualidade, e as religiões de matriz africana ficam do lado mal dentro destes ensinamentos. Isto fica evidente na fala do Coordenador da RCC, ao afirmar que “se um jovem ouvir falar que nesses lugares se faz o bem, ele fica confuso, porque vai frequentar um terreiro e vai ver que lá se pratica o mal.” Por esta lógica de ensinamento, também, a demonização das religiões afro-brasileiras, chegam às salas de aula.

Geralmente os alunos evangélicos e os da Renovação Carismática Católica são mais intolerantes em sala de aula. Nem todos, claro. Eu fico atento a estas reações na sala e eles sempre dizem que as religiões africanas evocam espíritos e demônios. Acho que há uma disputa pela fé, um mercado predatório, com ataques e reações. (Professor 6).

Ensinos como estes, impossibilitam tratar do assunto em sala de aula, em eventos, como os que ocorrem no mês de novembro, e fazer uma ligação com manifestação cultural afro-brasileira, sem que haja tensões. Na apostila da Comunidade Shalom, que serve de base para o evento Seminário de Vida no Espírito Santo, o grande evento de três dias onde católicos tradicionais são “convertidos” a católicos carismáticos, existe um capítulo dedicado a tratar desta demonização das religiões de matriz africana, fazendo menção até mesmo à sua forma de cultura.

Hoje a palavra de Deus quer nos defender de doutrinas pagãs, sejam elas de origem céltica, grega, árabe, africanas e ameríndias. Tais doutrinas encontram uma simpatia perigosa entre alguns católicos que acreditam nas experiências desses outros credos e práticas, e dizem que “não fazem mal a ninguém” ou “porque é só uma experiência a nível cultural” etc. Isto é uma postura ingênua e perigosa porque o verniz cultural dessas doutrinas escondem verdadeiras práticas de culto ao Inimigo de Deus. Na verdade são oriundas do paganismo e repletas de elementos de culto aos poderes das trevas. (NOGUEIRA; ANDRADE; AQUINO, 2010)

O “verniz cultural” ensinado na apostila do Shalom, confirma-se no posicionamento do Coordenador 2, que desvincula as religiões de matriz africana como um traço cultural afro-brasileiro, sendo aceita a folclorização, datas e nomes em eventos sobre Consciência Negra, exatamente o discurso raso que as Diretrizes Curriculares que envolvem a lei 10.639/03 rejeitam.

Eu encaro como uma cultura do nosso povo. Não associo tudo a estas religiões. Respeito muito a história de Zumbi, sua luta. Quando este eventos ocorrem na escola eu me questiono como fica a cabeça dos alunos, porque eu não posso dar um basta nisso. Eu não misturo a cultura com a religião africana. Eu prefiro ver esses eventos como uma manifestação cultural, sem um choque espiritual.

(Coordenador 2)

Para a RCC, todas as formas de crença fora da Igreja Católica são denominadas de falsas doutrinas. Isto é ensinado no Seminário de Vida referido, como também nas reuniões dos grupos. E como fica a escola ao tentar valorizar a cultura afro-brasileira depois de uma série de ensinamentos como estes?

No Seminário de Vida no Espírito Santo nós temos uma formação sobre Falsas Doutrinas, mas agora mudou até o nome, não usamos mais essa denominação. As falsas doutrinas são aquelas que não pregam o Cristianismo, não professam a nossa fé. Já ouvi falar que a Umbanda faz o bem, mas que bem é esse se eles também fazem o mal? Já ouvi relatos de pessoas que passaram por lá e não acreditamos num Deus que faz o bem e o mal. (Coordenador 2)

Quando o Coordenador 2 fala que o termo “falsas doutrinas”, usado por eles em seus ensinamentos foi modificado, isto é uma das consequência devido o processo judicial sofrido pelo Monsenhor Jonas Abib, em maio de 2008, por conter propagação de prática e incitação de discriminação religiosa em seu livro “Sim, sim! Não, não!”⁵⁶, previsto na lei 7.716, de 1989. No livro, citado neste trabalho, o religioso descreve o espiritismo, religiões orientais e principalmente as religiões de matriz africana como artifícios demoníacos para enganar os cristãos.

É preciso dizer não a toda forma de sincretismo. Precisamos salvar todos os nossos irmãos que vivem na ignorância; os que trouxeram essa cultura afro de seus ancestrais. Se os apóstolos tivessem admitido sincretismo entre o que Jesus ensinou e tudo o que os pagãos viviam, o Evangelho não teria sido anunciado e o mundo continuaria pagão; Eles não admitiram sincretismo algum. Era o Evangelho puro e

⁵⁶ Justiça Baiana manda recolher livros do padre. Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1705200818.htm> >. Folha de São Paulo, 17/05/2008. Acesso em: 23 dez. 2015.

nada mais. O que ficou para trás ficou. Depois de 1.500 anos de descoberta, depois de tantos anos de escravatura. Deus quer que hoje, o povo brasileiro, negros e brancos conheçam a verdade. Somos homens e mulheres livres, porque *“se o Filho os libertar, sereis verdadeiramente livres”*. (ABIB, 2004, p.51)

Jonas Abib orienta seus leitores a atitudes concretas de destruição às representações do que é considerado maligno, sempre havendo referência direta às religiões de matriz africana.

Acabe com tudo: tire as imagens de Iemanjá (que na verdade são um disfarce: uma imitação de Nossa Senhora) Acabe com tudo! Mesmo que seja uma estátua preciosa, mesmo que seja objeto de ouro, não conserve nada. Isso é maldição para você; maldição para sua casa e para sua família. Isso é maldição que impede você de caminhar: você patina sem conseguir sair do lugar. Limpe sua casa, porque do contrário você vai ficar emaranhado nas teias desta embromação.

(ABIB, 2004, p.18)

Tal livro foi recolhido das livrarias da Bahia através de ação judicial movida pelo Movimento Negro e pelo Centro Espírita Cavaleiros da Luz, mas em 2014, após ganho de recurso no processo, a editora Canção Nova colocou novamente os livros à venda, e desta vez acompanhados de um CD com oração de cura e libertação, como mesmo teor de antes, mas evitando a expressão “falsas doutrinas”. Com isto, a RCC tem abrandado suas referências às outras religiões em seus títulos de pregação, porém com a mesma discriminação em conteúdo.

Em resposta ao processo, a assessoria de Jonas Abib afirmou que o religioso "sempre se pautou pelo profundo respeito a todas as pessoas e ideologias, difundindo a doutrina da Igreja Católica e o amor cristão através dos meios de comunicação"⁵⁷. De modo similar os alunos carismáticos, após manifestarem não aceitação das crenças de matriz africana, apoiavam-se em discursos sobre amor ao próximo, porém, um discurso fragilizado ao professor mais atento.

Eu percebo que esse amor ao próximo dito por eles é entendido diferente. Esta série de problemas sobre a cultura negra, também está na religião deles. Quem pratica o Candomblé a Umbanda, para eles, é visto como uma pessoa má, que tem ligação como Diabo. (Professor 10)

A aproximação da RCC junto às pessoas que frequentam ou já frequentaram a Umbanda ou Candomblé também é algo que chamou atenção na entrevista. De acordo com o

⁵⁷ Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-antiores/14063-justica-manda-recolher-livro-do-padre-jonas-abib> >. Acesso em: 23 dez. 2015.

Coordenador 2, tais frequentadores chegam a manifestar espíritos nas reuniões carismáticas, despertando um acompanhamento para efetivação da conversação daquela pessoa.

Nós já acolhemos pessoas que já foram de terreiro de Umbanda aqui do Bom Jardim. Quando começava a oração, as pessoas manifestavam. Nós nos relacionamos muito bem com quem frequenta ou frequentou essas religiões, acolhemos, mas, em relação ao que ela pratica, a gente procura rezar mais, fazer jejum para que ela se liberte dessa situação, porque não é uma coisa da noite para o dia. E não há, depois que uma pessoa manifesta, um julgamento, uma crítica. Pelo contrário, nos aproximamos mais, amamos mais e procuramos saber um histórico se a pessoa ainda está frequentando esses terreiros, no caso a Umbanda, e temos formações sobre essas religiões em nosso grupo. Sabemos que nessas religiões acontece um aprisionamento espiritual, que englobam inúmeras coisas, como discórdia em casa, brigas, as coisas começam a não dar sintonia, pelo que se é cultuado nesses lugares, infelizmente. (Coordenador 2)

Vale destacar que as fala do Coordenador 2, no início da entrevista, estava envolta num certo “policiamento” sobre as palavras que eram usadas, sobre as afirmações de tensões nos relacionamentos com outras afirmações religiosas e tudo dava a entender que os objetivos de investigação deste trabalho sobre a RCC deveria ser redefinidos. Entretanto, após a garantia de que haveria o anonimato das identidades dos depoentes, alunos, professores e coordenadores, surgiram as reais representações que eram feitas sobre as religiões de matriz africana, jogando-as no nicho de seitas demoníacas e falsas doutrinas de onde as pessoas deveriam ser libertas. Ou seja, foi possível identificar um olhar cauteloso, atento às discussões sobre pluralidade religiosa nas considerações que eles faziam, refletindo mais uma vez o que ocorrera com Monsenhor Jonas Abib e o livro *Sim, sim! Não, não!*

Se observarmos a Resolução CNE/CP nº 03/2004, sua escrita é coesa quando trata do tema de combate a olhares discriminatórios sobre a cultura afro-brasileira no âmbito escolar, de maneira a mudar o entendimento sobre a figura do negro na sociedade, livrando suas práticas culturais, por conseguinte, de inferiorizações sociais, aqui, especificamente, das ligações com práticas demoníacas.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 03/2004, p.6).

Para que não haja o improvisado por parte da escola e dos professores, como pede a Resolução CNE/CP 03/2004, como visto no extrato acima, para desfazer mentalidades discriminatórias, observamos é necessário um maior estudo dos professores sobre a lei

10.639/03 e seu universo de publicações e debates. Mas, considerando que escola e professores atinjam um alinhamento satisfatório na aplicação da lei, esbarramos em outro entrave que a RCC e suas pregações neste contexto de estudo trazem: a desvalorização do discurso do professor sobre assuntos religiosos.

Nós temos muita dificuldade em os alunos verem o professor como um testemunho de vida. Eles veem o professor como alguém que está dando um conteúdo que não vai influenciar na sua vida, é só para tirar uma nota e passar. O aluno não enxerga o valor do professor e nas igrejas o valor que eles pregam parece ter um valor maior. (Professor 5)

Ora, estamos diante de uma situação onde, de um lado os alunos veem seus professores, que vão “dar aula” e atribuir uma nota e do outro lado temos os representantes religioso, sejam eles padre, pastor ou coordenador carismático. O peso dos religiosos nas posições sobre “a verdade” em observar o mundo das crenças religiosas, tem uma consideração que desconserta os aprendizados na escola.

Podemos entender isto considerando a pregação carismática como um fazer crer nos alunos, como mais uma tática do cotidiano, descritas por Certeau (1998), dentro das tensões que envolvem o ensino das religiões de matriz africana na escola. Munidos da postura de serem homens ou mulheres com testemunho de vida, coordenadores de grupos de oração fundamentam sua crença em um frequentador, através de seus discursos direcionados para um fim específico, proporcionando um movimento de desconstrução do ensino sobre pluralidade nas formas de representação do sagrado.

Uma credibilidade do discurso é em primeiro lugar o que faz os crentes se moverem. Ela produz praticante. Fazer crer é fazer fazer. Mas, por curiosa circularidade, a capacidade de fazer se mover – de escrever e maquinar os corpos – é precisamente o que faz crer (CERTEAU, 1998, p.241).

O discurso nesta intenção de fazer crer, não vem carregado somente de intenções meramente de bem estar advindo de grupos religiosos, mas contém interesses de expansão do movimento carismático dentro da Igreja Católica e ainda sobre combate a aspectos relacionados à espiritualidade das religiões de matriz africana, como as possibilidades de rituais de cura, por exemplo. Como analisa Michel Foucault,

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2002, p. 04).

Os discursos sobre as intenções sobre a expansão carismática dentro da Igreja Católica pode ser vista num breve panorama do Capítulo 3 desta pesquisa. Já as palavras que provocam embates sobre as curas espirituais, presentes nas igrejas cristãs do segmento Pentecostal, como alguns evangélicos e os aqui analisados carismáticos, encontram nos rituais de matriz africana um concorrente, que deve ser desacreditado com o auxílio do discurso que demoniza tais crenças.

Para deixar de acreditar no espiritismo e em tudo o que eles vêm de extraordinário nos centros e terreiros, nosso povo precisa ver as obras de Deus! Ele já viu demais as obras das trevas. Agora precisa ver as obras do Deus Vivo e Verdadeiro. Quem vai realizar as obras de Deus? Os filhos de Deus! O Senhor quer que apresentemos ao nosso povo curas, milagres, prodígios e sinais. Os nossos grupos de oração podem e devem ser grupos realmente carismáticos, fervorosos, de batismo no Espírito Santo, de cura; grupos em que o nosso povo veja milagres, prodígios, conversões; em que veja as maravilhas de Deus, experimente o poder do Deus Vivo, o poder de Jesus Cristo que é o mesmo de ontem, hoje e sempre – não apenas como conceito, mas numa realidade palpável.

Não se trata de um grupo de curandeiros, e sim de um grupo de cura, no qual pela Palavra de Deus, pela oração em línguas, pela Palavra de ciência, pelo louvor, pela presença da Eucaristia, o nosso povo venha a ser curado. Nós pedimos e incentivamos o nosso povo a buscar a cura em Deus. E temos a certeza de que o Senhor cura! (ABIB, 2004, p.60)

Em estudo realizado pelo pesquisador Vagner Gonçalves (2005), os segmentos pentecostais combatem as religiões de matriz africana também para “monopolizar seus principais bens de mercado religioso, como as mediações mágicas e a experiências do transe religioso, transformando-o em um valor interno”(SILVA, 2005, p.152). Confirmando o estudo de Prandi (1998, p.64) “ Na RCC, a prática da terapêutica religiosa é um serviço sistemático, nunca aleatório”, no sistema de organização da RCC no Grande Bom Jardim, mensalmente podem ocorrer as chamadas *Missas por Cura e Libertação*, onde ocorrem manifestações de espíritos, comumente relacionados às religiões de matriz africana, e sessões de curas e milagres, modificando a estrutura tradicional da missa católica como é conhecida.

Alguns dizem: “*Não podemos partir para esse negócio de curas” porque fica igual ao espiritismo*”. É justamente o contrario. É por causa das obras das trevas que nosso povo viu no espiritismo, dos enganos que ele encontrou nos terreiros, dos mil subterfúgios que o espiritismo usa para enganar as pessoas, dos mil enganos que o diabo usa para enganar os filhos de Deus, é por isso justamente que precisamos mostrar as obras maravilhosas de Deus. E Deus está fazendo coisas prodigiosas!

Os nossos grupos precisam ser realmente carismáticos; grupos nos quais os carismas se manifestem. Esta é a nossa grande contribuição para a Igreja: mostrar ao mundo as maravilhas, curas, milagres, verdadeiros prodígios realizados por Deus nos dias de hoje. (ABIB, 2004, p.61)

Neste confronto ideológico, por parte dos pentecostais, em relação à legitimidade sobre suportes de manutenção da fé, como se configuram as curas espirituais, a escola é posta em segundo plano de interferência prática, afinal, que poderes miraculosos teria o professor diante de um pastor, coordenador ou padre carismático, que podem ministrar curas “vindas dos céus” para as pessoas? Estaria o professor perdendo espaço, em temas sobre multiculturalismo, convivência com diversidades, para o discurso de pastores ou coordenadores de grupos carismáticos? É uma questão complexa, que carece de maior aprofundamento, não havendo tempo hábil para nos debruçarmos neste trabalho, mas que acabou atravessando as análises realizadas nesta pesquisa. Até onde podemos entender a interferência do discurso religioso na aprendizagem?

O discurso religioso vem carregado de acusações de blasfêmia, moral.. é uma concorrência desleal se comprarmos igreja e escola. Ao que parece as palavras de um líder religioso são sagradas e do professor não. Se for dito para eles que uma religião tal é errada, o professor cai em descrédito. Para fazer um contrapeso nisto, a escola não tem força. O poder de fala do que é caracterizado como sagrado é inquestionável. Eu escuto muito dizerem assim” vou perguntar para o pastor”.E eu digo: “ por que você não faz uma pesquisa?”. Mas fica a palavra final na religião. E a gente sabe onde isso vai dar. A tentativa de destruir a razão das religiões africanas vem com a afirmação de que eles não são religiões e sim seitas, coisas do demônio. Ainda bem que existe esta lei para regulamentar isto e trazer este problema para dentro das escolas. É um trabalho complicado.

(Professor 9)

Para Charlot (2013, p.103), o professor é “ uma figura simbólica, sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais”. Na análise deste autor, o professor depara-se com uma contradição radical em sua profissão, pois ao mesmo tempo em que pretende transmitir saberes que construam valores na vida de seus alunos, ele precisar sempre “dar notas”.

Existem condições de ações afirmativas, mas as escolas estão perdendo muito a formação humana, de cidadania para se dedicarem ao ENEM, Pronatec e tal. Eu sempre digo que a escola pública deve ter uma proposta cidadã e atualmente eu vejo que pouco se tem conseguido. (Professor 9)

Sem contar com as demais discussões que Charlot apresenta sobre salários, planos de carreira, investimento governamental em formação e a própria vida particular deste profissional, que o coloca num turbilhão de lutas pela dignidade cotidiana, afastando-o muitas vezes da imagem do professor herói, daquele em que, para muitos alunos, seu discurso é desfeito rapidamente pelas normas religiosas que eles segue, como foi visto na própria

experiência pessoal descrita no Capítulo 1 desta escrita, sobre o caso do aluno Paulo (pg.25), e é percebido por alguns dos professores entrevistados.

O desconhecimento tende a levar as pessoas a temer o que elas não conhecem. Desde cedo muitas crianças são educadas assim: “terreiro de macumba, não pise lá! Vão fazer trabalho para matar alguém!”. Desde cedo a criação religiosa da criança sendo assim a escola tem 01 a 02 aulas por semana para mexer nesses assuntos e é complicado. O ensino de História tem esta função também, de desconstruir ideias, entender como socialmente são feitas as afirmações postas.

(Professor 4)

Este desencontro de discursos religiosos e educacionais encontra exemplificação até mesmo entre alguns professores, principalmente tendo as religiões de matriz africana como alvo de estudo e pesquisa.

Muitas administrações de escolas, quando podem, pregam suas doutrinas nas escolas. O Estado só é laico no papel. Existe até uma lei que permite o uso da Bíblia no ensino religioso. Pode isso? Eu participei de um evento na SEDUC sobre cultura afro-brasileira e era perceptível a resistências de alguns professores sobre esta cultura, principalmente ao se tratar das religiões de matriz africana. Tivemos até visita a um terreiro de Candomblé e neste dia muitos professores não foram por questões religiosas, dizendo que no terreiro estava o demônio, que entrar num local daqueles iria atrair energias negativas. Isto eram mais de 30 profissionais do evento. Acho que para acontecerem estas ações afirmativas, é necessário primeiro quebrar o preconceito dos professores. Neste mesmo evento havia professores de Linguagens e Códigos que chegaram a ser retirados do evento porque foram para debochar da cultura africana, chamando de atrasado, sem sentido. (Professor 1)

Como visto, o relacionamento com as religiões de matriz africana encontra entraves de aplicação no campo educacional também com a Renovação Carismática Católica. Sabemos que os problemas existentes com algumas igrejas evangélicas tem sido objeto de estudos de alguns pesquisadores, como Silva (2005), Quintana (2013) e Oliveira e Rodrigues (2013), dentre vários outros, mas a RCC apresentou-se com um potencial de semelhante desconstrução no trato com estas crenças dentro de um programa de ensino.

5.3.5. O ensino da multiculturalidade

Finalizando nossas considerações sobre as entrevistas com os professores, percebemos que não poderíamos encerrar estas análises, com demonstrações de experiências tão duras, carregadas de tensões entre professores e alunos, apresentando portas fechadas para convivência e aceitação, sem abriremos janelas de expectativas para a insistência em educação compromissada com o respeito à diversidade do outro.

Entre tantos testemunhos que pareciam sem saída, encontramos professores que apesar dos entraves explicitados aqui, insistem em trazer para suas aulas o debate, a provocação discursiva com o objetivo de instigar olhares de consideração e respeito sobre a crença de outros grupos, num ensino multicultural intercultural (Candau, 2008, p.22), onde o professor defende um contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução de significados antes estagnados no entendimento dos alunos.

No final, eu vejo que debater, trás avanço de conhecimento. Tem aqueles alunos que saem da sala, me chamam de macumbeira, mas tem aqueles que chegam e dizem que nunca tinham parado para pensar nas religiões de matriz africana como uma crença que merece respeito também. A gente vê que estas religiões cultuam deuses, que, para os grupos, ao longo da história e nos dias de hoje, protegeram e protegem suas comunidades deles, são deuses, orixás, que não são demônios, mas sim elementos da natureza. (Professor 10)

Este entendimento e ação tem embasamento nas Diretrizes Curriculares, que orientam os professores a tratarem destes assuntos pelo aspecto de valorização cultural, resgatando e resignificando uma história de lutas e rupturas sofridas pelo povo negro no Brasil.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 03/2004).

Tendo consciência ou não, os professores entrevistados, com esta dedicação em insistir na escola como um espaço onde são desfeitos preconceitos, realizam o que Peter McLaren considera o multiculturalismo revolucionário, sendo que esta forma multicultural, além de uma crítica radical ao sistema capitalista em que estamos inseridos, “não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos” (McLaren, 2000, p. 284).

Acredito que a escola é o lugar para o aluno ter o entendimento de que cada um pode ter a sua escolha, e que deve ser respeitada. A escola deve lutar por isto, principalmente pelos grupos minoritários, como vemos em questões religiosas e sexuais. O que a gente não pode é perder este aluno por causa de discriminação e

preconceito. Já vi alunos abandonarem a escola, por não suportarem as “brincadeiras”, isolamentos, e caírem na criminalidade lá fora. (Professor 4)

Mesmo nesta pesquisa o enfoque de ensino estar no componente curricular de História, observamos que a maioria dos professores se posicionou como o Professor 7, na compreensão de que o papel de uma educação conscientizadora deve ir além e ser compromisso da educação em geral.

A educação deve ir além do ensino de História. O aluno deve ser capaz de dizer que não quer um mundo desigual, de exploração social. A educação é transformadora, mas ela precisa de envolvimento de alunos e professores na diversidade, com sensibilização.

(Professor 7)

Por fim, ao se desfazerem ideias discriminatórias e preconceituosas na escola, o destino comum buscado pelos discentes é o de uma cultura de onde todos possam viver em paz no ambiente escolar, com a possibilidade de um movimento de paz reivindicadora, em que hajam ramificações, para os espaços sociais de seus agentes, sejam alunos, professores ou profissionais diversos, como fica exposto na fala do Professor 8.

Em termos finais o que nós queremos mesmo é Paz. Não existe paz sem o respeito à diversidade, à luta pelos direitos. A paz que cada um tem de se expor, de ter dignidade humana. Queremos viver sem situações de vexame, discriminação. Queremos Paz, no sentido de fazer barulho, levantar, lutar.

(Professor 8)

O desejo do professor ganha contornos de relocação das obras finais a que se destinam algumas instituições, afinal, estamos analisando situações de conflitos, tensões que partem de um movimento religioso, católico, em interferência no cotidiano das escola. E não seria justamente num grupo de oração, como os carismáticos, que mais se deveria ensejar a paz? Cabe aqui, mais um papel para a educação, dentre tantos a que ela já se propor e que lhe são impostos.

6 QUESTIONÁRIOS SOBRE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

6.1 Aplicação dos questionários com os alunos

Depois de entrevistar cada professor, a próxima etapa da pesquisa de campo era entender como se processavam questões sobre cultura e religiosidade africanas no entendimento dos alunos. Entrevistar os alunos não era viável, por fatores óbvios de quantidade e tempo hábil para a pesquisa. Optamos então pela elaboração de um questionário, de perguntas objetivas, e com algumas perguntas abertas. A intenção era conseguirmos informações importantes para a pesquisa, com simultaneidade de respostas e um contato breve com os alunos pesquisados.

Chegando às escolas do Grande Bom Jardim, os procedimentos de acesso aos alunos eram bem diferenciados. Em todas as escolas, após uma apresentação e explicação do que trata o tema da pesquisa ao coordenador pedagógico, era possível ir nas salas, e com a licença do professor que lá estava, fazer a aplicação do questionário. Nas Escolas 04 e 05, os gestores quiseram ler o questionário antes e até ficar com uma cópia para arquivar nas pesquisas realizadas em suas dependências, sendo que na Escola 05, a própria diretora fez questão de ler antes o questionário e avisar que haveria, dependendo do conteúdo das perguntas, possibilidade de liberação ou não. Em todos os casos, após a leitura do questionário, todos liberaram o acesso às turmas.

A Escola 01 ganhou destaque sobre a acessibilidade às salas de aula. Após a entrevista com um dos professores, havendo ele se identificado com a pesquisa, pôs-se a ajudar na aplicação do questionário. Na primeira turma, enquanto os alunos respondiam, este professor leu um dos questionários restantes e, após a entrega dos questionários respondidos, e no percurso para a sala seguinte, este professor fez um desabafo: “*É, você deu sorte, pois se o diretor precisou sair para resolver uma documentação da escola, e se ele estivesse aqui não permitira que você aplicasse este questionário. Ele é evangélico e tem pavor de espiritismo e religiões africanas.*” Em todo caso, seguimos com os questionários nas turmas do 8º. Ano.

O fato me chamou atenção, principalmente por haver uma prova material sobre o que o professor alertava. Nos documentos cedidos pelo CDVVHS, existe uma Ocorrência Interna, que cita esta escola, sob a direção do atual gestor. O texto explicava ações de parceria entre associações do bairro e escolas, ficando o CDVVHS como mediador entre os dois

estabelecimentos. O intuito destas ações era propor parceria para a realização do projeto *Ponto de Memória GBJ - Escolas no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas*, com a finalidade de fortalecimento da experiência local em memória, através de edital aberto pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Aconteceu então que a Escola 01 foi sorteada para atuar em parceria com a Associação Espírita de Umbanda São Miguel, havendo estranhamento pela direção da escola, e posterior proposta de cancelamento de participação nesta atividade, como a própria ocorrência nos explica

Subentende-se na posição e questionamento do diretor medo e reconhecimento de uma diferença, percebida pelo incômodo acerca da palavra umbanda no nome da instituição parceira. Então, para retirar ou amenizar os receios do diretor, o CDVVHS propôs ao diretor que a escola, enquanto proponente, convoque as partes para uma conversa sobre as competências de cada um na execução do projeto, na medida em que o projeto já havia sido depositado no site do MEC. No entanto, no dia 27 de Junho 2013 o diretor passa um e-mail e um sms para Adriano Almeida, representante do Herbert de Souza, comunicando a decisão da escola de abortar o projeto, à revelia das partes, e disse que sentia constrangido em ter que envolver a religião no nome da escola e estava confuso quanto à função do parceiro no projeto, como que temesse a tomada da escola pelos umbadistas.⁵⁸

O acontecimento era grave, por prevalecer a crença pessoal do diretor em detrimento do aspecto pluricultural que a escola pudesse alcançar neste projeto. Contudo, apesar de opiniões contrárias de alguns professores, prevaleceu o que o gestor disse. Para esta pesquisa, enfim não aconteceram problemas desta natureza por dia e horário beneficiarem a aplicação dos questionários. Cabe aqui um questionamento: pode uma escola inteira submeter-se à opinião de fé alheia, principalmente vindo da direção? Ao longo desta pesquisa trataremos deste assunto de modo transversal nas variadas incógnitas que buscamos trazer a lúmen.

Uma vez havendo a liberação para estar nas salas com os alunos na aplicação dos questionários, todas as escolas foram acolhedoras e muitas até ajudaram, havendo sempre um professor (às vezes o entrevistado para a pesquisa) e algumas vezes algum gestor da escola acompanhando pessoalmente o processo. Eles facilitavam o acesso às turmas, apresentando o pesquisador e pedindo licença ao professor da aula para a coleta de informações, e ainda ajudavam a distribuir e recolher os questionários.

Diante de cada turma de 8º. Ano os acontecimentos eram os mais imprevisíveis possíveis. Éramos, naquele instante, pesquisador e fontes vivas, interagindo, com olhares curiosos um com o outro. Depois de uma explicação para todos sobre a pesquisa de mestrado

⁵⁸ Relato de Ocorrência. 2013. Fortaleza: Centro de Defesa e Valorização da Vida Herber de Souza.

e a importância do preenchimento individual dos dados naquele papel, que falaria por eles, seguia-se a pergunta: “*Vocês poderiam ajudar nossa pesquisa respondendo a este questionário?*”. Todas as turmas concordavam e não houve nenhum caso de rejeição. Uma vez de posse das perguntas, sucediam-se fatos que logo ganhavam espaço no caderno de campo da pesquisa, a fim de pontuar alguns aspectos, que estão relatados na análise dos questionários.

Nosso público alvo são os alunos que em 2014 estudaram no 7º. Ano e que agora, conseqüentemente, estão no 8º. Ano em 2015. Terminado todo o ano letivo anterior, podemos perceber, através dos dados, se alguma coisa estudada sobre África e cultura afro-brasileira fixou-se nos ensinamentos para a vida destes indivíduos, e se algum ensinamento conseguiu vencer até mesmo o período de férias escolares.

Inicialmente, nossa pesquisa colheu dados aplicando o questionário em 10 escolas, configurando um total de 903 instrumentos de pesquisa, porém, devido ao grande volume coletado e o curto espaço de tempo para um desenvolvimento satisfatório de análise, nosso universo de pesquisa focou em 05 escolas, perfazendo 544 questionários coletados com os alunos entre 13 e 15 anos, de ambos os sexos.

Entretanto, como dito anteriormente, nosso foco de investigação são os alunos católicos da Renovação Carismática Católica e com isso devemos considerar ainda uma divisão entre os alunos católicos, havendo aqueles tradicionais, e aqueles que são frequentadores de grupos carismáticos, o que faz toda diferença para os interesses buscados nesta pesquisa. Com isso, temos então um refinamento sobre nossos sujeitos discentes para a pesquisa, ficando um total de 42 alunos carismáticos nas 05 escolas pesquisadas, em um total de 184 autodeclarados católicos, o que nos apresenta o posicionamento das normas carismáticas em 22% dos alunos católicos.

6.2 Análise dos questionários

Chamamos as perguntas feitas aos alunos de *Questionário sobre cultura afro-brasileira*. Ele foi estruturado em 20 perguntas, de caráter individual, sem pesquisa ou consulta aos colegas ou professores, onde procuramos abordar assuntos sobre as tensões na aplicação da lei 10.639/03, no ensino de História relacionando as religiões de matriz africana e a Renovação Carismática Católica.

Para nossa análise, reunimos as perguntas em cinco categorias assim dispostas: *crenças dos alunos, mestiçagem, ensino de história e cultura afro-brasileira, religiões de matriz africana e eventos sobre cultura afro-brasileira.*

As informações encontradas fazem um cruzamento entre os dados dos questionários, fontes bibliográficas e alguns documentos, sendo os de maior destaque a Lei nº 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) e ainda a Resolução No. 416/2006 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (2006).

6.2.1 Crenças dos alunos

Para nos debruçarmos sobre a opinião dos alunos carismáticos nos questionários, precisamos fazer uma divisão dos alunos por sua confissão de fé para atingirmos nossa intenção. Porém, não poderíamos chegar em cada sala do 8º. Ano, onde o questionário foi aplicado, e perguntar quem dos alunos participava de grupos da RCC, pois isto deixaria em evidência o interesse principal por eles e correríamos o risco de termos respostas camuflagens sobre temas que envolvem discriminação, nas abordagens das perguntas.

Através das perguntas 06 e 07, respectivamente “*Você tem religião?*” e “*Você frequenta algum grupo de oração da sua igreja?*”, pudemos identificar os alunos católicos e destes, quem participa da RCC, pois os carismáticos se reúnem semanalmente em grupos de oração, sejam eles iniciantes, nos chamados grupos abertos, ou os carismáticos de caminhada, nos grupos fechados, de perseverança no movimento.

No Quadro a seguir, demonstramos as crenças religiosas indicadas pelos alunos nos questionários:

Quadro 04- Demonstrativo do pertencimento religioso dos alunos do 8º. Ano. Fortaleza, CE– 2015.

ESCOLA	CRENÇA DOS ALUNOS					TOTAL
	CATÓLICOS TRADI- CIONAIS	CATÓLI- COS CARISMÁ- TICOS	EVANGÉLICOS	MATRIZ AFRICANA	SEM RELIGIÃO	
1	29	5	38		23	95
2	44	19	88		44	195
3	8	2	24	2	5	41
4	24	4	46		20	94
5	37	12	49		21	119
TOTAL	142	42	245	2	113	544

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015)

Podemos observar no quadro, a maioria dos alunos se diz de alguma igreja cristã, com 45% deles sendo de alguma denominação evangélica, 27% católicos tradicionais e 7.7% são carismáticos.

Outro dado curioso são aqueles que se dizem sem religião, que representam 20% do universo pesquisado. Nos questionários, eles agiam livremente e escreviam frases como “sou apenas do Senhor”, “só acredito em Deus”, “não tenho igreja”, “minha religião é Jesus”. Apesar se dizerem sem religião, em todos os casos existe a crença em um Ser superior.

Apesar das apresentações que tivemos nos capítulos anteriores, sobre o Grande Bom Jardim ser um dos bairros com maiores locais de celebração de Umbanda e Candomblé, apenas 0,3% se reconheceram dentro destas formas de religiões africanas.

6.2.2 Mestiçagem

Nesta categoria, nos interessamos em saber como estava o entendimento dos alunos sobre questões raciais, envolvendo a cor da pele considerada por eles. Intencionalmente, fizemos a pergunta duas vezes, uma no início do questionário, na pergunta 02 “Qual a sua cor de pele?”, e do mesmo modo, com a mesma escrita, no final do questionário, na pergunta 20. A diferença é que no início colocamos a pergunta com resposta aberta e no final colocamos algumas referências usadas pelo último Censo do IBGE (2011) – Branca, Preta, Amarela, Parda e Indígena.

Procuramos observar se inicialmente os alunos se identificariam com uma cor, e depois da discussão sobre a cultura afro-brasileira proposta pelo questionário, esta cor mudaria na resposta final.

Destacamos o estranhamento da maioria dos alunos, em todas as escolas, quando visualizam a primeira pergunta sobre a cor da pele. Em todas as escolas, 90% deles não sabiam a resposta sozinho e perguntavam uns aos outros, e até ao professor que estava na sala, o que era contrário aos nossos esclarecimentos individuais quando falamos sobre a individualidade das respostas. Acontecia então um burburinho na sala e seguiam-se cenas curiosas, como os alunos esticando seus braços e se auto-observando, comparando sua mão com a do colega ao lado e eclodindo na sala as afirmações variadas sobre ser moreno, moreninho, moreno claro, quase branco, etc. O alvoroço para marcar a resposta só se acalmava quando havia intervenção do pesquisador, com a ajuda do gestor disponível, e até mesmo do professor da sala naquela aula. Explicávamos que as respostas deveriam ser pessoais, ninguém deveria perguntar ao vizinho, e o mais importante: não havia resposta certa ou errada naquele questionamento, e sim respostas pessoais, sendo isso que interessava e essas seriam as respostas que se buscava, as pessoais, de percepção de si e do mundo sobre aquele assunto.

Como em outro ponto deste texto, juntando pardos aos negros, era visível que em todas as turmas pesquisadas, 70 a 80% dos alunos eram negros, porém não se reconheciam como tal, nem mesmo quando, na hora do burburinho, um aluno dizia ao vizinho do lado que ele era negro havia uma ponta de reflexão. Pelo contrário, a resposta era rápido e feroz: “- *Deus me livre ser negro!*”.

Estamos falando sobre jovens numa faixa etária entre 13 e 15 anos. Vendo o modo como eles reagem, ficava a dúvida sobre o que o ensino público tem contribuído para desfazer laços estigmatizados pela sociedade sobre negritude, racismo e preconceito. O que aqueles alunos tinham estudado até o ano anterior sobre estes assuntos? O que os professores tem recebido e sentido como formação para temáticas em torno da lei 10.639/03? Aquela estranheza dos alunos demonstrava a fragilidade do debate nas turmas do 8º. Ano. Uma opção para isto seria o apontamento da professora Nilma Lino Gomes (2005) sobre formas de abordagem em formações discente.

Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal.(GOMES, 2005, p.149).

Alguns gestores que me acompanhavam às vezes até ficavam sem jeito diante das reações tão espontâneas e alarmantes sobre a cor da pele de cada um e as rejeições pela cor preta, que gritadas dentro da sala. Era possível fazer alusão a uma mãe que passa vexame em público com alguma estripulia de um filho irreverente. E as atividades de problematização sobre cultura africana que fora visto em sala e nos eventos da Semana da Consciência Negra ditos nas entrevistas? É certo que não foram relatadas mudanças radicais de comportamento, mas o estranhamento sobre a cor da pele era primário em debates envolvendo estes temas.

Relacionando a rejeição sobre a cor de pele preta, foi possível observar nos ambientes das escolas pesquisadas, que o uso do cabelo era algo que trazia os mesmos traços em todos os locais da pesquisa. Nas meninas negras/ pardas, muitos alisamentos ou cabelos presos, com pouquíssimas alunas de cabelo crespo ou encaracolados ao vento. Nos meninos negros/pardos, cabeças raspadas na grande maioria e em outros a presença de alisamentos e tinturas de cor loira, seguidos de bonés na cabeça. Um exemplar de cabelo negro com seus “caracóis”, livre, era algo raro. E isto foi observado não apenas nas turmas pesquisadas, mas, nos momentos de intervalo e nas demais turmas e idades. Era perceptível serem estes os padrões adotados, como num código de comportamento não escrito, absorvendo as representações midiáticas, sendo que “a mídia funciona, no nível macro, como um gênero discursivo capaz de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações interraciais, (...) que, de uma maneira ou de outra, legitima a desigualdade social pela cor da pele.” (SODRÉ, 1999, p.243).

Os questionários mostraram que entre os alunos carismáticos, 20% se reconhecem brancos, 79% pardos e somente 1% preto. Esta informação se faz importante para que possamos perceber a possibilidade de rejeição à identificação negra e conseqüentemente sua cultura, já que a grande maioria tendo a pele escura, não se reconhecem como pretos e sim na criação mestiça de pardos.

6.2.3 Ensino de história e cultura afro-brasileira

Nesta categoria objetivamos saber se os alunos tinham recebido algum estudo, no ensino de História, sobre cultura afro-brasileira enquanto estudavam no 7º. Ano, série de ensino onde temos o encontro de índios, brancos e negros nas terras do Brasil através das grandes navegações da Idade Moderna.

Perguntamos no item 5 do questionário “*Na disciplina de História do 7º. Ano, qual dos seguintes assuntos você estudou?*” e apresentamos algumas opções, que ficaram dispostas do seguinte modo em porcentagem: Quilombos, Capoeira, África, 52%; Cultura Africana, Cultura Negra, Cultura afro-brasileira, 41%; Macumba, Candomblé e Umbanda, 7%, e Maracatu, 0%.

O resultado para esta pergunta demonstra como os conteúdos ainda ficam restritos ao que os livros propõem, com ênfase em considerações abordados em eventos culturais na escola, como quilombo, capoeira e África. Apesar de colocarmos opções semelhantes ao falarmos em cultura negra, afro-brasileira e africana, cada opção teve uma resposta marcada individualmente, mostrando que um conjunto de informações sobre o povo negro pode ser considerada, pelos alunos, como cultura.

Sobre as religiões de matriz africana, poucos foram os assuntos abordados em sala, transparecendo que não há muita ênfase neste tema como conteúdo de estudo, não ser em debates, como sugeridos pelos professores em suas entrevistas.

O Maracatu não chegou a pontuar em nenhum dos questionários analisados, demonstrando fragilidade dos professores em lidar com esta manifestação cultural negra.

As Diretrizes Curriculares norteiam temáticas que podemos ser exploradas pelos professores de História, deixando para trás, possibilidades de ausência do quer ter ou como fazer uma abordagem sobre cultura afro-brasileira na escola.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 03/2004, p.11).

Mais uma vez, fica condicionado ao engajamento do professor abraçar a causa da valorização da cultura afro-brasileira e dar-lhe a devida dignidade entre os temas propostos para o conteúdo letivo.

6.2.4 *Religiões de matriz africana*

Passado o estranhamento inicial dos alunos com a pergunta sobre a cor de pele que eles se percebiam e entrando nas questões que envolviam as religiões de matriz africana, eles silenciavam profundamente, ficavam concentrados, como quem acompanha a história de um *griot*⁵⁹, e pela rapidez de marcações no papel era perceptível que a maioria já tinha um posicionamento sobre aqueles assuntos religiosos.

Sobre as religiões de matriz africana, formulamos 04 perguntas afim de identificarmos preconceitos e discriminações sobre este assunto. Na primeira, de número 11 no questionário, perguntamos “Você já frequentou (ou visitou) algum terreiro de Macumba, Umbanda, Candomblé, Espiritismo?”, onde tivemos que nenhum dos alunos carismáticos frequentou ou mesmo visitou pela escola algum local de religião afro.

Na questão 12, que queria saber “Na sua opinião, a Macumba, Umbanda, Candomblé, Espiritismo, são:”, obtivemos que 76% são crenças erradas e os 24% restante consideraram que são certas. O curioso foi perceber que em alguns questionaram que marcaram como crenças erradas, escreviam logo abaixo, como justificativa para suas respostas, frases do tipo: “ só há um Deus”, “ eles não são a Casa de Deus”, “ porque são muito ruins”, “ eles fazem mau para os outros”, e “ porque isso não é coisa de Deus”. Isto pode ser compreendido também como um reflexo trazidos pelos ensinamentos carismáticos do livro *Meu Lugar é o Céu*, outro exemplar de formação da RCC, que faz a seguinte conclamação,

Se você entendeu a seriedade e a importância de viver com Jesus, desfaça-se dos objetos que talvez você tenha adquirido em terreiros, com a “benção” dos pais e mães-de-santo. Não os dê para ninguém, destrua-os, jogue-os fora! O demônio não pode imperar em nossos lares, não pode ter brecha em nossa vida” (AUGUSTO, 2003, p. 90)

Já os alunos que marcaram como certo, escreveram frases justificativas como “ cada um tem sua escolha de religião”, ou “ cada pessoa tem o direito de ter o seu próprio Deus”, o que demonstra possibilidades de abertura diante das normas carismáticas, e que devem ser aproveitadas pelos professores para sedimentar reflexões sobre multiculturalidade na educação.

⁵⁹ Os griots são depositários da história dos reis e da comunidade a que pertencem. Podem ser divididos em três categorias: os griots músicos, os griots embaixadores e cortesãos e os griots genealogistas, historiadores ou poetas. BERNAT, 2013Isaac. Encontros com o griot Sotigui Kouyaté. Rio de Janeiro:Pallas, 2013.

Na questão 13, que queria saber “ Os Santos (ou Orixás) da Macumba, Umbanda, Candomblé, Espiritismo, são:”, obtivemos que 42% consideram como deuses, 36% os veem como demônios e 22% os consideram maus. Esta percepção encontra significado também nas palavras do professor Felipe Aquino, autor de livros de estudo da RCC e conferencistas em vários estados brasileiros, quando, ao discorrer sobre os orixás, encerra seu pensamento alertando que “ não é necessário dizer o quanto estas concepções (sobre os orixás) são contrárias ao cristianismo e muito perigosas para a vida espiritual do cristão” (AQUINO, 2010, p.167)

Nas questões específicas sobre as religiões africanas, usamos o termo “macumba”, como se diz no popular, pois entendemos que se usássemos Umbanda e Candomblé poderíamos não ser compreendidos, ou mesmo gerar mais questionamentos durante o questionário para explicar o que eram aqueles termos, ou, pior ainda, perdermos alguma resposta por não compreensão sobre o que queríamos nos referir.

As reações perante a palavra “macumba” eram diversificadas. Em algumas escolas alguns alunos riam ao lê-la, outros colocavam o pescoço em riste e olhavam para um colega pronunciando-a e outros, compreensivelmente mais religiosos cristãos, soltavam termos, em seu reservado como : “ -*Que é isso aqui: macumba? Tá é amarrado!*”. Sucederam, então, várias observações importantes a cerca da palavra macumba nos questionários, como veremos na sequencia.

Organizando os questionários em casa, curiosamente, em dois deles, de duas escolas diferentes, Escola 01e 02, veio uma nota explicativa, feita por alunos que se identificavam como evangélicos, nos cantos das páginas, com os dizeres: “ - *Eu sei que macumba não é uma religião, é uma árvore sagrada na África e um instrumento musical*”. Que achado! Que aprendizado eu tive, ao perceber que nem todos estavam no ponto “zero” sobre os debates deste assunto e alguns já assimilavam o grau de tratamento pejorativo que esta palavra trazia.

Retornando à escola que lecionei por seis meses em 2014, reencontrei os alunos das cinco turmas de 7º. Ano, agora dispostos em oito turmas de 8º. Ano. Alguns deles, ao receber o questionário balançavam a cabeça e abriam a boca em sinal de positividade e de aquele enfoque era velho conhecido, o que foi bom. A surpresa maior veio na transição do 8º.B para o 8º.C, quando duas alunas, que tinham acabado de responder ao questionário na turma B, me abordaram no corredor e falaram indignadas:

“Professor, mas o senhor não ensinou pra gente que macumba era uma palavra que desrespeitava o pessoal da Umbanda e do Candomblé? O senhor já esqueceu? Fiquei revoltada e escrevi no questionário que não se pode tratar assim as pessoas dessas religiões. Olha o respeito! Fiquei indignada, ainda mais vindo do senhor!”

Tive um misto de alegria e preocupação. Elas eram minhas alunas no tempo do 7º. Ano. Havia ficado algum aprendizado de nossas aulas, e no sentido que eu mais buscava: o respeito às diferenças para além da sala. Aquilo servia de força motriz para acreditar que desfazer misticismos, preconceitos sobre as religiões de matriz africana, com o apoio do ensino de História, era uma via que levava também à cidadania a partir da escola. Expliquei para elas o que havia ocorrido e o porquê do uso da palavra daquela maneira, o que gerou um entendimento entre nós.

Seguindo, um outro acontecimento pôde ser notado, quando, diante de uma dúvida, um aluno erguia a mão para perguntar particularmente algo que não entendeu. Na maioria das vezes eram interrogações sobre as religiões de matriz africana, e sanada a dúvida, alguns alunos fixavam os olhos em mim. Era um olhar de soslaio, que voltava ao papel quando eu os encontrava. Parecia quererem dizer alguma coisa, mas nada expressavam pela boca. Depois que terminavam de responder o questionário e o entregavam, os olhares voltavam a se fixar e alguns alunos até faziam a fatídica pergunta: “ – *Professor, você é da macumba?*”. Eu nada respondia, pois não queria direcionar o pensamento deles sobre a origem da pergunta para nenhum ponto religioso, bastando apenas a pesquisa para o mestrado.

O que aqueles olhos queriam transmitir? O que poderia vir daquelas pupilas que traziam desconcerto? Na Escola 04, por exemplo, um desses olhares falou. Depois de muito me fixar, fez gesto com a mão chamado para entregar o questionário, e na entrega perguntou baixinho: “ *Você é de santo?*”. Responde com outra pergunta para ver sua abertura de impor-se sobre o assunto: “- *Como? O que você disse?*”. Ele nada mais falou e cruzou os braços, apoiando a cabeça na junção deles encostadas junto à mesa da cadeira. Prevalencia o receio em falar publicamente sobre sua possível confissão religiosa.

No fundo dos meus pensamentos, estes olhos que pareciam querer falar alguma coisa me lembravam os alunos que pertenciam, mas não falavam sobre as religiões de matriz africana.

Depois de cada escola pesquisada, organizando os questionários, eu buscava pela resposta da pergunta “*Você tem religião? Qual?*” buscando os católicos carismáticos e os possíveis crentes nos orixás. Mas somente em uma escola, a 03, ocorreu de haver duas respostas positivas para esta pergunta na opção Umbanda.

6.2.5 *Eventos sobre cultura afro-brasileira*

Sobre os eventos culturais referentes à cultura afro-brasileira na escola, inserimos quatro questões, de número 15, 16, 17 e 18 que sintetizam o mesmo enfoque sobre o valor desta cultura dentro do ensino. São elas “15- Na sua escola, você já participou de alguma atividade sobre a África?”; “16- Na sua escola, você já participou de alguma atividade sobre a Consciência Negra?”; “17- Para você, a escola desenvolver alguma atividade sobre África, Cultura Negra, é.”; “18- Para você, a escola desenvolver alguma atividade sobre Consciência Negra”.

Nas questões 17 e 18, fizemos perguntas idênticas, trocando apenas os termos África, Cultura Negra por Consciência Negra e identificamos que em todas as turmas, muitos alunos não faziam a ligação de contexto do tema, achando que a pergunta era repetida. Ambas perguntavam sobre a importância das escolas desenvolverem alguma atividade sobre Consciência Negra e sobre Cultura Africana, respectivamente. Para alguns deles era tudo a mesma coisa e para outros, não havia entendimento do que pudesse ser cada termo daqueles. Um ou outro aluno, espontaneamente, tomava a fala e explicava ao colega do lado, brevemente, sobre “*aqueles dias de festa na escola*”.

Isto trazia, considerações sobre a problemática da Semana ou dia da Consciência negra. Até que ponto as escolas trabalham com afincos estes temas, abrem debates embasados em reflexões, exemplos e desconstruções de preconceitos e até onde esta data não passava de um período sem aulas formais e a escola se tornava um local de festa, dança, música, folclore e comidas africanas? Ou as atividades perdem vigor por tornam-se uma obrigação, em consequência do artigo 79-B da lei 10.639/03, quando reza que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003)?

Juntando as intenções da lei dentro dos questionamentos do ensino de História, podemos ver aflorar complicadores, como este desligamento ou desconhecimento dos alunos sobre o que venha a ser a Consciência Negra, sem ter atrelado, antes desta expressão a palavra *Semana*, ou mesmo, *Dia*. O que estava está sendo feito sobre a gravidade deste assunto? Para Verena Alberti, uma possibilidade de reflexão sobre esta questão é a não restrição desta data a confinamentos datados.

Trata-se de evitar confinar o estudo da história das relações raciais a nichos no currículo – limitá-la, por exemplo, ao período da escravidão, ou a momentos do ano letivo em torno do 13 de maio ou do 20 de novembro. Esse esforço tem sido assinalado por professores, inclusive, no Reino Unido, em que se procura integrar a

chamada “ Black history” ao currículo de “ história nacional” (ALBERTI, 2013, p.39).

Sobre as perguntas 15 e 16, todas os questionários mostravam que as escolas desenvolviam eventos, sobre no mês de novembro sobre a Semana da Consciência Negra, não havendo nenhum outro.

Para as perguntas 17 e 18, obtivemos que 82% consideram atividades culturais sobre este tema é “Importante, pois valoriza a cultura africana que faz parte do Brasil”; 6% entendem ser “Sem necessidade, porque a África não é tão importante assim; e 2% assinalaram como “Tanto faz, porque não me interesse por este assunto”.

Finalizando nossa análise dos questionários, quando perguntamos, na questão de número 19 “ Sobre as diferentes religiões, você acha que na escola:”, coletamos que 100% dos alunos consideraram a resposta “aprendemos a conviver com diferentes formas de crer”, o que nos permite considerar a existência de diversidade baseada nas sensibilidades sobre o outro, o próximo (SODRÉ, 2012, p. 185), como possibilidade para uma diversidade cultural que considere neste suas crenças, valores e atitudes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como detalhamento das conclusões de nossas análises dos dados coletados - entrevistas com os professores de História e dos questionários aplicados aos alunos - podemos considerar que as tensões na aplicação da 10.639/03 no ensino de História, relacionadas às religiões de matriz africana e a Renovação Carismática no Grande Bom Jardim, decorrem de um somatório de fatores que, realizados os devidos ajustes, poderiam modificar este quadro.

Nas entrevistas com os professores ficou claro que as duas grandes universidades públicas do Ceará UFC e UECE, ainda carecem de uma devida adequação sobre a lei 10.639/03, suas Diretrizes Curriculares 01 e 04, também do Plano Nacional para sua aplicação nas Licenciaturas em História. É urgente que estes estabelecimentos reestruturem suas grades curriculares afim de formarem profissionais mais esclarecidos sobre o tema, o que terminado por surtir efeitos nas demais categorias que elencamos, como uma propriedade mais aguerrida ao ensino e luta de valorização pela cultura afro-brasileira.

Tomamos como base as concepções do professor Amauri Mendes Pereira (2008, p.59), segundo o qual faz-se necessária, em casos como estes descritos acima, uma tomada de “posse” dos professores nas causas que envolvem a lei 10.639/03, tornando-se agentes ativos para o cumprimento da LDB em favor de ações afirmativas multiculturais, onde a comunidade escolar é a maior beneficiada neste processo.

Tenho pensado que é essencial se assenhorar da nova condição de agentes da lei para o cumpra-se! É necessário priorizar a articulação e ações sistemáticas por dentro dos organismos de Estado e de governo, responsabilizando a hierarquia dos sistemas educacionais; e no âmbito acadêmico pressionando a “abertura” a novos olhares sobre o acontecer da sociedade brasileira. Estes, são liminares na produção de conhecimentos, mais e mais consistentemente universais – é hora de se valer do peso institucional da Lei e das legitimidades política e histórica (PEREIRA, 2008, p.59).

Os posicionamentos da RCC discriminando as religiões de matriz e as demais crenças de doutrinas não católicas, como o espiritismo e filosofias orientais, relacionando-as com ações maléficas, por exemplo, não devem ser consideradas como posicionamento oficial da Igreja Católica, sendo que a própria CNBB orienta várias observações de ponderação para os dirigentes deste movimento em documentos públicos que muitas vezes não são do conhecimento do público católico.

53. Alguns temas necessitam de maior aprofundamento teológico, diálogo eclesial e orientação pastoral, tais como: Batismo no Espírito Santo, dons e carismas, dom da cura, orar e falar em línguas, profecia, repouso no Espírito, poder do mal e exorcismo. (CNBB, 1994, p.7)

Indo na contramão da discriminação no seio católico, a CNBB deixa clara sua posição inter-relacional com as crenças externas à fé católica, numa tomada de atitude diferente das orientações da RCC em suas apostilas e livros de estudo.

113. Neste particular, cabe aos cristãos apoiar as iniciativas em prol da inclusão social e o reconhecimento dos direitos das *populações indígena e africana*. Como Igreja “advogada da justiça e dos pobres”, cabe-nos denunciar toda prática de discriminação e de racismo em suas diferentes expressões e apoiarmos as reivindicações pela defesa de seus territórios, na afirmação de seus direitos, cidadania, projetos próprios de desenvolvimento e consciência de suas culturas próprias. (CNBB, 2011, p.86)

Um exemplo da falta de consonância entre as normas da RCC e a Igreja Católica é a Carta Circular, publicada pelo bispo da cidade de Iguatu, no interior do Ceará, Dom Frei João José Costa, no ano de 2013, proibindo que a RCC desta cidade realize Missas e eventos de “cura e libertação”, orações em línguas e “repouso” no Espírito⁶⁰.

A Renovação Carismática, então, mostrou-se como mais um segmento religioso que discrimina as religiões de matriz africana em seus discursos, publicações e na influências de seus adeptos, especificamente nessa pesquisa, os alunos do 8º. Ano. Talvez seu crescimento e falta de inibição, como o caso ocorrido com o processo judicial ao livro de Jonas Abib, deva-se porquê as atenções, quando se fala em preconceito e discriminação com as práticas das religiões de matriz africana, estejam sobre as igrejas evangélicas. Nisto, a RCC cresce em preconceito, revestida de um falso posicionamento oficial católico e espelha este entendimento entre seus adeptos.

No sentido de combater e desfazer entendimentos discriminatórios e demonizantes a respeito das religiões de matriz africana, cabe também aos professores investirem em aulas, debates e eventos sobre o valor do multiculturalismo pela via da interculturalidade, onde se possa haver conhecimento e respeito às culturas diferentes daquelas consideradas “padrão”, principalmente no tocante aos seus valores sagrados.

⁶⁰ Jornal Diário do Nordeste. Bispo de Iguatu proibi missas de cura nas Igrejas. 22/11/2013.

Sobre os questionários aplicados junto aos alunos carismáticos, concluímos que a maioria destes manifestam, como reflexo, os aprendizados nas formação carismáticas, vendo as religiões de matriz africana como uma via de penetração de demônios na vida das pessoas.

Concluímos que a maioria das representações religiosas entre os alunos, no Grande Bom Jardim, são cristãs, de maioria evangélica, seguida dos católicos que se subdividem em tradicionais e carismáticos, ficando a maior porcentagem com a primeira subdivisão. É certo também que um grande número de alunos se declaram sem seguir nenhuma religião, mas acreditando em uma força superior.

Seguindo a lógica vista nos capítulos anteriores, onde os adeptos das religiões africanas no Bom Jardim não assumem ou renegam esta presença religiosa. Apenas dois alunos, de um universo de 544 que responderam os questionários, se afirmaram membros destas crenças.

A questão relacionada à mestiçagem, mostram que de fato os alunos pesquisados, de pele escura, não se reconhecem negros, preferindo a opção parda como reconhecimento. Isto implica um fator de entrave para que a cultura afro-brasileira, e por consequência suas religiões, sejam rejeitadas, distanciadas das considerações destes jovens.

O trabalho de fazer despertar a identidade negra e o reconhecimento de seu pertencimento africano é tema que sugere um aprofundamento maior dos professores em sala de aula, devendo ir além de uma data ou dia específico, pois estamos diante de uma nova percepção, por parte dos alunos, de visão existencial, com conexões afro-ancestrais (PETIT, 2015, p.72).

O ensino de história e cultura afro-brasileira, mostrou-se, pelos alunos, repetidor da trivialidade encontrada nos livros, pouco investindo em problematizações que são ensejadas pela lei 10.39/03, o que se mostra como fator que pode ser mudado pelas práticas docentes, uma vez que os eventos sobre esta cultura são bem aceitos e vistos pelos alunos como possibilidade de interação cultural.

Mesmo depois de 10 anos de implementação da lei 10.639/03, vemos que ainda há muito a ser feito no ensino, principalmente no tocante ao respeito às práticas culturais africanas, particularmente sua crença. Acreditamos que o debate, a desmistificação do tema, a partir, também, do ensino de História, relacionando aspectos religiosos, seus ganhos e perdas para a história da humanidade, poderiam colaborar com este intuito.

Caberia, neste caso, aos professores, ou mesmo à direção das escolas, desenvolverem uma conscientização comunitária, envolvendo os familiares dos alunos, trazendo à discussão a constituição de uma memória coletiva local, sobre as descendências

africanas que pertencem aos alunos negros e não negros. A base são os estudos de Kabengele Munanga, ao sugerir um resgate histórico, uma retomada de nossos traços vindos da África como mais um método de desarticulação de possibilidades de racismos no ambiente escolar. Isto poderia destituir do imaginário de muitas famílias a demonização das religiões de matriz africana. Contraditoriamente, na situação estudada, bem próximo às casas de muitos alunos do Grande Bom Jardim, estão as práticas por eles discriminadas.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

Ressalvamos também que não são todas as igrejas ou grupos cristãos que praticam estes discursos e ações intolerantes sobre crenças diferentes das suas. Não podemos colocar todos num mesmo pensamento coletivo, porque não representaria a realidade. Porém, na maioria dos casos analisados para esta pesquisa, a fé cristã decodificava a religiosidade africana com o demoníaco, daí as constatações de rejeições declaradas.

Vale destacar também em nossas conclusões que não são todos os alunos carismáticos que entendem as religiões de matriz africana como obras do mal. Muito passa pela forma como seus coordenadores e formadores repassam seus ensinamentos. Até mesmo em alguns questionários de alunos evangélicos, ficou constatada uma flexibilização em considerar que cada pessoa pode escolher a religião que mais lhe traduz a significação do sagrado.

Estes são achados importantes, e devem ser, o quanto antes, aproveitados pelas escolas para investimentos em aberturas para diversidade cultural, apostando nas sensibilidades de todos os envolvidos, alunos, professores e funcionários, partindo desde a inserção deste assunto na política escolar, ou seja os PPPs até a realização de ações práticas.

Na direção da diversidade, temos os princípios que tem sido entendidos como norteadores para uma educação anti-racista: pedagogia multicultural, coletiva, cooperativa e comunitária, multidimensional e polifônica, que preserva a circularidade, a territorialidade e a ancestralidade africanas (SOUZA, 2006, p.93).

Como ação prática para esta diversidade cultural, concluímos que o investimento das escolas em atividades sobre o *diálogo inter-religioso*, por exemplo, podem trazer benefícios para a educação.

O diálogo inter-religioso encontrou uma projeção a nível mundial a partir da constituição da Declaração sobre Ética Global⁶¹ ou Carta Magna de uma Ética Universal da Humanidade, gerada a partir dos apontamentos do teólogo Hans Kung (2004), que teoriza a ideia da prática de um ethos, uma ética comportamental nas relações humanas, ligando de forma estreita políticas globais, direitos humanos e paz mundial, sendo o diálogo inter-religioso peça fundamental para alicerçar esse ethos.

Não haverá paz entre as nações, se não existir paz entre as religiões. Não haverá paz entre as religiões, se não existir diálogo entre as religiões. Não haverá diálogo entre as religiões, se não existirem padrões éticos globais. Nosso planeta não irá sobreviver se não houver um ethos global, uma ética para o mundo inteiro. (KUNG, 2004, p.30).

Segundo Olinda (2015, p.3), “o diálogo inter-religioso é um desafio a provocar nossa capacidade de abertura e aceitação das diferenças”, a partir do qual entendemos que o espaço escolar deve ser um lugar aberto à pluralidade de variados aspectos da composição de cada indivíduo, inclusive o religioso. Compreendemos, ainda, que a implantação desse diálogo proporciona o estabelecimento de estratégias sobre diversidade religiosa, multiculturalismo e a construção de uma cultura pacífica, o que se coaduna, inclusive, com o programa da SEDUC “Geração da Paz”.

A relevância dada ao diálogo inter-religioso para o ensino pode ainda ser observada nas palavras de Dom Joaquim Mol, presidente da Comissão Episcopal Pastoral para a Cultura e a Educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), destacando-se pela imprescindibilidade do processo educativo e do diálogo entre as religiões, pois este “coloca-se, hoje, como um ponto decisivo para o avanço da humanidade (...) e não

⁶¹A *Declaração sobre Ética Global*, também conhecida como a Carta Magna de uma Ética Universal da Humanidade, nasceu do Segundo Parlamento das Religiões Universais, realizado em 1993 na cidade de Chicago, com o objetivo de celebrar o centenário do Primeiro Parlamento e propiciar um encontro entre os representantes das religiões universais, a fim de discutirem os problemas mundiais. É o primeiro documento desse gênero em toda a história das religiões. A *Declaração* nasceu das ideias esboçadas pelo teólogo ecumênico Hans Küng e da consulta a mais de 200 peritos das várias religiões. As ideias se ancoravam no *Projeto Ethos Mundial*, de Hans Küng, e nas muitas contribuições e críticas que recebeu a partir de sua apresentação. Disponível em: < <http://www.vidapastoral.com.br/artigos/ciencias-da-religiao/religoes-etica-mundial-e-compaixao> >. Acesso em: 11 ago. 2015

haverá aprendido por quem tem os poderes deste mundo em suas mãos se não houver o exemplo do diálogo entre as religiões”⁶².

Esse posicionamento da Pastoral da Educação, nas palavras de seu representante nacional, nos traz à reflexão a importância da escola e o papel dos educadores na busca de uma vivência do diálogo inter-religioso para o resgate de valores em defesa da dignidade humana, e comungamos com a assertiva de que a educação deve ser instrumento para manifestações de transformações sociais, não cabendo ter um fim em si mesma (LUCKESI, 1994, p.30).

Na realização do diálogo inter-religioso nas escolas, seria possível aprofundar, para além do ensino de História, das religiões de matriz africana e da Renovação Carismática, tensões de discriminação religiosa encontradas nesta pesquisa, abrindo o panorama do pertencimento religioso para a convivência da diversidade religiosa na comunidade escolar (alunos, professores e funcionários).

⁶² CNBB.Canal Virtheos. Pastoral da Educação e o Diálogo Inter-religioso. 29 out.2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=KYUOhFOaBUA_relig >. Acesso em: 10 ago. 2015

REFERÊNCIAS

- ABIB, Padre Jonas. **Sim, sim! Não, não!** São Paulo: Editora Canção Nova, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-46.
- AQUINO, Felipe Rinaldo Queiroz de . **Falsas Doutrinas: seitas e religiões**. São Paulo: Editora Cléofas, 2010.
- AUGUSTO, José. **O Meu Lugar é o Céu**. São Paulo: Canção Nova, 2003.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais – uso e mau uso dos arquivos. In: **Fontes Históricas**. PINSKY, Carla Bassanezi (org.) 2.ed.,1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.
- BASTIDE, Roger. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- BERNAT, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro:Pallas, 2013.
- BEOZZO, J. O. **A igreja do Brasil: de João XXIII a João Paulo II, de Medellín a Santo Domingo**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BETTO, FREI. **Puebla para o povo**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BIANCHIN,Victor. O que é macumba? **Revista Mundo Estranho**, São Paulo, ed.98, p.40-43, abr. 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; “Identidades e ensino de História no Brasil”. In: **Ensino de História e Memória Coletiva**. CARRETERO, Maria; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.
- BOFF, LEONARDO; BOFF, CLODOVIS. **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1986
- BOFF, LEONARDO. **Igreja: Carisma e Poder**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.
- BOFF, LEONARDO. **Eclesiogênese: a reinvenção da Igreja**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.
- BOGDAN, R; TAYLOR, S (1975). **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences**. New York. J. Wiley
- BOSI, Ecléa. (2003). **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: História, Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF:MEC/SEF, 1997.

BRASIL.Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secadi, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007. Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2007. Seção 1, p. 2

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014**: Ensino Fundamental – Anos Finais. Brasília, DF: SEB, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Seção 1, p. 3.

CAMPOS, Vera Felicidade de Almeida. **Mãe Stella de Oxossi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 2. ed. Editora: Vozes, Paulinas, Ave-Maria, 1993.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Conselho Estadual de Educação. **Resolução No. 416/2006**. – Fortaleza, 13 de Dezembro de 2006.

CENTRO CARISMÁTICO “EL MINUTO DE DIOS”. **Os papas falam sobre a Renovação Carismática**, 1981, Bogotá. São Paulo, 1982.

CERTEAU, MICHEL DE. **A Invenção do Cotidiano – A arte de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre Práticas e Representações. Lisboa, Bertrand Brasil, 1993.

CNBB. **Diretrizes gerais da Ação Pastoral Social da Igreja no Brasil – documentos da CNBB 45**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1991.

CNBB. **Santo Domingo – Conclusões. IV Conferência do Episcopado Latino Americano**. Nova Evangelização, Promoção Humana e Cultura Cristã. Brasília, Edições CNBB, 1992.

CNBB. **Orientações Pastorais sobre a Renovação Carismática**. 34ª. Reunião Extraordinária do Conselho Permanente. Brasília, Edições CNBB, 1994.

CNBB. **Orientações Pastorais sobre a Renovação Carismática**. Brasília, Edições CNBB, 1994.

CNBB. **V Conferência Geral do Episcopado Latino- Americano e do Caribe-Aparecida - Documento Final**. Brasília, Edições CNBB, 2008.

CNBB. **Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil 2011-2015**. Brasília, Edições CNBB, 2011.

CNBB. **V Conferência Geral do Episcopado Latino- Americano e do Caribe-Aparecida- Documento Final**. Brasília, Edições CNBB, 2011.

CORDES, Dom Paul Josef. **Reflexões sobre a Renovação Carismática Católica**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. Unidade II - A Pesquisa Científica. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Licenciatura Tecnológica – **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e Fazer História 7º. Ano**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz. GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE**, vol. 1, número 2, jul-dez/2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: modelo qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA JR., Henrique Antunes. **Conversas com educadores sobre as africanidades e afrodescendência**. In: CUNHA JR., Henrique Antunes [et. al.] (orgs). *Artefatos da Cultura Negra no Ceará 2013. Formação de Professores: 10 anos da lei 10.639/03. Caderno de Textos*. Fortaleza: Gráfica LCR, 2013.

DISCURSOS de João Paulo II no Brasil – **Comunidades de Base tem voto de confiança Papal**: discurso em Fortaleza ao presidente da CNBB. São Paulo: Ave Maria, 1980. p. 195.

DOM. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**. Ano LVI, No. 13.997. Secretaria de Administração. Fortaleza: Imprensa Oficial do Município, 2009.

FARGE, Arlette. **Lugares para a História**; tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FALVO, S. **O despertar dos carismas**: uma surpresa maravilhosa para a Igreja de hoje. Tradução de Clemente Raphael Mahl. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 1976. p. 31.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, MICHEL. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Gilberto. Guerra Santa. Intérprete: Gilberto Gil. In: GIL, Gilberto. **Quanta**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1997. 2 discos sonoros, fixa 12.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GNT. Programa Marília Gabriela Entrevista. Rio de Janeiro: GNT, 06 de abril de 2015. Programa de TV.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo nas escolas**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús Fernández; DOMINGOS, Tânia Regina Eduardo. **Cadernos de Antropologia da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GPDU/CDVHS. **Diagnóstico Socio-Participativo do Grande Bom Jardim**. Coord. Geovani Jacó de Freitas e João Bosco dos Santos. Fortaleza. 2004.

HEIDEGGER, M. (2006). **Ser e tempo** (M. S. C. Schuback, Trad.). Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Edusf, 2006.

IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência: resultados do universo. Rio de Janeiro: 2011.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes Históricas como fonte. In: **Fontes Históricas**. PINSKY, Carla Bassanezi (org.) 2.ed., 1ª reimpressão.—São Paulo: Contexto, 2008.

KUNG, HANS. **A Igreja Católica**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KUNG, Hans. **Religiões do mundo**: em busca dos pontos comuns. Campinas: Verus, 2004.

KUNG, Hans. **A Igreja tem salvação?** São Paulo: Paulus, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. SP: Cortez, 1994, p.30-31.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/censo2000_populacao.pdf>. Acesso em 20 de nov de 2015.

LAURENTIN, René. **Pentecostalismo entre os católicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Artmed, 1999.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de ; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na constituição do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v.10, n. spe. P.37-45, 2007.

LIMA, Pe. Josenildo F. de. A. CEBS: Do Vaticano II a Aparecida. In: **CEBs e os desafios do mundo contemporâneo**. OROFINO, Francisco; COUTINHO, Sérgio Ricardo; RODRIGUES, Solange S.(orgs.). São Paulo: Paulus, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KAMEL, Ali. **Não Somos Racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor.** Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2006.

LACOUTURE, Jean. A história imediata. In LE GOFF, Jacques. **A história nova.** Martins Fontes, Rio de Janeiro, 2000.

LUBICH, Chiara. **Chiara Lubich e o Movimento dos Focolares.** Tradução: Theresa Stummer. 2 ed. São Paulo: Cidade Nova, 1988.

MAPURANGA, José. **Bom Jardim.** Fortaleza: Secultfor, 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Jeovah. **Curiosidades da Bíblia e da História: de Adão aos nossos dias.** Fortaleza: Tábuas da Lei, 1999

MENEZES, Pe. Daniel Higino Lopes de. A crise das CEBS – entre a perseguição e o martírio, a fidelidade aos pobres. In: **CEBs e os desafios do mundo contemporâneo.** OROFINO, Francisco; COUTINHO, Sérgio Ricardo; RODRIGUES, Solange S.(orgs.). São Paulo: Paulus, 2012.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **Projeto Apoema História 7o. Ano.** São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

MULLER, Beat. **Alguns dados informativos sobre o Opus Dei.** São Paulo: Escritório de Informação da Prelazia do Opus Dei No Brasil, 2004.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC/Sead, 2005.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares.** Trad. Maria Terezinha Janine Ribeiro. Projeto História, n.10. São Paulo: PUC, 1993, p. 7-24.

O ÁGAPE – Jornal - ANO XXII- Julho/ Agosto/00- n°205. Disponível em: <<http://juventudeemcristojc.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **As aprendizagens experienciais dos professores do ensino religioso: distanciamento e abertura ao diálogo interreligioso.** In: VI SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Natal, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; RODRIGUES, Marcelino Euzébio. **A cruz, o Ogó e o Oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca.** Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Texto para discussão no. 996. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2003.

PASOTTI, E. **O Caminho Neocatecumenal segundo Paulo VI e João Paulo II**. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

PENSADOR, Gabriel. Tem alguém aí?. Intérprete: Gabriel, o Pensador. **Seja você mesmo, mas não seja sempre o mesmo**. Rio de Janeiro: Sony: BMG Music, 2001. 1 disco sonoro, fixa 5.

PEREIRA, Amauri Mendes. Quem não pode atalhar, arroteia! NASCIMENTO, Alexandre (org.) **Histórias, culturas e territórios negros na educação**: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural** / Sandra Jatahy Pesavento. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PLATAFORMA DE LUTAS. **Rede de desenvolvimento sustentável do Grande Bom Jardim**. Documento para subsidiar e orientar o Encontro de Compromissos entre os candidatos a prefeito de Fortaleza e as Redes DLIS e REAJAN. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/extra/documentodebate.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

PORTELLI, Alessandro. **A lógica das narrativas e a aprendizagem da diferença na pesquisa de campo**. Campina Grande: EDUEP, 2005

PRANDI, Reginaldo. **Um sopro do Espírito**: a renovação conservadora do catolicismo carismático. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1998.

QUINTANA, Eduardo. **Intolerância religiosa na escola**: O que professoras filhas de santo tem a dizer sobre esta forma de violência. Revista Fórum Identidades. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 07, Volume 14 | jul./dez. de 2013 (pp 127-140)

REGIMENTO RCC. **Regimento do Conselho Nacional da Renovação Carismática Católica**.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no novo mundo**. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

ROCHA, Agenor Miranda. **As Nações Kêtu: origens, ritos e crenças**: os candomblés antigos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Maud, 2004.

RONDONI, D. (Org.). **Comunhão e libertação**: um movimento na Igreja. São Paulo: Sociedade Litterae Communionis, 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei N° 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista** : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília :

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SHALOM. NOGUEIRA, Maria Wmmir Oquendo; ANDRADE, Meyr; AQUINO, Antonio Marcos F. **Enchei-vos**. Seminário de Vida no Espírito Santo. Aquiraz: Edições Shalom, 2010.

SHALOM MANÁ. **Movimentos Eclesiais e Novas Comunidades**: um dom para acolher e valorizar. Fortaleza, n. 154, p.19, Abril de 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo nas escolas**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Vagner G. **Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais**: uma análise simbólica. Revista USP. São Paulo, USP-CCS, n. 67, 2005 (pp. 150-175).

SODRÉ, M. **Claros e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. In: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada. Brasília : Secad, 2006

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

TILESSE, Caetano Minette de. **A Teologia da Libertação à Luz da Renovação Carismática**. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

TURSI, C.; FRENCKEN, G. (Org.). **Mantenham as lâmpadas acesas** – revisitando o caminho, recriando a caminhada. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

UECE. Universidade Estadual do Ceará. CENTRO DE HUMANIDADES CURSO DE HISTÓRIA. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História**. FECLESC/UECE. 2006.

UFC. Universidade Federal do Ceará. CENTRO DE HUMANIDADES CURSO DE HISTÓRIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História- MODALIDADE LICENCIATURA**. Agosto de 2010.

VATICANO II, CONCÍLIO ECUMÊNICO. **Constituição Dogmática Lumen Gentium**. Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965). Lourenço Costa (org.). São Paulo: Paulus, 2002.

VATICANO. **Exortação Apostólica do Sumo Pontífice Francisco. Evangelii Gaudium** – A Alegria do Evangelho, sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulus, 2013

VATICANO. Sagrada Congregação para Doutrina da Fé. **Instruções sobre alguns aspectos da Teologia da Libertação**. Roma, 6 ago. 1984.

VEJA. **Réus do Santo Ofício**. Rio de Janeiro, n.591, p.44-47, 2 de janeiro de 1980.

ANEXOS

**ANEXO A- ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS
PROFESSORES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
PESQUISA: **RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA
CATÓLICA: TENSÕES NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE HISTÓRIA
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO GRANDE BOM JARDIM**
PROPONENTE: ADRIANO FERREIRA DE PAULO
ORIENTADOR: PROFa. Dr. JOSELINA DA SILVA

Professor (a) entrevistado (a): _____

Formação inicial de nível superior: _____

Cursos de Pós- Graduação: _____

Instituição em que trabalha: _____

Disciplina: _____

Tempo em que leciona a disciplina: _____

**RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA
CATÓLICA: TENSÕES NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE
HISTÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO GRANDE BOM JARDIM**

1. *Trajetória profissional:*

- a) Trajetória profissional.
- b) Trabalho com ensino de História/ tempo em que leciona.

2. *Lei 10.639/03:*

- a) Conhecimento sobre a lei 10.639/03 na Licenciatura.
- b) Formação complementar de pós Licenciatura sobre a lei 10.639/03.
- c) Aplicação da lei 10.639/03 na escola.

3. *Cultura afro-brasileira no ensino de História*

- a) De que maneira o professor trabalha em sala aula sobre África e Cultura Afro-brasileira.
- b) As representações que os alunos fazem sobre esta cultura.
- c) Limites e avanços norteados pelo livro didático.

4. *Religiões de matriz africana e tensões no ensino de História*

- a) Reconhecimento sobre a crença dos alunos.
- b) Identificação sobre a religiosidade do Grande Bom Jardim.
- c) Alunos das religiões de matriz africana e silenciamentos.
- d) Discriminação sobre estas crenças entre alunos e professores.

5. *Renovação Carismática e discriminação*

- a) A RCC e sua presença como grupo discriminatório.
- b) Os comportamentos de alunos da RCC e das igrejas evangélicas.
- c) Relatos de casos que envolvem preconceito contra adeptos das religiões de matriz africana
- d) Discurso religioso x ensino na escola
- e) A influência familiar

6. *Ensino da multiculturalidade.*

- a) Possibilidade de ensino do multiculturalismo.
- b) A escola em ação multicultural.
- b) Cultura de paz.

**ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**PESQUISA: RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A RENOVAÇÃO
CARISMÁTICA CATÓLICA: TENSÕES NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO
ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO GRANDE BOM JARDIM**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA: TENSÕES NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO GRANDE BOM JARDIM**. Meu nome é Adriano Ferreira de Paulo, sou o pesquisador responsável e discente do Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), Minha linha de pesquisa é Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola e estou inserido no eixo Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-Raciais, com ênfase no ensino de História.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será punido de forma alguma. Para qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Adriano Ferreira e a orientadora da pesquisa Joselina da Silva pelos telefones (85)96452752 ou (85)32354029, como também pelo e-mail: acanibalia@gmail.com.

O estudo tem como objetivo geral: investigar a Renovação Carismática Católica em seus ensinamentos sobre as religiões de matriz africana, e as conseqüentes tensões geradas na aplicação da lei 10.639/03, no ensino de História, em escolas públicas do Grande Bom Jardim. Neste sentido, solicito sua colaboração na participação da entrevista a respeito da temática em questão. Os dados obtidos serão divulgados junto à comunidade acadêmica, respeitando o caráter confidencial das entidades. Informo ainda o que consta a seguir:

- Depois de adquirir o conhecimento das informações disponibilizadas, você tem por direito aceitar ou recusar a divulgação delas.

-Garanto-lhe o anonimato e segredo quanto ao nome e às informações prestadas. Não divulgarei seu nome, nem qualquer informação que possa identificá-lo.

-Mesmo tendo aceitado participar, se por qualquer motivo, durante o andamento da pesquisa, resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar o seu consentimento.

-Sua colaboração e participação poderão trazer benefícios para o desenvolvimento científico e para a melhoria na formação docente de História sobre a lei 10.639/03.

-Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação.

- As entrevistas realizadas na pesquisa serão gravadas em áudio.

-Por esses motivos, gostaria muito de poder contar com sua valorosa cooperação, o que desde já agradeço.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E A RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA: TENSÕES NA APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO GRANDE BOM JARDIM**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Adriano Ferreira de Paulo sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do pesquisado

Eu, Adriano Ferreira, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO C- QUESTIONÁRIO CULTURA AFRO BRASILEIRA

Observação: Não é necessário colocar seu nome.

<p>01-Quantos anos você tem? _____</p> <p>Sexo: () Feminino () Masculino</p> <p>02-Qual a sua cor de pele? _____</p> <p>03-Em que bairro você mora? R _____</p> <p>04-Em que escola você fez o 7º. Ano em 2014? R _____</p> <p>05-Na disciplina de História do 7º. Ano, qual dos seguintes assuntos você estudou?</p> <p>() Cultura Africana () A África () Cultura Negra () Quilombos () Macumba () Capoeira () Candomblé () Umbanda () Maracatu</p> <p>06-Você tem religião?</p> <p>() Não () Sim. Qual? () Católica () Evangélica () Espírita () Candomblé () Budista () Macumba () Outra: _____</p> <p>07- Você frequenta algum grupo de oração da sua igreja?</p> <p>() Não () Sim - () Grupo de oração evangélico; () Grupo de oração da Renovação Carismática; Nome do grupo _____</p> <p>08- Se você frequentasse a Umbanda, Candomblé, Espiritismo, teria vergonha de dizer?</p> <p>() Não () Sim - Por quê? R _____</p> <p>09- Você fala sobre sua religião com seus amigos?</p> <p>() Não () Sim - Por quê? R _____</p> <p>10- Os professores falam de religião em sua escola?</p> <p>() Não () Sim - QUAL A MAIS FALADA? _____</p> <p>11-Você já frequentou (ou visitou) algum terreiro de macumba, Umbanda, Candomblé, Espiritismo?</p> <p>() Não () Sim : Gostou () / Não gostou()</p> <p>12-Na sua opinião, a Macumba, Umbanda, Candomblé, Espiritismo, são:</p> <p>() Errados – Por que? _____ _____</p> <p>() Certos – Por que? _____ _____</p>	<p>13- Os Santos (ou Orixás) da Macumba, Umbanda, Candomblé, Espiritismo, são:</p> <p>() Bons () Demônios () Maus () Deuses (as)</p> <p>14- Você já passou por algum preconceito por causa da sua religião?</p> <p>() Não () Sim. Qual? _____ _____</p> <p>15- Na sua escola, você já participou de alguma atividade sobre a África?</p> <p>() Não () Sim. Qual? _____ _____</p> <p>16- Na sua escola, você já participou de alguma atividade sobre a Consciência Negra?</p> <p>() Não () Sim . Qual? _____ _____</p> <p>17- Para você, a escola desenvolver alguma atividade sobre África, Cultura Negra, é:</p> <p>() Importante, pois valoriza a cultura africana que faz parte do Brasil; () Sem necessidade, porque a África não é tão importante assim; () Tanto faz, porque não me interessa por este assunto;</p> <p>18- Para você, a escola desenvolver alguma atividade sobre Consciência Negra, é:</p> <p>() Importante, pois valoriza a cultura africana que faz parte do Brasil; () Sem necessidade, porque a Consciência Negra separa brancos e negros; () Tanto faz, porque não me interessa por este assunto;</p> <p>19- Sobre as diferentes religiões, você acha que na escola:</p> <p>() aprendemos a conviver com diferentes formas de crer; () aprendemos que a religião certa é a cristã;</p> <p>20-Qual a sua cor de pele?</p> <p>() Branca () Negra () Parda</p> <p style="text-align: center;">Obriaado por sua participação!</p>
--	---