



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

ADRIANO FERREIRA DE PAULO

**VIOLÊNCIA RELIGIOSA NO ENSINO DE HISTÓRIA: RENOVAÇÃO
CARISMÁTICA CATÓLICA CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZES
AFRICANAS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE**

FORTALEZA

2020

ADRIANO FERREIRA DE PAULO

**VIOLÊNCIA RELIGIOSA NO ENSINO DE HISTÓRIA: RENOVAÇÃO
CARISMÁTICA CATÓLICA CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZES
AFRICANAS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE**

Defesa de Tese apresentada ao Doutorado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Joselina da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares

Orientador em Moçambique: Prof. Dr. Guilherme Basílio

FORTALEZA – CEARÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P354v Paulo, Adriano Ferreira de.
VIOLÊNCIA RELIGIOSA NO ENSINO DE HISTÓRIA: : RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA
CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE / Adriano
Ferreira de Paulo. – 2020.
189 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Joselina da Silva.

Coorientação: Prof. Dr. Angela Maria Bessa Linhares.

1. Educação. 2. Renovação Carismática. 3. Religiões Africanas. 4. Religiões Afro-brasileiras . I. Título.

CDD 370

ADRIANO FERREIRA DE PAULO

**VIOLÊNCIA RELIGIOSA NO ENSINO DE HISTÓRIA: RENOVAÇÃO
CARISMÁTICA CATÓLICA CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZES
AFRICANAS NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE**

Defesa de Tese apresentada ao Doutorado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Joselina da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares

Orientador em Moçambique: Prof. Dr. Guilherme Basílio

Apresentada em: 13 / 02 / 2020

BANCA EXAMINADORA

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

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

Profa. Dra. Maria Zelma de Araújo Madeira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

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

Prof. Dr. Guilherme Basílio
Universidade Pedagógica de Moçambique (UP)

*À Renovação Carismática Católica e
às Comunidades Novas.
Ao povo africano e afrodescendente*

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 agridoce da velhice. Valeu, Sauro, pelos 17 anos de caminhada juntos. Você partiu, mas sua lembrança já é eterna em mim.

À Universidade Federal do Ceará.

Às Profas. Dras. Joselina da Silva e Ângela Maria Bessa Linhares, condutoras deste barco, na orientação e coorientação, respectivamente, pela orientação, ideias e estímulo na caminhada desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Guilherme Basílio, pela acolhida e grande colaboração para a realização desta pesquisa em Moçambique.

Aos Tribalistas Karlane Holanda de Araújo e José Melinho, o Neto, pela Tríade que realizamos no período de mestrado e doutorado.

À Cristiane Sousa, pela sensibilidade da companhia na travessia da noite escura, e aos amigos Fernando, Flávio, Nicácia, Rita e Simone. Amigos que a Educação Brasileira trouxe.

Aos membros da Banca examinadora, Profa. Dra. Zelma Madeira, e Profa. Dra. Sandra Haydée Petit, pelas contribuições dadas a esse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da UFC pela valiosa contribuição em nossa formação, dignificando o trabalho de ser professor.

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

À Paróquia N. Sra. Mãe da Igreja, local onde me constituo como igreja, sobretudo na Pastoral da Crisma, no Parque Rio Branco (matriz), pela experiência de dor e preconceito vivida, à Pastoral da Crisma no Presidente Kennedy (Capela de Lourdes), 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 Brasil-Grande Bom Jardim (EEFM Santo Amaro, EEFM Osíres Pontes, EEFM São Francisco, EEFM Jocie Caminha, Escola Estadual Caic Maria Alves Carioca) e em Moçambique -Maputo (Escola Piloto Lhanguene, Escola Piloto Ndlavela, Escola 3 de Fevereiro, Escola Alto Maé, Escola Rainha Sophia) que gentilmente deram entrevistas para a realização desse trabalho.

*“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

As discussões e manifestações da intolerância religiosa nos contextos sociais contemporâneos têm sido alvo de debates sobre suas problemáticas em contextos educacionais, sendo a escola um dos principais lugares a sofrerem a influência dessa violência étnico-religiosa. Assim objetivamos nesta pesquisa nos debruçar sobre a questão, dando voz aos embates concretos e aos conflitos expressos no âmbito da Renovação Carismática Católica (RCC) e das Comunidades Novas na cidade Fortaleza (Brasil) e em Maputo (Moçambique). Analisamos a violência religiosa em escolas públicas, em particular quando a Renovação Carismática Católica e as Comunidades Novas se voltam contra as religiões de matrizes africanas, no contexto do ensino de História na educação básica. Partimos da crítica às intolerâncias manifestas no âmbito da vida escolar, ante às religiões de matrizes africanas, aventando possibilidades de estudos multiculturais e do diálogo inter-religioso, como passíveis nortes de solução, com um olhar no intuito de atender à lei 10.639/03 e promover uma valorização da cultura afro-brasileira e africana. Nossa fundamentação teórica está precipuamente embasada em alguns autores como Goffman (1988), Bourdieu; Passeron (1992), Miranda (1999), Freire (2002), Martinez (2004), Sodré (2012), Basílio (2015), Chiziane (2015), Berger (2017), Schwartz (2019), dentre outros. Essa pesquisa de tipo qualitativa elege como metodologia a Pesquisa Participante (SCHMIDT, 2006), e focaliza o cenário de cinco escolas públicas na cidade de Fortaleza (Brasil) e cinco em Maputo (Moçambique), no tempo histórico atual. Os sujeitos desta pesquisa sendo professores de História do 7º ano (ou 7o. ciclo) do ensino básico, nos possibilitaram concluir que, dentre os entraves que o pensamento carismático traz para a educação, vê-se o cerceamento de relações multiculturais, devido sobretudo à naturalização da violência religiosa, bem como devido aos limites que a visão discriminatória evidencia, na própria efetivação do processo ensino-aprendizagem de História. Para ambos os países, recomendamos ações pedagógicas que ponham em prática a ênfase na multiculturalismo intercultural, como também o diálogo inter-religioso, para fins de uma diversidade cultural que construa ações teórico-práticas críticas na aprendizagem, possibilitando deter a violência religiosa que se imanta nas intolerâncias que medram o convívio da cultura escolar.

Palavras-chave: Educação. Renovação Carismática. Religiões Africanas. Religiões Afro-brasileiras

ABSTRACT

The discussions and manifestations of religious intolerance in contemporary social contexts have been the subject of debates about their problems in educational contexts, with the school being one of the main places to suffer the influence of this ethnic-religious violence. Thus we aim in this research to address the issue, giving voice to the concrete clashes and conflicts expressed within the scope of the Catholic Charismatic Renewal (RCC) and the New Communities in the city Fortaleza (Brazil) and Maputo (Mozambique). We analyze religious violence in public schools, particularly when the Catholic Charismatic Renewal and New Communities turn against religions of African origin, in the context of teaching history in basic education. We start from the criticism of intolerances manifested in the scope of school life, in relation to religions of African origin, suggesting possibilities for multicultural studies and interreligious dialogue, as possible ways of solving them, with a view in order to comply with law 10.639 / 03 and promote an appreciation of Afro-Brazilian and African culture. Our theoretical foundation is primarily based on some authors such as Goffman (1988), Bourdieu; Passeron (1992), Miranda (1999), Freire (2002), Martinez (2004), Sodré (2012), Basílio (2015), Chiziane (2015), Berger (2017), Schwartz (2019), among others. This qualitative research elects Participant Research as a methodology (SCHMIDT, 2006), and focuses on the scenario of five public schools in the city of Fortaleza (Brazil) and five in Maputo (Mozambique), in the current historical time. The subjects of this research, being teachers of History of the 7th year (or 7th cycle) of basic education, enabled us to conclude that, among the obstacles that charismatic thinking brings to education, we see the restriction of multicultural relations, due mainly to the naturalization of religious violence, as well as due to the limits that the discriminatory view shows, in the actual implementation of the teaching-learning process of history. For both countries, we recommend pedagogical actions that put into practice the emphasis on intercultural multiculturalism, as well as interreligious dialogue, for the purpose of a cultural diversity that builds critical theoretical-practical actions in learning, making it possible to stop the religious violence that arises. in the intolerances that mediate the coexistence of school culture.

Keywords: Education. Charismatic Renewal. African Religions. Afro-Brazilian Religions

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa da Cidade de Fortaleza, com destaque para a região do Grande Bom Jardim.....188

Figura 02 - Mapa de Moçambique, com destaque para a cidade de Maputo.....189

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1- Percentual da população residente, segundo os grupos de religião. Brasil - 2000/2010..... | 25 |
| Gráfico 2- Religião das Vítimas em reportagens..... | 53 |
| Gráfico 3- Denúncias de Intolerância Religiosa recebidas por ano no Disque 100..... | 54 |
| Gráfico 4- Distribuição pelos Tipos de Violência..... | 56 |
| Gráfico 5- Distribuição pelos Tipos de Violência..... | 59 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 01- Perfil dos professores participantes da pesquisa no Brasil | 45 |
| Quadro 02 – Perfil dos professores participantes da pesquisa em Moçambique..... | 46 |
| Quadro 03- Perfil dos coordenadores da RCC e Comunidades Novas Católicas | 47 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ACN | Aid to the Church in Need - Ajuda a Igreja que Sofre |
| AMETRAMO | Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique |
| CDVVHS | Centro de Defesa e Valorização da Vida Herbert de Souza |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEBs | Comunidades Eclesiais de Base |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCN's | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EEFM | Escola de Ensino Fundamental e Médio |
| FCSF | Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INE | Instituto Nacional de Educação |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PDSE | Programa Doutorado Sanduiche no Exterior |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político e Pedagógico |
| RCC | Renovação Carismática Católica |
| RTF | Religiões Tradicionais Africanas |
| SEDUC | Secretaria de Educação do Ceará |
| SEPPIR | Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| SUBAA | Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas |

| | |
|--------|---|
| TCLE | Termo de consentimento Livre e esclarecido |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UEM | Universidade Eduardo Mondlane |
| UP | Universidade Pedagógica de Moçambique |
| UNILAB | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 | Da busca do sujeito à construção do recorte da pesquisa | 20 |
| 1.2 | Objetivos da pesquisa | 22 |
| 1.3 | O objeto de pesquisa no Brasil | 23 |
| 1.4 | O objeto de pesquisa em Moçambique | 28 |
| 2 | O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 37 |
| 2.1 | A abordagem da Pesquisa Qualitativa | 37 |
| 2.2 | Da eleição metodológica da Pesquisa Participante | 38 |
| 2.3 | Procedimentos da Investigação | 41 |
| 2.3.1 | <i>Entrevistas</i> | 41 |
| 2.3.2 | <i>Análise bibliográfica e documental</i> | 42 |
| 2.4 | Do universo e amostra da pesquisa | 44 |
| 2.4.1 | <i>Procedimentos éticos para coleta de dados</i> | 47 |
| 2.4.2 | <i>Análise dos dados</i> | 47 |
| 2.4.3 | <i>Referencial Analítico</i> | 48 |
| 2.5 | Observações Importantes | 49 |
| 3 | DISCUTINDO VIOLÊNCIA RELIGIOSA | 51 |
| 3.1 | Violência religiosa na cena contemporânea | 51 |
| 3.1.1 | <i>Um olhar sobre violência religiosa contra as religiões de matrizes africanas no Brasil</i> | 52 |
| 3.1.2 | <i>Um olhar sobre violência religiosa contra as religiões tradicionais moçambicanas</i> | 57 |
| 3.1.3 | <i>Pluralismo e Intolerância</i> | 62 |
| 3.2 | Novos modos de ser Igreja Católica: o exemplo carismático | 64 |
| 3.2.1 | <i>A Renovação Carismática: conjuntura política na história</i> | 66 |
| 3.2.1.1 | <i>Carismáticos Católicos e seu novo modo de ser Igreja</i> | 74 |
| 3.2.2 | <i>Violência religiosa: uma dupla experiência na Igreja Católica</i> | 85 |
| 3.3 | Desafios de implementação da Lei 10.639/03 | 93 |
| 3.3.1 | <i>Um olhar sobre a constituição da Lei 10.639/03</i> | 95 |
| 3.3.2 | <i>A Lei 10.639/03 e os limites estabelecidos em sua origem</i> | 105 |

| | | |
|----------------|--|-----|
| 4 | AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES | 111 |
| 4.1 | Considerações iniciais | 111 |
| 4.2 | Categorias de análise das entrevistas | 112 |
| 4.3 | Demonstração dos resultados | 113 |
| 4.3.1. | <i>Conhecimento sobre a lei 10.639/03</i> | 113 |
| 4.3.2. | <i>Cultura afro-brasileira e africana no ensino de História</i> | 119 |
| 4.3.2.1 | <i>Autonomia docente e cultura afro-brasileira e africana no ensino de História</i> . | 120 |
| 4.3.2.2 | <i>Desconstrução de preconceitos sobre cultura afro-brasileira e africana no ensino de História</i> | 125 |
| 4.3.3. | <i>Religiões de matrizes africanas e violência no ensino de História</i> | 131 |
| 4.3.3.1 | <i>Rejeição ao tema das Religiões de matrizes africanas no ensino de História</i> | 132 |
| 4.3.3.2 | <i>Condicionamento familiar sobre as Religiões de matrizes africanas</i> | 136 |
| 4.3.3.3 | <i>Silenciamentos sobre as Religiões de matrizes africanas no ensino de História.</i> | 140 |
| 4.3.4. | <i>Renovação Carismática e violência contra as religiões de matrizes africanas.</i> | 150 |
| 5 | CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES | 166 |
| | REFERÊNCIAS | 173 |
| | ANEXOS | 185 |

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, no Brasil, 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, e ainda possibilitando o trato transversal nas demais áreas de ensino para desenvolverem atividades nessa temática.

Sua publicação trouxe importantes modificações 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, p.8), revertendo o que a educação, em muitos de seus componentes curriculares, colaborou muitas vezes em desconstruir.

Na perspectiva de trazer alguma contribuição para as pesquisas norteadas por esta lei, nesse trabalho trataremos sobre tensões na sua aplicação, a partir do ensino de História, relacionadas à violência religiosa sobre as religiões de matrizes africanas provocadas por ensinamentos da Renovação Carismática Católica (RCC) e as Comunidades Novas

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).

Católicas. Nosso olhar compreende escolas públicas em dois países: Brasil (Fortaleza, no bairro do Grande Bom Jardim) e Moçambique (Maputo, nos bairros Lhanguene, Alto Maé, Ndlavela, e Região Central). Essas religiões têm sua importância científica por serem um dos meios de resistência e sobrevivência das população afro-brasileiras e africanas ao longo de sua história, tanto na Brasil como em Moçambique, e as práticas preconceituosas a que são submetidas pela vertente carismática da Igreja Católica, também contribuem na formação de estigmas sociais que desconstroem sua importância.

Sabe-se que essas religiões 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).

Apesar do desprezo pelas culturas afro-brasileiras, elas resistem. No caso moçambicano, suas manifestações culturais, sobretudo as religiões tradicionais, foram duramente perseguidas e desafiadas à resistência em dois momentos históricos: primeiro, durante as invasões e colonizações europeias, e em seguida durante a guerra civil moçambicana. Conforme Martinez (2004, p.29-30),

O colonialismo e a escravidão conduziram a uma anemia galopante das sociedades tradicionais; a uma crise de identidade dos indivíduos e das comunidades. Tais fenômenos originaram-se na ruptura da corrente da transmissão do patrimônio cultural. Mas, como as raízes que identificam e animam um povo não se destroem facilmente, mas resistem e permanecem vivas no mais profundo da consciência coletiva, brotaram novas e inesperadas formas sócio culturais, novas línguas, associações, ritos, músicas e expressões literárias.

(...)

A identidade cultural, no caso de Moçambique foi também duramente posta à prova durante o período da revolução marxista-leninista e da guerra civil contra revolucionária (1976-1992). A cultura foi novamente remexida nas suas bases: a cosmovisão e a abertura face ao transcendente; os processos rituais e a simbologia; as instituições - familiares, sociais e políticas - e as suas expressões; a transmissão do patrimônio cultural e os processos educativos das novas gerações.

Ao apresentar aos alunos e alunas um olhar sobre processos históricos nas lutas de resistências afro-brasileiras e africanas, considerando o peso das influências culturais, especificamente as religiões, os professores deparam-se com “estigmas” históricos fomentados por arbitrários dominantes culturais, geralmente cristãos.

Para colaboração na desconstrução desses estigmas, cremos que 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 e alunas, quanto professores. Partindo desta premissa, este trabalho abordará questões sobre as religiões de matrizes africanas, atentando para o papel da escola em ações afirmativas de combate à violência por motivação religiosa, no Brasil e em Moçambique.

No Capítulo 01, apresentamos como a pesquisa foi constituída, o ponto de partida para compreensão de que não apenas os cristãos evangélicos pentecostais e neo-pentecostais investem contra as religiões de matrizes africanas no Brasil e as religiões tradicionais em Moçambique, mas também, sem o destaque midiático e acadêmico, a Renovação Carismática Católica e as Novas Comunidades Católicas. Neste capítulo também discorreremos sobre a formação do objeto de pesquisa no Brasil, a possibilidade e realização do desenvolvimento desse trabalho em solo moçambicano, os traços religiosos que se aproximam, como também a violência religiosa na qual são submetidas no contexto social

Já no Capítulo 02, discorreremos sobre as metodologias aplicadas na pesquisa, de caráter qualitativo, os procedimentos de investigação selecionados, a demonstração do universo e amostra da pesquisa, a fim de situarmos nossa forma de condução para levantamentos dos dados e tratamento com as fontes.

O Capítulo 03 nos faz uma apresentação e contextualização sobre a violência religiosa em âmbito brasileiro e moçambicano, partindo de dados e gráficos estatísticos para maior compreensão sobre esta problemática social que influencia nos espaços da educação. Na sequência apresentamos o exemplo de se constituir uma visão de Igreja Católica advinda da RCC e Comunidades Novas, configurando entraves para a lei 10.639/03, que é exoísra de forma panorâmica em seus contextos históricos e planejamentos de ações afirmativas para uma educação antirracista no Brasil.

No capítulo 04 nos debruçamos sobre as entrevistas com os professores brasileiros e moçambicanos, analisando suas palavras em quatro categorias de unidade de sentido: O conhecimento sobre a lei 10.639/03, cultura afro-brasileira e africana no ensino de História, religiões de matrizes africanas e violência no ensino de História, e Renovação Carismática e violência contra as religiões de matrizes africanas. Sobre o *conhecimento sobre*

a lei 10.639/03, realizado com coleta de dados somente nas escolas brasileiras, 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 e africana no ensino de História*, buscamos entender como os professores articulam as variadas manifestações culturais afro-brasileiras e africanas atentos à receptividade dos alunos e alunas. Sobre *religiões de matrizes africanas e violência no ensino de História*, discorreremos sobre os entraves e lutas para aceitação dessas religiões como estudo cultural. Em *Renovação Carismática e violência contra as religiões de matrizes africanas*, analisamos os impactos dos discursos desses movimentos católicos sobre as religiões de matrizes de africanas, verificando possíveis influências no ensino.

Por fim, o Capítulo 05 nos apresenta conclusões a partir das entrevistas com os professores, procurando destacar os pontos mais críticos encontrados no Brasil e Moçambique, como também tecemos algumas recomendações que consideramos importantes para iniciativas de reversão da violência religiosa demonstrada nas vivências dos professores em seu cotidiano nas escolas. Focamos nossas recomendações em planos de ação pedagógica envolvendo multiculturalismo e o diálogo inter-religioso.

Compreendemos que inserir as referidas temáticas em salas de aula de nível básico, no ensino de História, muitas vezes acarreta embates simbólicos e até físicos, entre professores, alunos e alunas, demonstrando raízes de autoritarismo e intolerância, que culminam com violência religiosa, porém é preciso tratar do assunto e buscar meios de diálogo e superação, onde aqui nos propomos pelos caminhos da pesquisa científica.

1.1 Da busca do sujeito à construção do recorte da pesquisa

Era uma manhã de sexta-feira, quase meio dia, em novembro de 2014. À nossa frente o mar de Fortaleza e atrás a movimentação dos trabalhos do evento da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Memórias de Baobá⁴. Foi num cenário como este que se estabeleceu o primeiro diálogo síntese, a voz guia da professora Joselina da Silva, que desencadeou os caminhos da pesquisa em tela.

Lá estava eu, feliz e morrendo de medo. Feliz por estar tendo a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre educação e relações raciais como recém-ingresso no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFC. O medo vinha do imaginário de que naquela primeira conversa de orientação as linhas de conexão pelo foco a ser pesquisado caminhassem em paralelo, o que não ocorreu, e pudemos estabelecer linhas cruzadas importantes para dar direção e sentido à investigação.

Falávamos do projeto de pesquisa da seleção de mestrado e as possibilidades de ampliá-lo para trazer contribuições para as pesquisas sobre religiões de matrizes africanas e conteúdos de valorização cultural na sala de aula. Sabíamos que trilhar os caminhos de análise dos preconceitos estipulados por alguns segmentos ditos evangélicos era pisar num campo bastante preenchido por diversas pesquisas já publicadas e em desenvolvimento, como visto numa análise de revisão bibliográfica.

Eu trazia comigo algum conhecimento sobre a lei 11.645/08, que alterou a Lei 9.394/1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu a obrigatoriedade, nos níveis de ensino fundamental e médio, componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História, estudos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira e indígena. Havia também o meu conhecimento sobre alguns documentos para a aplicação desta lei, como o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 3/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e ainda o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado no ano de 2009.

⁴ O Memórias de Baobá é um evento anual, organizado pelo Núcleo de Africanidades Cearenses (NACE/UFC), coordenado pela professora Sandra Petit, que propõe uma formação afro referenciada, em conexão com o Baobá, árvore ancestral africana existente na Praça do Passeio Público, no Centro de Fortaleza, em meio a diversas outras árvores e plantas, local onde o evento acontece, tendo a copa das árvores como coberta, e em contato com a natureza do lugar. Para maiores detalhes ver (PETIT,2015).

Junto a esses documentos, constava ainda uma pré-pesquisa, realizada antes da seleção do PPGE, gênese do projeto, onde identifiquei intolerâncias religiosas no ensino de História em quatro escolas públicas do bairro Grande Bom Jardim, em Fortaleza, no Ceará. Saí entrevistando professores, analisando Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) destes locais de ensino e dando forma ao meu projeto de pesquisa.

Na conversa de orientação no Passeio Público, relatei alguns achados e percepções da pré-pesquisa, onde a professora Joselina da Silva, com sagacidade, garfou uma informação que passou no meio da minha fala, quando explicava situações específicas sobre documentos, discursos e práticas de adeptos da Renovação Carismática Católica (RCC), no trato com religiões não cristãs, aqui especificamente a Umbanda e o Candomblé.

-Espera, você disse preconceito vindo de evangélicos e carismáticos? Esta aí, nosso foco deve ser os carismáticos. Existem poucos estudos sobre isso e o novo da sua pesquisa vai ser esse olhar!

Frequentei a RCC durante quatro anos (1996 a 2000), pesquisei relações entre RCC e Comunidades Eclesiais de Base na conclusão da Licenciatura Plena em História, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2011. Nenhum destes fatos era do conhecimento da professora e mais uma vez, este grupo religioso católico seria um dos meus objetos de pesquisa. Desta vez, o olhar cairia sobre os entraves, como intolerâncias religiosas, para a Lei 11.645/08, que os ensinamentos carismáticos poderiam trazer para jovens frequentadores de grupos de oração, em idade escolar, no ensino fundamental.

Em 2016, na conclusão do Mestrado em Educação, nos últimos meses daquele ano, a professora Ângela Maria Bessa Linhares orientou minha participação na seleção do projeto de pesquisa para o edital de Progressão para o Doutorado do PPGE da UFC. Com ela vinham novos caminhos conceituais e apontamentos sobre possibilidades de desarticulação da intolerância religiosa nas escolas pesquisadas, como o diálogo inter-religioso. Após a seleção, aprovado para progressão, foi dada continuidade para a investigação que gerou esta escritura, que meses depois identificou em Maputo, capital de Moçambique, na África, através do professor Guilherme Basílio, da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), semelhanças no contexto de intolerância religiosa em ambientes de educação básica.

Com a dissertação de mestrado, intitulada *Religiões de matrizes africana e Renovação Carismática Católica: tensões na aplicação da lei 10.639/03 no ensino de História*, pudemos investigar os entraves que os ensinamentos carismáticos causavam no bairro Bom Jardim, da cidade de Fortaleza, no Ceará, destacado pelo grande número de casas de Umbanda e Candomblé. Na pesquisa constatamos a disseminação de discursos

carismáticos prejudicando estudos de teor afro-brasileiro no espaço escolar. Com a inserção do espaço moçambicano na pesquisa, pudemos investigar como os ensinamentos carismáticos se comportam diretamente na África, nos levando a identificar, através das falas dos professores, os estímulos de preconceitos em jovens estudantes moçambicanos frequentadores de grupos carismáticos católicos.

Assim, me vi, como ficará explicitado nesta pesquisa, diante de possibilidades analíticas em duas realidades, Fortaleza (Brasil) e Maputo (Moçambique), norteadas por questões que envolvem a RCC e sua derivação como as Comunidades Novas Católicas. Partindo de investigações sobre as pregações, estudos e discursos realizados por eles em seus grupos de oração, influenciadores, no entendimento de intolerância ao diferente, em jovens em idade escolar do ensino fundamental, como também tendo a possibilidade de refletir sobre alguns conteúdos das aulas do ensino de História.

Em razão disso, buscou-se responder às seguintes questões norteadoras:

- Qual o teor dos discursos carismáticos sobre as religiões de matrizes africanas no Brasil e em Moçambique?

-De que maneira os conceitos carismáticos sobre as religiões de matrizes africanas estimulam violência religiosa nas aulas de História?

-Como os professores identificam o impacto dos discursos carismáticos na sala de aula?

Para responder a estes questionamentos, foram delimitados alguns objetivos.

1.2 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral:

-Analisar a violência religiosa contra as religiões de matrizes africanas provocada pela RCC e Comunidades Novas Católicas, interferindo no ensino de História.

Objetivos específicos:

-Identificar os ensinamentos da RCC e Comunidades Novas que influenciam violência religiosa contra os adeptos das religiões de matrizes africanas no Brasil e em Moçambique.

- Verificar como a Lei 11.645/08 pode ser travada no ensino de História a partir de discursos que estimulam violência religiosa contra as religiões de matrizes africanas.

-Demonstrar como os professores de História percebem os ensinamentos carismáticos como entrave para estudos de diversidade cultural no ensino de História no Brasil e em Moçambique;

1.3 O objeto de pesquisa no Brasil

Permanecem recorrentes em nosso cotidiano, discussões e manifestações em torno das influências que as doutrinas religiosas podem exercer na sociedade civil, constituindo debates e pesquisas sobre seus benefícios e problemáticas em diversos setores da sociedade, como podemos identificar em registros midiáticos locais⁵ e espalhados pelo Brasil⁶, eventos institucionais⁷ e tramitações legislativas⁸. Dentre os setores que recebem influências destas questões, o campo educacional torna-se um dos principais alvos, visto sua possibilidade de pulverizações ideológicas diversas e pela existência de um componente curricular dedicado ao Ensino Religioso nos anos iniciais da educação básica, Ensino Fundamental (1^o. ao 9^o. Ano).

Estando a educação com relações estreitas frente às dinâmicas religiosas no Brasil, faz-se necessária a penetração em suas raízes históricas, nas relações que entrecruzam o cristianismo com religiões indígenas e de matrizes africanas, resultando em sincretismos e numa configuração plural de expressões religiosas (GUERREIRO, 2000), que não podem ser ignoradas pela legislação e pela pedagogia atuais.

O estudo das religiões, em suas diversidades, agrega novos saberes à escola, como a própria noção do que vem a ser uma religião, suas manifestações na natureza humana, as especificidades do religioso, dentre uma série de estudos. Conforme Passos (2006, p.32), “as Ciências da Religião podem oferecer a base teórica e metodológica para a abordagem da

⁵Jornal O POVO. Sobre racismo religioso. Parece que esses "cristãos" esqueceram que um dia também foram perseguidos dessa forma. 28/09/2017.

⁶G1.Terreiro de Candomblé é destruído em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Traficantes invadiram o local e obrigaram sacerdotisa responsável pela casa a destruir objetos.12/07/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/07/12/terreiro-de-candomble-e-destruido-em-duque-de-caxias-na-baixada-fluminense.ghtml>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

⁷OAB-CE promove o II Fórum Cearense de Liberdade Religiosa.22/05/2018. Disponível em: <<http://oabce.org.br/2018/05/oab-ce-promove-o-ii-forum-cearense-de-liberdade-religiosa>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

⁸Projeto de Lei 1219/2015 referente à criação do Estatuto Jurídico da Liberdade Religiosa. O objetivo principal da criação do Estatuto Jurídico de Liberdade Religiosa é reforçar a proteção do direito constitucional fundamental à liberdade religiosa dos brasileiros e estrangeiros residentes no País, servindo como ferramenta de combate a toda e qualquer forma de intolerância, seja ela através de violência real ou simbólica, discriminação ou desigualdades motivadas em função de credo religioso, garantindo que tais atos requerem maior fiscalização e justapunição.Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3BE2313534068328C55353E80FE66CE8.proposicoesWeb1?codteor=1323395&filename=PL+1219/2015>. Acesso em: 13 dez. 2018.

dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação”.

A interferência do Ensino Religioso na educação brasileira firmou sua importância recentemente, confirmando o que já estava estabelecido na Constituição Federal⁹, quando ficaram estabelecidas várias competências a serem desenvolvidas dentro da carga horária religiosa no Ensino Fundamental, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL,2018, p.436).

As temáticas religiosas são delicadas, porém necessárias, visto os caminhos possíveis de edificação para a formação cidadã, segundo as competências da BNCC, traspassarem também por conhecimentos sobre diversidades religiosas na escola. Entretanto, apesar destes ensejos de cidadania, é de conhecimento comum casos que envolvem intolerâncias religiosas, principalmente sobre adeptos de religiões de matrizes africanas, como o caso da jovem Kailane Campos, de 11 anos, agredida no subúrbio do Rio de Janeiro em 2015, tendo sua testa ferida por uma pedra quando saía de um culto de Candomblé, no bairro Vila da Penha. " “O que chamou a atenção foi que eles começaram a levantar a Bíblia e a chamar todo mundo de ‘diabo’, ‘vai para o inferno’, ‘Jesus está voltando””, afirmou a avó da menina, Káthia Marinho", informou, na época uma reportagem do site G1¹⁰.

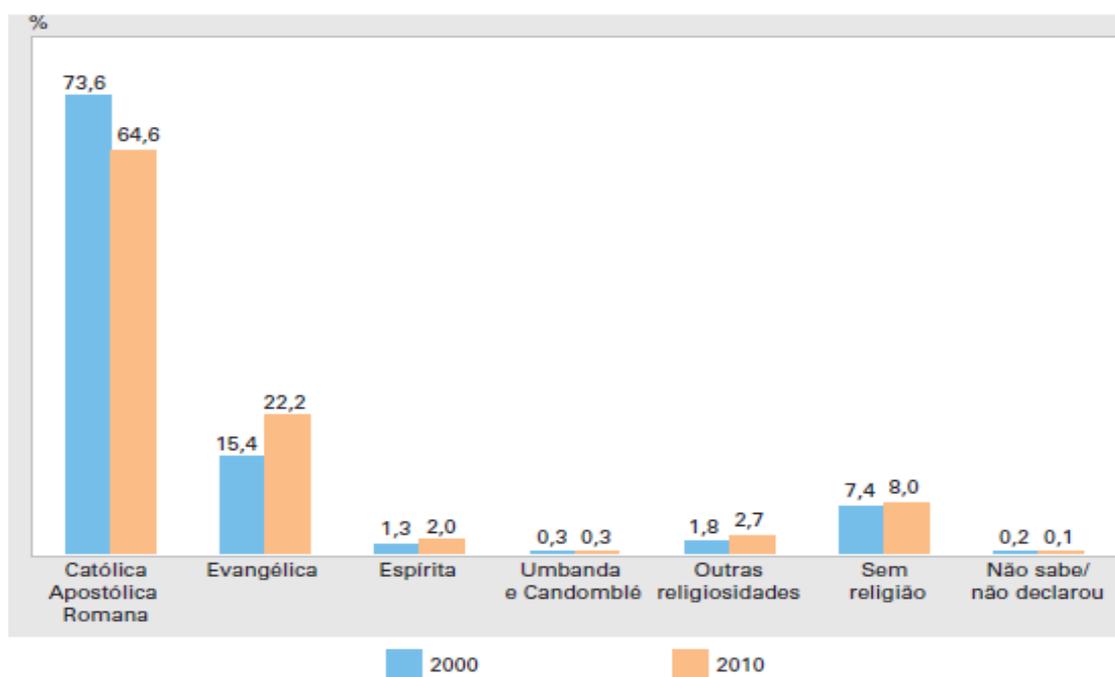
Conforme o trecho da reportagem jornalística, a violência envolveu questões religiosas, tendo um entendimento de poder sobreposto por alguns adeptos de segmentos cristãos em detrimento de candomblecistas. Como este caso, diversos outros ocorrem pelo

⁹ Parágrafo 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental(BRASIL,1988, p.124).

¹⁰ G1.Rio de Janeiro.Menina vítima de violência diz que vai ser difícil esquecer pedrada.16/05/2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html> >. Acesso em: 12 dez. 2018.

Brasil, demonstrando uma necessidade de que haja um combate, e conseqüentemente, ensinamentos eficazes sobre diversidades religiosas nas escolas, ainda que não necessariamente por meio do Ensino Religioso, que, diante da hegemonia cristã no país, contando 86,8% de adeptos no total da população (IBGE, 2011, p.91), é passível, para alguns autores, de comprometer as competências previstas para este componente curricular.

Gráfico 1- Percentual da população residente, segundo os grupos de religião. Brasil - 2000/2010



Fonte: IBGE, 2011, p.91

No Gráfico, podemos identificar as religiões cristãs como hegemônicas no Brasil, com católicos representando 73,6% em 2000, e os evangélicos 22,2% no mesmo ano. A participação cristã, como é historicamente comprovada, consegue penetrar em instâncias de poder e interferir em algumas decisões em âmbitos sociais e religiosos.

Podemos observar também, pelo gráfico, que as religiões de matrizes africanas possuem uma identificação de 0,3% da população brasileira em 2010, ficando dentro do campo das chamadas minorias. Entretanto, devemos considerar também que o medo, e o julgamento de terceiros sobre pertencer à Umbanda ou ao Candomblé podem interferir neste resultado.

No entendimento de Cury (2004, p.184), por exemplo, o Ensino Religioso compromete a laicidade do Estado brasileiro, garantida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 19, corrompendo sua diversidade cultural e socioantropológica de múltiplos credos,

pois, conforme o Gráfico 1, como ficariam contemplada a religião Espírita (2,0%), as religiões afro-brasileiras, como Umbanda e Candomblé (0,3%), outras religiosidades (2,7%), ou mesmo aqueles que não professam nenhuma religião (8,0%)?

Pesa ainda, nessa reflexão, o fato de que no ano de 2010 aconteceu a publicação do Decreto No. 7.107, que promulgou o Acordo entre o Governo Brasileiro e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Este acordo estabeleceu relações políticas entre os dois Estados, através de 20 artigos que trataram de assuntos variados, dentre eles o Ensino Religioso nas escolas públicas, evidenciando a fé católica, como visto em seu artigo 11:

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Apesar da escrita no decreto afirmar a inexistência de discriminação dentro dos conteúdos religiosos a serem postos nas salas de aula, alguns segmentos católicos, como a Renovação Carismática Católica (RCC) e as Comunidades Novas Católicas (especificamente Comunidade Católica Shalom e Comunidade Canção Nova), grandes influenciadoras no meio juvenil diverso¹¹, dispõem de livros, apostilas, palestras, e outras mídias, dentro de seus Grupos de Oração, que desenvolvem ensinamentos e práticas que conduzem à discriminação religiosa sobre várias crenças, como podemos constatar, por exemplo, em alguns manuais do Seminário de Vida no Espírito Santo, evento que geralmente dura três dias, e serve como entrada neste modo de religiosidade católica.

Levítico 20, 6.27: "Se alguém se dirigir aos espíritas ou aos adivinhos para fornicar com eles, voltarei meu rosto contra esse homem e o cortarei do meio de seu povo (...) Qualquer homem ou mulher que evocar os espíritos ou fizer adivinhações, será morto. Serão apedrejados, e levarão sua culpa." Sabemos como as doutrinas afro-brasileiras se permitem vários tipos de adivinhações através de búzios e outros recursos (NOGUEIRA; ANDRADE; AQUINO, 2010, p.86).

¹¹ Jornal O POVO. Festival Halleluya bate recorde e atrai mais de 1 milhão de pessoas. 25/07/2016. O Festival Halleluya atingiu a marca de 1 milhão e 80 mil participantes na edição de 2015 nos cinco dias de evento. (...) A maior parte do público do Halleluya é composta por jovens cerca de 70% e 80% dos participantes, de acordo com a organização do evento. "Alcançamos os homens, as mulheres, as crianças, os jovens. Estamos no alicerce da sociedade e da Igreja. Evangelizando a família, nós damos frutos fecundo para a evangelização do mundo", destacou o fundador da Comunidade Shalom, Moisés Azevedo. Disponível em: <http://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/halleluya2016/2016/07/25/not_halleluya2016,3639779/festival-halleluya-bate-recorde-e-atrai-mais-de-1-milhao-de-pessoas.shtml>. Acesso em: 11 jun. 2017.

A citação é colocada no manual do Seminário de Vida no Espírito como atividade que, entre outras citações, deve ser lida pelo menos 3 vezes em voz alta. Ao fazer uma conexão das religiões de matrizes africanas como aqueles que serão apedrejados no Antigo Testamento pela lei de Moisés, o manual incita uma violência religiosa que ficará presente no católico carismático, gerando preconceito e intolerância no meio social, onde o espaço escolar também é alcançado, visto a entrada livre, gratuita e de todas as faixas etárias nestes Seminários.

Nesta pesquisa, nosso olhar recai especificamente sobre algumas religiões de matrizes africanas, como a Umbanda e o Candomblé no Brasil, onde estes ensinamentos no campo escolar, corrompem as intenções do Acordo entre o Governo Brasileiro e a Santa Sé, outrora mencionado, desenvolvendo também entraves na aplicação da lei 10.639/03, que foi modificada para 11.645/08, e que norteia caminhos de ações afirmativas dos povos negros e indígenas no Brasil.

Sobre as leis citadas, é importante destacar que em 09 de janeiro de 2003, após um longo percurso histórico de lutas e resistências dos Movimentos Negros brasileiros, foi assinada a lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade, nos níveis de ensino fundamental e médio, público e privado, nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História, estudos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Em 10 de março de 2008, a lei foi modificada e passou a ser reconhecida como Lei nº 11.645/2008, onde passou a integrar, em suas determinações, os povos indígenas brasileiros, ampliando os campos de estudos na busca de reconhecimentos também para estas etnias, na constituição de um perene debate na educação nacional.

Diante do duplo enfoque étnico-racial que a lei 11.645/08 passou a contemplar, neste trabalho destacamos que daremos ênfase em contribuir com as lutas dos povos afro-brasileiros e algumas de suas religiões, especificamente a Umbanda e o Candomblé, entendendo que “[...] 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).

Com a aproximação das análises verificando as várias dificuldades sofridas pela Umbanda e o Candomblé no Brasil, foi despertado o interesse de como seria o trato com as religiões africanas em sua terra natal, e se haveria de alguma forma influências de estímulo intolerante aos seus ritos e crenças. A viagem à Moçambique proporcionou, apesar de breve, um olhar para satisfazer este interesse.

1.4 O objeto de pesquisa em Moçambique

Quando foram iniciados os trabalhos para o desenvolvimento da dissertação de mestrado em 2014, intrigava, na concepção das ideias desta pesquisa, a cunhagem do termo "religião de matriz africana". Em uma primeira escrita, houve a correção da expressão para "religiões de matrizes africanas", dadas as múltiplas culturas espalhadas nos 54 países do continente africano. Mas, quais eram estas religiões na África. África ou Áfricas? Se no Brasil existem estigmas e preconceitos contra as religiões originárias africanas, como estariam estas religiões em seu chão originário? Seguindo rastros de uma semelhante realidade das violências religiosas no campo educacional fora do Brasil, esta pesquisa estabeleceu conexões em território africano. Observando os apontamentos do professor Carlos Serra (2016, p.7) sobre os crescentes ataques às crenças populares tradicionais locais em Moçambique, país da parte austral do continente africano, por segmentos cristãos neo-pentecostais brasileiros lá instalados, vimos a possibilidade de relações que contribuiriam com a investigação em tela.

Participando de um seminário sobre educação, na Universidade Pedagógica de Moçambique (UP)¹², a segunda maior universidade pública do país, acompanhando a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a professora Joselina da Silva observou possibilidades de conexão entre Brasil e Moçambique para aprofundamento desta pesquisa. Em contato com o Professor e Diretor Adjunto da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas (FCSF), Guilherme Basílio, Joselina da Silva apresentou o cerne desta investigação, onde foi identificado possível colaboração, para análise de problemáticas educacionais nos dois países.

Após um longo período de submissão ao processo seletivo do Programa Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE), para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Faculdade de Educação da UFC, foi possível chegar em solo moçambicano e desenvolver a ligação desta pesquisa, pelo período de 6 meses em outras paragens além do Atlântico.

Era curioso observar, após aprovação na seleção da CAPES, a reação de algumas pessoas quando eram informadas sobre a viagem internacional que aconteceria. " Mas, você

¹² Criada em 1985, como Instituto Superior Pedagógico, enquadrada numa conjuntura política própria, a UP leccionava os seus primeiros cursos no formato bi-valente (como Ensino de História e Geografia, Ensino de Matemática e Física, etc), em programas curriculares com duração de cinco anos e contando com uma carga relevante de disciplinas de filosofia marxista como Materialismo Dialético e Histórico, Economia Política, História dos Movimentos de Libertação, entre outras, mais viradas para a educação política e patriótica dos estudantes. Em 1994, o Instituto Superior Pedagógico foi transformado na Universidade Pedagógica de Moçambique, ampliando suas áreas de ensino. Em 2005 introduziu Cursos de Extensão, denominados de Pós-Laborais (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2015, pgs. 11-12).

passou por essa seleção toda para ir pesquisa na África? Não tinha lugar melhor não?". Isso era ouvido constantemente, e ficava registrado como análise nosso distanciamento, enquanto brasileiros, afrodescendentes, que tem sua formação também advinda do povo negro, do continente africano.

Depois de estudadas as possibilidades, Moçambique mostrou-se o país adequado para o prolongamento desta pesquisa por alguns motivos. Primeiro pela possibilidade de observar como são as relações da sociedade com as religiões tradicionais, depois pela fixação de grupos católicos de inspiração carismática em Moçambique, como a Comunidade Católica Shalom e a Comunidade Católica Aliança de Misericórdia, e por fim, a língua portuguesa.

Referente à língua portuguesa, é importante frisar ainda o quanto Moçambique, assim como o Brasil, volta suas atenções mais importantes, no meio institucional e comercial, para a língua inglesa. O inglês, apesar de não ser a língua oficial em nenhum dos dois países, é percebido como uma língua exigida para impulsionamento de variados seguimentos profissionais. No caso de Moçambique, isso tem um impacto enorme ao sabermos que este é um país multilíngüístico, com estudos que apontam cerca de 36 línguas locais, saindo de cada uma delas outras variações orais (BASÍLIO, 2015, p.244). Desta forma, são chamadas de línguas afro-moçambicanas¹³.

Apesar da grande quantidade de línguas, elas acabam sendo relegadas às zonas mais afastadas dos centros urbanos, e carregam ainda os estigmas de se distanciarem do que se convencionou ser considerado como civilizado desde os tempos da colonização, sendo necessária uma assimilação com os brancos portugueses e sua língua falada corretamente (CHIZIANE, MARTINS, 2015, p 36).

.Preteridas para o inglês em setores estudantis e de mercado, na medida em que os estudantes avançam nos degraus escolares, porém com grande resistência pela população da periferia dos grandes centros, como ocorre em Maputo, onde as línguas maternas resistem e são faladas constantemente, e estrategicamente nas ruas, principalmente, na capital do país,

¹³ Segundo pesquisa da Universidade do Texas, em 2004, considerou-se que em Moçambique existe cerca de 36 línguas locais. Segundo a pesquisa, são línguas moçambicanas: **Makwa** com seus derivados (makwa-meetto, makwa-moniga, makwa-saka, makwa-sbrima, makwa-marrevone, makwa -mahara, makwa-loomwé), falados nas províncias de Nampula, Cabo Delgado, Niassa, e Zambézia; **Koti** e **Nathembo**, também falados em Nampula; **Maconde**, **Swahili**, **Khimwani**, falados em Cabo Delgado; **Nyanja**, **Yão**, falados em Niassa e Tete; **Chuwabo**, **Manyawa** (fusão de Chuwabo com Makwa-lomwé), **Takwane**, **Kokola**, **Loló**, **Maindo**, **Marenje** e **Muinyha**, falados na Província de Zambézia; **Nyungue**, **Ngoni**, **Nsenga**, **Phimbi**, **Kunda**, **Dewa**, **Tawara**, , falados em Tete; **Matewe**, **Baruwe**, **Ndau**, **Manyika**, **Sena** , falados em Manica e Sofala; **Changana**, **Tsonga**, **Ronga**, **Swati**, **Bitonga**, **Zulu**, **Tswa**, **Chopi**, falados em Maputo, Gaza e Inhambene (BASÍLIO, 2015, p.244).

Maputo, onde é comum ouvir algumas línguas maternas moçambicanas como Changana e Ronga¹⁴.

Esta observação sobre as línguas maternas faladas, subvalorizadas e alçadas às necessidades de carreira profissional, são importantes porque revelam, entre outros aspectos, resignificações culturais em amplas camadas, inclusive a religiosa, onde existe uma relação profunda entre as línguas maternas e as religiões tradicionais. Assim como as línguas foram subjugadas, seus ritos religiosos seguiram o mesmo caminho na História de Moçambique, desde os tempos da colonização, repercutindo no período de independência, onde, mesmo sob governo de líderes locais, as religiões tradicionais ficaram isoladas e estigmatizadas.

Durante o período colonial, eventualmente, sacerdotisas e sacerdotes de religiões ancestrais estavam sujeitos ao confisco de seus pertences religiosos, a julgamentos em tribunais, a prisões, e até a castigos corporais. Com base numa visão etnocêntrica, governos, missionários, administradores e médicos investiram na desqualificação daquele secular conhecimento endógeno de cura passado de geração a geração, estigmatizando-o como primitivo, supersticioso, "feiticeiro", diabólico e charlatão (SANTANA, 2018,p.14)

Assim como aconteceram os processos de estigmatizações das religiões de matrizes africanas pelos colonizadores portugueses e o Estado brasileiro, em Moçambique, durante as invasões portuguesas as crenças locais também foram subjugadas, perseguidas e demonizadas com a chegada do colonizador português. Principalmente nos processos de ocupações europeias na África, onde o período entre 1870 e 1960 ficou marcado por profundas alterações nas sociedades locais, tutelando-as à algumas nações da Europa Ocidental, sob a condição de colônias (MACEDO, 2017, p. 125).

Pesquisando em Moçambique, era perceptível o constrangimento e pouco diálogo ao se fazer menção às religiões tradicionais locais, havendo rapidamente um condicionamento de fala, uma espécie de resgate moral e social, alçando essas religiões à medicina tradicional, sendo esta mais aceita e representada pela AMETRAMO (Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique). Esta condicionante foi repetida em muitas entrevistas, como também na fala de Dias Mungoe, técnico do Instituto Nacional de Educação (INE) de Moçambique, um dos responsáveis pela aprovação dos conteúdos curriculares do ensino básico, apontando como as diretrizes educacionais são orientadas a tratar deste assunto.

¹⁴ O povo Changana habita na províncias de Gaza e Maputo, no Sul de Moçambique, e sua língua é o Xichangana, do grupo linguístico Xitsonga. Utilizam essa língua mais de dois milhões de habitantes. O nome exclusivo de Deus é XIKWEMBO. O povo Ronga habita nas cidades de Maputo e Matola e na província de Maputo. A sua língua é do grupo linguístico Xitsonga. São do grupo dos Varonga, e chamam a Deus com o nome exclusivo também de XIKWEMBO(MARTINEZ, 2009, p.119).

O curandeirismo é uma prática cultural que não vem regrada em nossos currículos. Se eu vou ao curandeiro para cuidar da minha vida, minha família, ascender na vida profissional, isso é uma prática particular de cada pessoa. Mas, em Moçambique não há tratamento melhor para epilepsia, asma, que os médicos tradicionais. O Governo reconhece isso e criou a AMETRAMO, para buscar unificar esse grupo, para que as pessoas não procurem um curandeiro, mas um médico desta associação. A pessoa, ao invés de ver uma estrada, pode ver duas, fugindo de cair em um precipício, que é a parte negativa do curandeirismo, que infelizmente ainda é praticada em algumas comunidades moçambicanas¹⁵.

Esta fala pode ser analisada dentro dos estudos das escritoras Paulina Chiziane e Mariana Martins (2015), que pontuam uma "usurpação do ser", no referente às sequelas mentais deixadas nas populações africanas após as retiradas físicas, humanas e materiais, dos colonizadores europeus de suas terras, com os processos de independência. Tal usurpação do ser então encontra grande fundamentação nas questões religiosas, sendo ultrapassadas as condições tácteis, a fim de submeter os entendimentos sobre civilização e identidades culturais africanas ao mais próximo que pudessem dos padrões europeus.

Com a independência, o processo de *usurpação do ser*, conheceu novos contornos: foram novamente reprimidas todas as instituições tradicionais, umas acusadas de serem promotoras de uma sociedade retrógrada, enquanto outras eram punidas supostamente por terem sido aliadas à repressão colonial. Para tratarem das questões de saúde, as pessoas eram encorajadas a recorrer às modernas instituições de medicina. Houve uma grande perseguição aos curandeiros e muitos deles foram exilados nos campos de reeducação. Outros viram os seus santuários dos espíritos incendiados, incendiando-se também todos os seus objectos de culto (CHIZIANE, MARTINS, 2015, p 37)

A História da independência de Moçambique é marcada por guerras contra o domínio português e também por guerra civil. Observando brevemente os registros históricos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), através do Atlas de Moçambique (2008, p.14), em 1498 variados grupos étnicos moçambicanos tiveram seus primeiros contatos com Portugal através da chegada de Vasco da Gama. Desta época até 1961, os portugueses avançaram em invasões, destruições e domínios destas etnias de cultura bantu¹⁶, transformando Moçambique em um local de várias explorações: humana e material. Entre 1964 e 1974, aconteceram as guerras pela independência de Portugal, com milhares de mortos e considerável destruição do país. Data deste período também a formação de grupos

¹⁵ Entrevista concedida por Dias Mungoe, técnico do Instituto Nacional de Educação de Moçambique, Maputo, novembro de 2018.

¹⁶ Podemos designar como região das línguas bantu uma imensa região correspondente a quase metade do território africano, indo de Camarões no Atlântico ao Quênia no Índico, incluindo todos os países até a África do Sul (CUNHA JÚNIOR, 2010, p.84)

políticos armados e protagonistas destas lutas, principalmente a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO).

Entre 1976 e 1992, o país passou por mais destruição e mortes com a guerra civil entre FRELIMO E RENAMO, considerada como a guerra da desestabilização, disputando o governo de Moçambique. Essa guerra está inserida em interesses internacionais da polarização de grande parte do mundo com a Guerra Fria. Após esses 16 anos, com a participação do Vaticano, contribuindo com mediações para cessar fogo, o chamado Acordo de Roma, os moçambicanos entraram num período de relativa paz, com FRELIMO se estabelecendo no poder central, perdurando assim até os dias de hoje. A não alternância de representações políticas, entretanto, é motivo ainda hoje de guerrilhas, ameaças e tensões bélicas entre FRELIMO E RENAMO (NHAPULO, 2015,p.240).

As pesquisas em Moçambique nos revelam, inclusive, tentativas do Governo pós independência, já com a FRELIMO no poder, de apagar as crenças locais, entendendo que o progresso do país se daria em mudanças radicais de costumes e negação de culturas ancestrais, consideradas "obscurantistas", visando assim uma maior "civilidade". Com o passar dos anos, e a resistência das comunidades, principalmente das regiões norte e central do país, foram mudadas as estratégias e reconhecimento do erro que era cometido, uma vez que a FRELIMO estava perdendo adesão popular.

Muito embora as críticas apontem que a FRELIMO tenha hostilizado e excluído as práticas e crenças vividas nas comunidades moçambicanas, considerando-as obscurantistas, o recurso às mesmas práticas é evidente na procura de uma moçambicanidade consolidada.

(...)

É certo que os valores das comunidades moçambicanas estão enraizados nas tradições locais, mas se comunicam com os valores nacionais, africanos e universais construídos dentro do paradigma moderno a partir do qual as crianças são educadas para saber estar e conviver com os outros (BASÍLIO, 2015, p.255)

Fazendo um paralelo não exaustivo, as religiões de matrizes africanas no Brasil, como a Umbanda e o Candomblé no Brasil, ganhavam espelhamento nas chamadas religiões tradicionais africanas de Moçambique, onde são até vinculadas a um tipo de espiritismo, mas sem ligação com essa religião de fato. Os sacerdotes aqui identificados popularmente como "pai de santo", ou (babalorixá), e ainda "mãe de santo" (yalorixá), em Moçambique são chamados popularmente de curandeiros, ou médicos tradicionais. Os orixás e entidades religiosas cultuadas no Brasil, por sua vez, possuem o paralelo com os antecessores das religiões tradicionais, mas apenas como um elo entre a humanidade e o sagrado.

As Religiões Tradicionais Africanas abraçam todos os aspectos da vida; constituem o "suporte de todos os valores", não existindo separação entre o sagrado e o profano, mesmo distinguindo-se. Trata-se de religiões tradicionais que se identificam com um grupo cultural, por isso não tem fundadores. Os conteúdos doutrinários, sem que cheguem a formar um conjunto sistematizado de dogmas, conservam-se e são transmitidos oralmente, especialmente através dos mitos cosmogônicos, provérbios e por outras formas literárias (MARTINEZ, 2009, p.102).

Indo além dessa ligação entre as religiões acima citadas, nossa pesquisa procurou lançar suas redes em águas mais profundas, buscando os sintomas similares de preconceito, discriminação e violência religiosa sofridos pelas crenças de matrizes africanas no Brasil e em Moçambique, dando enfoque nas relações dentro dos ambientes escolares.

Moçambique não permite componentes curriculares sobre ensino religioso em suas escolas de ensino básico, entendendo que a laicidade do Estado deve sobressair nestas questões, proporcionando aos sujeitos a adesão, ou não, à religião que melhor lhe convier, como é possível verificar na Constituição da República de Moçambique, no artigo 54:

1. Os cidadãos gozam da liberdade de praticar ou de não praticar uma religião.
2. Ninguém pode ser discriminado, perseguido, prejudicado, privado de direitos, beneficiado ou isento de deveres por causa da sua fé, convicção ou prática religiosa.
3. As confissões religiosas gozam do direito de prosseguir livremente os seus fins religiosos, possuir e adquirir bens para a materialização dos seus objectivos.
4. É assegurada a protecção aos locais de culto.
5. É garantido o direito à objecção de consciência nos termos da lei. (MOÇAMBIQUE, 2004, p.6)

Dentro desta perspectiva constitucional, Dias Mungoe, representando o Instituto Nacional de Educação, defende que exista uma realidade de tolerância e respeito às diversidades religiosas em Moçambique, embora, mais adiante, as entrevistas com os professores irão demonstrar o contrário acontecendo na prática cotidiana.

Aqui em Moçambique ensina-se a tolerância pela convivência. Um senhor come carne de porco. Eu não como, mas eu não posso lhe faltar com respeito. Uma pessoa usa cofiol, mas eu não uso, pois minha religião não permite. São as diferenças culturais de cada um. Neste mundo moçambicano somos ensinados desde casa a conviver com as diferenças. Os homens não pensam todos da mesma maneira. Existem choques culturais de usos e costumes das regiões diferentes, mas o que temos a fazer é conviver de modo pacífico com cada um¹⁷.

Semelhante ao Brasil, em Moçambique várias leis, decretos e até artigos da Constituição, muitas vezes ficam no papel, não havendo implementação de fato do que lá está

¹⁷ Entrevista concedida por Dias Mungoe, técnico do Instituto Nacional de Educação de Moçambique, Maputo, novembro de 2018.

escrito. Um exemplo pode ser visto no que tange às questões religiosas, onde as crenças africanas locais sofrem discriminação e preconceito diariamente, abertamente em programas de rádio e tv de igrejas neo-pentecostais, muitas delas originárias do Brasil, como o exemplo da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), utilizando a TV Miramar de Moçambique, transmissora da Record TV, líder de audiência nas programações de tv aberta do país. Em seus programas religiosos, ligados à IURD, os curandeiros e ancestrais moçambicanos são representados como espíritos ligados ao Diabo, portadores de uma carga de destruição da vida das pessoas que a eles recorrerem, como analisado por Fernando Mate, Presidente Nacional da AMETRAMO.

Nós estamos sendo discriminados por causa da linguagem de algumas igrejas! O curandeiro só faz o trabalho dele. Não temos condições para nos defender dessas pessoas que tem dinheiro. Algumas igrejas olham o curandeiro como feiticeiro e falam isso na televisão, mas eles é que estão fazendo um "curandeirismo civilizado", usando filosofias que acabam convencendo as pessoas contra os curandeiros. As pessoas assistem na tv, vão nas igrejas e voltam de lá com raiva de nós, nos chamando de Diabo. Essas igrejas vem do Brasil e colocam o povo contra o povo¹⁸.

Como afirma o presidente da AMETRAMO, as representações fabricadas pela Igreja Universal em Moçambique atingem, de modo semelhante ao Brasil, a opinião pública, com o agravante de que neste país africano, existe o reforço de alguns discursos de segmentos da Igreja Católica local, indo pelos mesmos conceitos discriminatórios, interferindo no modo de viver das pessoas. É possível ver livros, discursos de sacerdotes e pregadores católicos dedicados à uma "mudança de mentalidade" sobre a cultura das religiões tradicionais moçambicanas, principalmente crianças e jovens adeptos da RCC e das Comunidades Novas Católicas de lá, como a Comunidade Aliança de Misericórdia, fixados no bairro de Boane, Maotas, e a Comunidade Católica Shalom, fixada no centro da capital, Maputo, respectivamente.

Estamos entrando nos temas dos feiticeiros, curandeiros aos pouquinhos. A gente tenta através da Palavra de Deus, de uma forma que não seja bruta e nem dura, mas levar aquilo que a Palavra, a Doutrina mostra como verdade, para ir aos poucos formando os jovens e mostrando que aquilo que eles vivem não é o que a Igreja segue. Para nós isso é novo, a gente não pode ir muito em choque, pois corre o risco deles não acolherem. A gente mostra na Palavra para eles verem que aquilo que é tradição mas que ... é para eles poderem se transformar e terem uma mudança de mentalidade (Coordenador 1 Moçambique).

¹⁸ Entrevista concedida por Fernando Mate, em local público, Maputo, dezembro de 2018.

A presença dos católicos renovados em Maputo ainda é inicial, com a Comunidade Aliança de Misericórdia contando 03 anos, e a Comunidade Católica Shalom 02 anos. Ambas as comunidades são originárias do Brasil, e seguindo os ensinamentos que realizam para o público brasileiro, existe a probabilidade da massificação de estudos sobre combate espiritual contra as chamadas " falsas doutrinas", que são desenvolvidos nos grupos de oração com jovens e adultos carismáticos. Estes estudos, inserem todas as religiões não cristãs, e todas as igrejas cristãs não católicas dentro do contexto que "falsas doutrinas", tendo como um dos alvos, em Moçambique, as religiões tradicionais moçambicanas, vinculando-as com rituais diabólicas, paganismos, promovendo sua renúncia em detrimento de identificações católicas, particularmente com o que é ensinado na RCC.

Apesar de serem representações carismáticas católicas de poucos anos em Moçambique, já existe um trabalho de acompanhamento pessoal, individualizado, tratando de questões variadas dos novos adeptos, principalmente com temas norteados pelas religiões dos ancestrais moçambicanos.

Nós temos o Espírito Santo de Deus e é Ele quem vai convencendo. Nós temos o que nós chamamos de acompanhamento pessoal, personalizado, escutando, ouvindo os jovens num serviço que vai além do grupo de oração. Nós recebemos jovens de várias religiões, ateus, e o acompanhamento pessoal até agora tem sido tranquilo. Não temos tido resistência, eles acolhem bem nossos ensinamentos, mas eu vejo que somos ainda embrionários. Quando esta obra crescer, pode ser que haja resistência. O povo aqui é muito dócil, e quando você fala da graça de Deus, eles escutam, prestam atenção. É impressionante a docilidade desse povo (Coordenador 1 Moçambique).

Tendo como base de apoio a descrita "docilidade do povo", como falou o depoente 1 da RCC em Moçambique, os ensinamentos dos carismáticos católicos avançam dentro do programado por eles de modo satisfatório, e tem como proposta não apenas o discurso religioso, mas também influências nos hábitos e costumes, buscando uma "civilidade dos frequentadores", onde passam a ser esquadrihados quanto às roupas, vocabulário, gestos e manifestações de afeto dentro do espaço das reuniões.

Os jovens aqui tem o coração muito dócil. Eles chegam com muitos questionamentos, mas quando eles fazem uma experiência com o Espírito Santo nós podemos ensinar o que é o certo. Eu vejo que Deus tem pressa aqui em Moçambique, tem coisas que nós estamos bem avançados. Deus vai tomando a frente das coisas da missão. Nos surpreendemos com o que Deus vai realizando e nos pedindo (Coordenador 2 Moçambique).

Tanto no Brasil, como em Moçambique, enquanto é alardeada a maneira pejorativa como os evangélicos, principalmente os neo-pentecostais, se manifestam em relação às religiões afro-brasileiras e tradicionais moçambicanas, os católicos da Renovação Carismática e Comunidades Novas Católicas vão fazendo seus discursos e ensinamentos, em tom pejorativo semelhante, mas sem holofotes e repercussões críticas, em reuniões particulares de seus grupos de oração abertos principalmente para jovens, gerando influências também na educação.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A elaboração desta pesquisa enfoca analisar violência religiosa contra as religiões de matrizes africanas em escolas brasileiras e moçambicanas a partir do ensino de História. Sabemos que são corriqueiros os desenvolvimentos de pesquisas sobre algumas igrejas evangélicas no papel de promotora de violências religiosas, tanto no Brasil como em Moçambique, mas o protagonismo destas violências presente no seio da Igreja Católica, em sua vertente carismática, confere a este trabalho a condição de ineditismo. Nesse sentido, entendemos que iremos pesquisar em “águas mais profundas”, buscando novas informações, em contribuição com a aplicação da lei 10.639/03 na educação do Brasil, como também trazer uma reflexão para a educação moçambicana.

Mas não seriam estas algumas das faces da pesquisa acadêmica: buscar novas informações em águas mais profundas sobre o 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 da construção de um caminho metodológico que atenda aos nossos objetivos, compreendendo assim, que esta pesquisa tem natureza qualitativa.

2.1 A abordagem da Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa foi escolhida como metodologia para esta pesquisa por ser 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). Nossa intenção de investigação vai além de quantificações e se debruçará sobre os sujeitos e suas significações para o fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa 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, procuraremos compreender como os discursos carismáticos impactam em ambientes escolares brasileiros e moçambicanos, observando, de modo transversal, as

relações entre os sujeitos pesquisados (professores, funcionários, curandeiros, coordenadores carismáticos) 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).

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.

Contudo, é importante destacar que nossas interpretações se darão a partir não de uma, mas de distintas realidades, em escolas públicas da cidade de Fortaleza, no Brasil, como em escolas públicas da cidade de Maputo, em Moçambique.

Diante do descrito, a metodologia de pesquisa qualitativa é a que melhor adéqua-se às nossas intenções de compreender os contextos em que os sujeitos listados acima estão inseridos, considerando não apenas coletar e analisar dados, mas sobretudo interrogá-los, problematizá-los, cruzando depoimentos com os textos e discursos carismáticos católicos.

2.2 Da eleição metodológica da Pesquisa Participante

Ao eleger a Pesquisa Participante como metodologia desta pesquisa, sabemos-la situada na esteira das abordagens qualitativas. Historicamente possui tradição na pesquisa brasileira, sobretudo em estudos que utilizam como referencial as obras e o pensamento de Paulo Freire. É sabido que Carlos Rodrigues Brandão, reconhecido como parceiro de Freire e continuador de sua atuação crítica e educacional, foi um ideólogo dessa modalidade de pesquisa qualitativa. Aqui situaremos alguns aspectos basilares para compreendermos nossa escolha da metodologia da Pesquisa Participante.

De partida, diríamos que o aspecto dialógico não se pode perder de vista, quando se pensa em Pesquisa Participante. Também o acento crítico é uma característica dos estudos

dessa natureza, que embasam muito dos temas contra-hegemônicos, buscando a perspectiva dos sujeitos estigmatizados ou excluídos. Vejamos em que termos alguns estudiosos se referem a este aspecto:

Da perspectiva de uma pesquisa participante que acolhe diferentes vozes e procura o diálogo com saberes advindos da experiência de viver, algumas intenções são mais claramente identificáveis: a construção de representações contra-hegemônicas que podem contribuir para o aprimoramento mútuo das ciências humanas e do senso comum, como quer Boaventura de Sousa Santos, na medida em que promovem a crítica tanto das concepções dogmáticas e excessivamente generalizantes que formam uma espécie de senso comum das ciências humanas, quanto das representações estigmatizantes e preconceituosas, origem de sofrimento para indivíduos, grupos e sociedades; a atribuição de espessura a “objetos de estudo” tais como a violência, o desemprego, o sofrimento ou a loucura, os movimentos sociais, enfim, os objetos das ciências humanas; o apoio para a ação política de grupos organizados; o subsídio para políticas públicas nas áreas sociais (SCHMIDT, 2006, p.38)

Como visto acima, há uma espécie de *senso comum* nos estudos científicos, que não são comprometidos com uma perspectiva hegemônica e costuma reproduzir escolhas teóricas e visões das populações, culturas, sujeitos e grupos sociais bastante estigmatizados, como nos referimos nesta pesquisa, destacando as religiões de matrizes africanas no Brasil e em Moçambique. Isso traz algumas implicações, como por exemplo, dependendo de que lugar nos situamos como pesquisadores, a relação com o chamado objeto de estudo fica realmente a de um sujeito para com o objeto, havendo uma objetificação do outro.

Entretanto, é chave, na Pesquisa Participante, um novo olhar para essa relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, de modo que se possa considerar os sujeitos pesquisados o Outro do pesquisador, e não simples objetos, sem voz ou capacidade de partilhar contribuições que se acrescentem ao pesquisador e seu acervo teórico.

Deriva também desse lugar do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa uma unidade coerente onde teoria e prática estão intimamente articuladas. Brandão & Borges (2007, p. 54) referem-se a uma unidade teórico-prática, e apostam nas possibilidades de que a pesquisa participante possa interagir na produção dos conhecimentos, partilhando visões.

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente (BRANDÃO & BORGES, 2007, p. 54).

Decerto que o fato de a Pesquisa Participante ter surgido em uma época de ditadura no Brasil (décadas 60 a 80) impõe singularidades. O regime que ocupou (usurpou) o poder a partir de um golpe militar em nosso país, encontrou resistências. A Pesquisa Participante arregimentou forças e difundiu todo um pensamento crítico, de resistência, pela América Latina e, depois, por todo o continente. Percebe-se que houve re-elaborações, ao longo desse tempo histórico, mas o lugar de crítica e resistência tem sido mantido, com recomposições teóricas que mais aprofundam a posição combativa desta metodologia de pesquisa. É o que os estudiosos dessa modalidade de investigação, a Pesquisa Participante, sublinham, objetivando alertar para a cobrança do compromisso dos pesquisadores com os extratos e temas de sujeitos, grupos e populações subalternizadas. Vejam as afirmações de Brandão e Borges sobre isso.

Diferentes experiências do que chamaremos aqui de Pesquisa Participante surgem entre as décadas dos anos 60 e 80 em alguns lugares da América Latina. Mas, em pouco tempo, elas se difundem por todo o continente. (...)

Elas se originam dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares. Em sua maioria, elas serão postas em prática dentro de movimentos sociais populares emergentes ou se reconhecerão estando a serviço de tais movimentos.

(...) Elas se originam e reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica (BRANDÃO & BORGES, 2007, p. 53).

A Pesquisa Participante, portanto, afirma um compromisso com os sujeitos e a mudança do conjunto das estruturas e dinâmicas que envolvem a visada da ciência, e mesmo, incida que o recorte da pesquisa possa interligar-se aos grandes temas e questões sociais com os quais aquele ponto ou nó crítico se vincula. Nas palavras dos autores:

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social (BRANDÃO & BORGES, 2007, p.54)

Brandão e Borges colocam a interligação dos processos de micropolítica com a macropolítica, que se devem articular intimamente e, além disso, propõem que não nos esqueçamos de situar nossos estudos no âmbito da historicidade, pois que as questões sociais não pairam fora de contextos específicos.

Uma dinâmica da história é importante na reconstrução do passado próximo, ela o é, mais ainda, no olhar entre o presente e o futuro. Pois, aqui, não se trata de conhecer para “promover” ou para “desenvolver” algo, mas para transformar o todo em que este “algo” existe como está, e, assim, deve ser transformado junto com o todo social de que é parte. Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico (BRANDÃO & BORGES, 2007, p.56)

Neste contexto, a Pesquisa Participante adequa-se aos interesses deste trabalho, posto que nossas pretensões vão além de simplesmente promover e expor a violência religiosa sofrida pelas religiões de matrizes africanas no Brasil e em Moçambique a partir dos escritos e discursos carismáticos católicos. Tais escritos e discursos tendem a fechar portas de tolerância, e com um olhar participativo, podemos apontar janelas de esperança, no intuito de uma transformação destas questões no ambiente escolar, como a possibilidade de um diálogo inter-religioso.

2.3 Procedimentos da Investigação

2.3.1 Entrevistas

Utilizamos o recurso de entrevistas para recolhermos as falas de nossos depoentes(professores, funcionários, curandeiros, coordenadores carismáticos). Segundo May (2004,p.145), “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. Com as entrevistas, tivemos a possibilidade de manter o diálogo entrevistador-entrevistado, confeccionando fontes exclusivas, pertinentes à discussão em tela, no sentido de 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 foram do tipo semiestruturadas, por terem um roteiro simples a ser seguido, “de caráter aberto” (MAY,2004, p.149), norteadas basicamente pelos seguintes temas: ensino de História, cultura afro-brasileira e moçambicana, diversidade religiosa na escola e violência religiosa na escola e na sociedade. Vale registrar que esses temas não eram ordenados rigidamente desta maneira, tendo como variáveis a abertura emocional do entrevistado para responder às perguntas, a fuga dos temas propostos e ainda a apresentação de novos dados pertinentes ao bojo da pesquisa que antes não foram considerados, como por exemplo a semelhança de violência religiosa sofrida pelo Espiritismo e as religiões de

matrizes africanas no Brasil, e a existência de igrejas com um hibridismo de cristão e de tradições africanas, as chamadas Igrejas e Seitas Cristãs-Africanas (ISCA), conforme descreve Gromiko (1987, p.280), a exemplo da Igreja Zione¹⁹ em Moçambique.

As falas dos entrevistados foram registradas em aparelho gravador de áudio específico para esta atividade, portátil, de bolso, com grande alcance de captação de sons, e de propriedade do entrevistador. Os encontros para as entrevistas aconteceram em salas de aula, sala dos professores, propriedades particulares, e locais públicos, nos dois países.

As especificidades de discrição e fácil manuseio conferidas ao aparelho de áudio, permitiram a realização de entrevistas mais espontâneas, sem a necessidade de posicionar o gravador em frente à boca dos entrevistados, permitindo-lhes falar livremente, e até mesmo esquecer a gravação, o que chegou a acontecer em muitas ocasiões, potencializando as experiências relatadas para a escrita desta pesquisa, entendendo que

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)

Com essas entrevistas, foram construídas "pontes de raciocínio", interligando registros escritos com falas de sujeitos vivenciadores da pesquisa, possibilitando chegar em outros lugares da História, elucidando violência religiosa contra as religiões de matrizes africanas, estimuladas pela RCC e Comunidades Novas, que causam entraves para o avanço da lei 10.639/03 no Brasil e para a valorização das culturais moçambicanas

¹⁹ A Igreja zione é uma Igreja de comunidade por excelência – localizada dentro da comunidade e sendo parte integrante da vida social comunitária. Embora as Igrejas locais sejam frequentemente ligadas com alguma entidade coordenadora dirigida por um bispo, esta ligação na maioria das vezes é uma formalidade simbólica, deixando aos líderes das Igrejas locais uma grande autonomia nas questões tanto teológicas como organizacionais.

É estruturada em torno da figura carismática do pastor (*mufundisi*, em tsonga) que frequentemente, sobretudo em casos de Igrejas pequenas, é também o profeta (*muprofeta*), que possui o dom de invocar o Espírito Santo para efectuar a cura.

São na maior parte residentes da zona suburbana, chamada « a cidade de caniço », predominantemente migrantes recentes das zonas rurais, geralmente pobres, com baixo nível educacional e marginalizados em relação ao mercado laboral urbano. São na sua maioria convertidos vindos das principais denominações cristãs do país – a Igreja católica e as Igrejas protestantes bem estabelecidas – mas também de outras Igrejas protestantes. A cura através da fé e de milagres constitui a atracção principal das Igrejas ziones. Muitos habitantes da cidade, qualquer que seja a sua afiliação religiosa anterior, aderem às Igrejas ziones buscando tratamento para doenças físicas e problemas sociopsicológicos. Neste sentido, as Igrejas ziones oferecem-lhes uma alternativa atractiva tanto ao sector moderno de saúde, elitista e ineficaz, como aos serviços comercializados e desacreditados de curandeiros tradicionais (AGADJANIAN, Victor. As Igrejas ziones no espaço sócio-cultural de Moçambique urbano (anos 1980 e 1990). In: CACHEN, Michel (org). Paris: Lusotopie, 1999, pp. 415-423.

2.3.2 Análise bibliográfica e documental

As possibilidades de identificação de violência religiosa contra as religiões de matrizes africanas dentro das escolas, estimuladas a partir da RCC e Comunidades Novas, requer que nos debrucemos em fontes bibliográficas específicas sobre este universo, idealizadas por estas próprias denominações. Veremos que a utilização da pesquisa bibliográfica coleta informações por meio de variadas técnicas de leitura, e o uso da bibliografia contribui na produção científica, fundindo variadas concepções sobre um mesmo tema, além de ainda 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).

Na bibliografias consultadas, temos alguns livros e apostilas de produção carismática católica que sustentam ideias de violência religiosa e relegam as religiões de matrizes africanas em nichos considerados demoníacos. Podemos destacar entre os vários livros considerados *Sim, sim! Não, não!* do monsenhor Jonas Abib, *O Meu Lugar é o Céu*, do padre José Augusto, *Falsas Doutrinas*, do professor Felipe Aquino, o livro *Libertos das forças ocultas*, de autoria de Vagner Baia, o livro *Coletânea de Orações de Cura e Libertação*, de padre Marlon Múcio, dentre vários outros. Munido de tais fontes, suas interpretações e combinações, para a estruturação da escrita desta pesquisa, atentamos para as considerações do historiador Carlo Ginzburg para o trabalho com diferentes referenciais bibliográficos, considerando 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, p.11).

Foi importante também nossa análise sobre os documentos que apresentam grande incidência de violência religiosa dentro da RCC e das Comunidades Novas. Entre os vários analisados, destacamos as apostilas para o evento Seminário de Vida no Espírito Santo, porta de entrada para ambos os segmentos dos carismas católicos. De autoria da Secretaria Nacional da RCC, temos as apostilas *Seminário de Vida no Espírito Santo- Módulo Querigmático*. Da

Comunidade Católica Anuncia-me, da cidade de Fortaleza, a apostila de mesmo nome *Seminário de Vida no Espírito Santo*. Buscando variações pelo Brasil para análise de similaridade nos conteúdos, remos o Manual do Seminário de Vida no Espírito Santo, da Comunidade Católica Kadosh, de Goiás. Da Comunidade Nova Católica Shalom, temos a apostila *Enchei-vos*. Ambas apostilas possuem direcionamentos de ensino para novos membros que engajarem em seus encontros, sendo que a apostila da Comunidade Católica Shalom é a mesma utilizada pelos grupos de oração da RCC e comunidades em geral de Fortaleza, como também em Moçambique.

Sobre a inserção dessas apostilas, para garantir a padronização das aprendizagens, o Coordenador 2 Brasil (ver Quadro 03 p.46), explica a sistematização de seu uso:

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 nos encontros dos grupos de oração semanais (Coordenador 2 Brasil).

Essas apostilas estruturam as reuniões, os temas base e sugerem orações para momentos diversos, o que nos faz considerar um material que guarda informações de grande valia para serem extraídas a partir de perguntas que buscam além das palavras, pois, como salienta Vieira (2003, p.15) “o documento já não fala por si mesmo, mas necessita de perguntas adequadas. (...) Nessa prática, progressivamente, o ponto de partida da investigação passa do documento para o problema”.

As fontes documentais foram encaradas como portadoras de interesses diversos, revelando suas intencionalidades além do que as palavras demonstram, entendendo que

Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu [...] Acima de tudo, o historiador precisa entender as fontes documentais em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem as escreveu (BACELLAR, 2008, p.63).

Vale ressaltar que os documentos citados receberam complementação e/ou discordância de outros, distanciando-os de uma verdade hermética.

2.4 Do universo e amostra da pesquisa

Para este trabalho foram analisados os seguintes sujeitos:

-10 professores do ensino de História em escolas públicas de educação básica, no bairro Bom Jardim, na cidade de Fortaleza - Brasil;

-10 professores do ensino de História em escolas públicas de educação básica, nas regiões de Lhanguene, Alto Maé, Ndlavela, e Região Central, na cidade de Maputo - Moçambique;

- 02 coordenadores de grupos de oração carismáticos católicos na cidade de Fortaleza - Brasil;

- 03 coordenadores de grupos de oração carismáticos católicos na cidade de Maputo - Moçambique;

- 01 sacerdote de religiões afro-brasileiras;

- 02 sacerdotes de religiões tradicionais moçambicanas;

-02 funcionários do Instituto de Educação de Moçambique;

Detalhando as informações sobre os professores, apresentamos dois quadros com os perfis e algumas informações básicas. Tendo em vista a preservação de suas identidades, como também das escolas, utilizaremos nomes fictícios e números para referenciá-los.

Quadro 01- Perfil dos professores participantes da pesquisa no Brasil. Fortaleza, CE–2016.

| Participantes da Pesquisa | Formação | Tempo de Docência (anos) | Gênero | Nome fictício |
|----------------------------------|--|---------------------------------|---------------|----------------------|
| P1/E1 | Licenciatura em História (UFC), Espec. em Metodologia do Ensino de História (FFB). | 13 | Masculino | Professor 1 |
| P2/E1 | Licenciatura em História (UFC), Graduação em Jornalismo (UFC). | 10 | Feminino | Professor 2 |
| P3/E2 | Licenciatura em História (UFC). | 06 | Masculino | Professor 3 |
| P4/E2 | Licenciatura em História (UFC). | 04 | Masculino | Professor 4 |
| P5/E3 | Licenciatura em História (UFC). | 10 | Masculino | Professor 5 |
| P6/E3 | Licenciatura em História (UFC), Mestrado em Educação Brasileira (UFC). | 07 | Masculino | Professor 6 |
| P7/E4 | Licenciatura em História (UFC). | 04 | Feminino | Professor 7 |
| P8/E4 | Licenciatura em História (UECE), Especialização em Gestão Escolar. | 08 | Masculino | Professor 8 |
| P9/E5 | Licenciatura em História (UFC), Mestrado em História Social (UFC). | 06 | Masculino | Professor 9 |
| P10/E5 | Licenciatura em História (UFC). Especialização em Educação Especial. | 05 | Feminino | Professor 10 |

Legenda: P (Professor); E (Escola)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016)

Distribuídos na Área de Humanidades em suas respectivas escolas, alguns destes professores de História possuem também algumas atribuições importantes. Por exemplo, No Brasil, o Professor P2 exerce a função de Professor Coordenador de Área (PCA)²⁰ e os Professores P5 e P8 são Coordenadores Pedagógicos. Já em Moçambique, o Professor P10M, Fulano, é Coordenador Pedagógico.

Quadro 02- Perfil dos professores participantes da pesquisa em Moçambique. Maputo –2018.

| Participantes da Pesquisa | Formação | Tempo de Docência (anos) | Gênero | Nome fictício |
|----------------------------------|---|---------------------------------|---------------|----------------------|
| P1M/ EM1 | Licenciatura em História (UP) | 08 | Masculino | Azagaia |
| P2M/ EM1 | Licenciatura em História (UP) | 26 | Feminino | Dordalma |
| P3M/ EM1 | Licenciatura em História (UEM) | 15 | Masculino | Dito |
| P4M/ EM2 | Estudante do 2o. semestre de História (UP) | 04 | Masculino | Ultímio |
| P5M/ EM2 | Ciências da Educação | 14 | Feminino | Nyembeti |
| P6M/ EM2 | Licenciatura em Ensino Básico | 05 | Feminino | Imani |
| P7M/ EM3 | Ensino Médio - Terceiro Ciclo | 25 | Feminino | Admiração |
| P8M/ EM4 | Licenciatura em Ensino Básico | 08 | Masculino | Abstinência |
| P9M/ EM5 | Licenciatura em Educação Física | 07 | Feminino | Dulcineusa |
| P10M/ EM5 | Licenciatura em Pedagogia e Psicologia (UP) | 12 | Masculino | Fulano |

Legenda: PM (Professor de Moçambique); EM (Escola de Moçambique)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

Os nomes dos professores moçambicanos no quadro acima são fictícios, retirados de dois livros do escritor moçambicano Mia Couto: Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra (COUTO, 2016), e Sombras na Água: As areias do Imperador, livro II (COUTO, 2003). Mia Couto foi tido como referência por sua importância literária em Moçambique, e também porque tem importância emocional para o pesquisador.

²⁰ 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.

Sobre os coordenadores de grupos de oração carismáticos nas cidades de Fortaleza e Maputo, temos o quadro abaixo com algumas informações básicas. Foram mantidas suas identidades, e também utilizamos nomes fictícios para referenciá-los

Quadro 03- Perfil dos coordenadores da RCC e Comunidades Novas Católicas. Fortaleza e Maputo 2019.

| Participantes da Pesquisa | Formação | Tempo de Missão (anos) | Gênero | Nome fictício |
|----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|---------------|--------------------------|
| C1/B | Coordenador de Grupo de Oração da RCC | 13 | Masculino | Coordenador 1 Brasil |
| C2/B | Coordenador de Comunidade Nova | 10 | Feminino | Coordenador 2 Brasil |
| C1/M | Coordenador de Comunidade Nova | 28 | Masculino | Coordenador 1 Moçambique |
| C2/M | Coordenador de Comunidade Nova | 04 | Feminino | Coordenador 2 Moçambique |
| C3/M | Coordenador de Comunidade Nova | 10 | Feminino | Coordenador 3 Moçambique |

Legenda: C (Coordenador); B (Brasil); M (Moçambique)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019)

2.4.1 Procedimentos éticos para coleta de dados

Foi utilizado como documentos para coleta de dados, o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), junto às pessoas que contribuírem com a pesquisa, tendo suas identidades mantidas em sigilo para qualquer fim.

2.4.2 Análise dos dados

Para a análise de nossos dados, partimos da consideração de que estamos diante de uma pesquisa que investiga experiências referentes à violência religiosa em âmbito escolar, estando passível de muitas subjetividades de percepções dos depoentes e ainda do cruzamento das falas com dados escritos. Assim, tratamos nossas fontes conforme indicação de Creswell (2007), buscando uma “análise de declarações significantes, a geração de unidades de significado e o desenvolvimento de uma descrição de essência” (CRESWELL, 2007, p.195).

Na confecção das unidades de sentidos, usamos codificações para gerar temas ou categorias a serem analisadas (Idem, p.198). Conforme Bogdan e Biklen (1992, p.166-172), podemos ter os seguintes tipos de códigos: códigos de cenário e contexto, perspectivas dos participantes, maneira de pensar dos participantes sobre pessoas e objetos, códigos de processos, códigos de atividades, códigos de estratégias, códigos de relação e estrutura social e esquemas de codificação pré-definidos.

Essas unidades de sentido são extraídas da análise da transcrição das entrevistas, encontrando eixos temáticos entre elas, dando-lhes a configuração da representação de uma realidade. Em seguida, elas são entrecruzadas com os documentos e o material bibliográfico, na busca de detectarmos informações confirmatórias ou discrepantes, a fim de validarmos os significados dos dados encontrados.

2.4.3 Referencial Analítico

Este trabalho visa revelar uma visão de recorte detalhado, trazendo à luz de análise, experiências de violência religiosa sofridas pelas religiões de matriz africana a partir de um seguimento religioso católico dentro das escolas, o que prejudica até mesmo estudos sobre a cultura africana, uma cultura milenar, berço de muitas civilizações. 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 á 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.

2.5 Observações Importantes

Depois de entrevistar cada professor, a próxima etapa da pesquisa de campo era entender como se processavam questões sobre cultura e religiosidades de matrizes africanas no entendimento dos alunos e alunas. Entrevistá-los 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.

Inicialmente no Brasil, esta pesquisa colheu dados aplicando o questionário em 10 escolas, configurando um total de 903 instrumentos de pesquisa, porém, devido ao grande volume coletado e a seleção de escolas feitas, nosso universo de pesquisa focou em 05 escolas, perfazendo 544 questionários coletados com os alunos entre 13 e 15 anos.

Em Moçambique, foram colhidos dados em 05 escolas, configurando um total de 1410 instrumentos de pesquisa, respondidos por alunos entre 12 e 16 anos. A grande diferença na quantidade de questionários entre os países acontece devido ao número elevado de alunos por turma. Nas escolas de Maputo, o mínimo de alunos por turma da 7a. classe era de 50, chegando em alguns casos a aproximadamente 70 alunos, em estruturas físicas com pouca comodidade e condições de aprendizagem básicas.

Apesar da existência deste material, não utilizaremos os questionários neste trabalho, deixando nosso foco de análise para as entrevistas com os professores, coordenadores e sacerdotes de religiões de matrizes africanas. Esta decisão foi tomada entendendo que os questionários iriam expandir demais as análises aqui apresentadas, não havendo tempo

suficiente para tal dentro do cronograma para defesa de doutorado estabelecido pelo Programa de Pós Graduação em Educação.

Ressaltamos por fim, que os questionários com os alunos e alunas brasileiros e moçambicanos serão utilizados em trabalhos futuros, como artigos científicos a serem publicados em livros ou revistas científicas. Feitas as observações necessárias sobre os processos metodológicos dessa pesquisa, iremos nos deter em algumas discussões sobre violência religiosa, alguns caminhos de disseminação de intolerâncias e discriminações religiosas, no capítulo a seguir.

3 DISCUTINDO VIOLÊNCIA RELIGIOSA

3.1 Violência religiosa na cena contemporânea

As influências da dimensão religiosa do ser humano nas sociedades apresentam-se tão vivas e intensas em nosso tempo moderno quanto outrora, contrariando os fundamentos da chamada teoria da secularização²¹. Estruturalmente, os estudiosos desta teoria entendiam que a secularização afetaria as sociedades em três campos interligados: a decadência das práticas e crenças religiosas nos meios sociais, a privatização da religião e ainda a distinção das esferas seculares (estado, economia, ciência) das normas e instituições religiosas (CASANOVA, 2007, p.1). Antes tão defendida, atualmente os pensamentos sobre a secularização estão sendo revisados e refutados, como é o caso dos estudos mais recentes de Peter L. Berger.

Para Berger, esta teoria não pode mais se sustentar diante das evidências empíricas das influências religiosas nas sociedades, devendo haver um novo paradigma para se entender estes influxos (BERGER, 2017, p.9). Essas evidências apontadas por Berger podem ser analisadas de várias formas, como por exemplo em considerações práticas de influências religiosas, visando o bem ou o mal de determinados grupos, gerando violência religiosa sobre grupos minoritários, como é o caso de nossa análise nesta pesquisa, com enfoque nas religiões de matrizes africanas no Brasil e em Moçambique.

Estamos diante de avanços de pluralidades religiosas em tempos de modernidade, para Berger, e caminhamos sem um destinatário religioso monolítico, sendo um horizonte de entendimento a assertiva desse autor sobre a existência de múltiplos altares depositários de crenças.

A modernidade não leva necessariamente à secularização; onde isto ocorre, esta evolução não pode ser suposta, mas deve ser antes explicada. A modernidade leva necessariamente ao pluralismo. Ela na verdade coloca a fé diante de um desafio significativo, mas este é diferente do desafio da secularização (BERGER, 2017, p.53).

Entretanto, a existência perceptível de uma pluralidade religiosa nas sociedades não culmina com uma convivência inter-religiosa, sobretudo em países com históricos de autoritarismos, como acontece com Brasil e Moçambique. Como analisa Charles Taylor (2007, p.555) "Trata-se de um mundo pluralista, onde se acotovelam inúmeras formas de crenças e descrenças, que assim se fragilizam mutuamente". Estas fragilizações, por

²¹ A teoria da secularização aqui analisada é a ideia de que a secularização é "o processo pelo qual se suprime o domínio das instituições e os símbolos religiosos de alguns setores da sociedade e da cultura" (BERGER, 1971, p.134).

consequente, estão firmadas em tensões, que encontram terreno perene em formas fundamentalistas religiosas de deter a definição de sobrenatural superior em um espaço privado, cativo de um arbitrário social dominante culturalmente, gerando violência religiosa aos seus contrários.

Sobre essa violência religiosa, é importante perceber que elas se apresentam como uma Hidra mitológica²² e que segue, na mesma assertiva, sua dinâmica de resignificação: ao cortar-lhe uma cabeça, duas nascem em seu lugar. Como a criatura mitológica, a violência religiosa apresenta-se de formas plurais, atingindo campos sociais importantes tanto no Brasil como em Moçambique, a exemplo da política, da educação, das religiões, etc. Aqui vamos nos debruçar sobre algumas manifestações dessa violência, companheira de intolerâncias religiosas, porém, reconhecendo que carecemos e estamos em busca de maiores estabilidades conceituais para tratar com esta temática.

Acompanhando o raciocínio de Peter Berger, um caminho plausível para o desenvolvimento da violência religiosa acontece dentro do pluralismo religioso que a modernidade traz consigo, enfraquecendo certezas sagradas, no caso das crenças da minoria estatística de uma nação, e abrindo uma variada possibilidade de múltiplas opções de crer em um sagrado. Assim, ao encararmos o enfraquecimento das certezas que o pluralismo possibilita, avançam as reações fundamentalistas, de caráter reacionário, visando restaurar as certezas em uma fé hegemônica, livrando-a das ameaças de uma religião multiforme (BERGER, 2017, p.34). Esse cenário teórico pode representar as relações entre as minorias pertencentes às religiões de matrizes africanas e religiões tradicionais com o poder constituído cristãos tanto no Brasil como em Moçambique, respectivamente, merecendo um olhar sobre dados estatísticos nesses dois países.

3.1.1 Um olhar sobre violência religiosa contra as religiões de matrizes africanas no Brasil

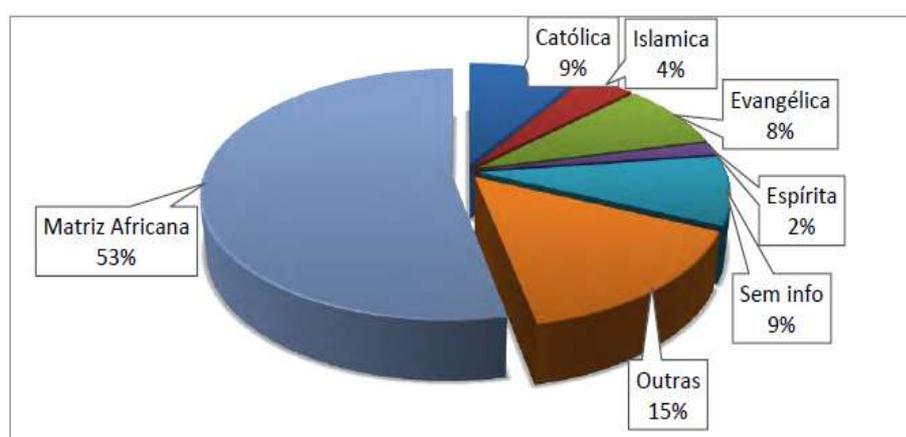
No caso de Brasil, falar em religiões de matrizes africanas é também uma forma de reconhecimento e pertencimento racial. Elas representam a resistência e a preservação de uma memória ancestral do povo afrodescendente (SOUZA, 2008) e foram, no desenrolar da História, perseguidas, discriminadas e proibidas, como no período colonial e imperialista, só

²² A Hidra era uma criatura que deveria ser destruída por Hércules como um de seus 12 trabalhos. O monstro tinha nove cabeças, sendo a do meio imortal. Hércules esmagava essas cabeças com sua clava, mas, em lugar da cabeça destruída, nasciam duas outras de cada vez (BULFINCH, 2002, p.179)

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). Ao menos em documento escrito, o que não garante, contudo, sua prática de fato nas relações profundas da sociedade brasileira.

Partindo para análise de alguns dados, uma amostra da violência contra as religiões de matrizes africanas em solo brasileiro podem ser confirmadas com estatísticas sobre a cobertura da imprensa em casos de intolerância religiosa pelo país, gerados a partir do Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (RIVIR) (2011-2015): resultados preliminares, organizado pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, da Secretaria Especial de Direitos Humanos.

Gráfico 2- Religião das Vítimas em reportagens



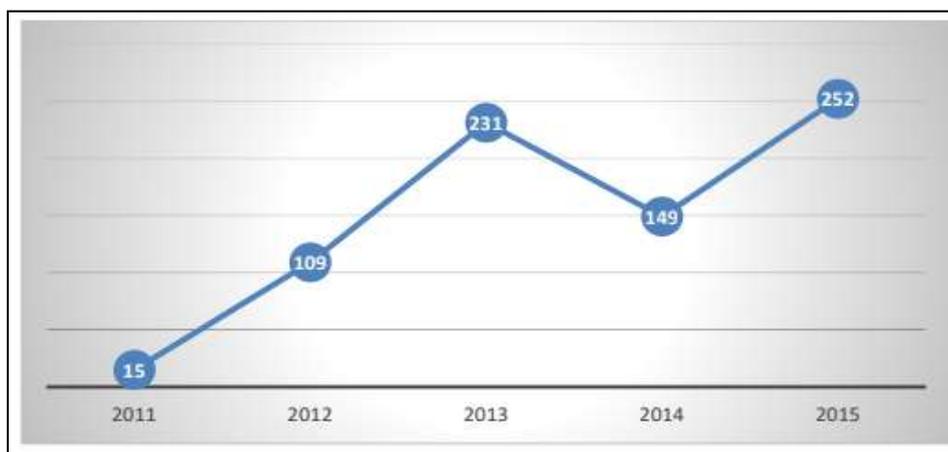
Fonte: RIVIR, 2016, p.55

Diante do número expressivo de casos noticiados pela imprensa brasileira sobre casos de vítimas por questões religiosas,, como visto no Gráfico 2 acima, esses dados são encarados no relatório de forma preocupante pelas autoridades da época da concepção desta pesquisa, pois foram observadas duas possibilidades " ou esses casos nem chegam a tomar uma dimensão pública, ficando na esfera particular ou ao chegar à esfera pública são vistos como questões de menor importância"(RIVIR, 2016, p.56).

Outro detalhe importante no RIVIR, é o apontamento das dificuldades das autoridades legais brasileiras no trato com os conflitos religiosos apresentados, identificar os agressores e o próprio tipo penal cabível, relegando os episódios de violência religiosa em grande invisibilidade, ainda que tenha ocorrido amplitude no registro formal de denúncias,

boletins de ocorrência, abertura de processos e inquéritos a cada ano, como pode ser visto no Gráfico 3, sobretudo a partir do disque 100, número designado para tal fim.

Gráfico 3- Denúncias de Intolerância Religiosa recebidas por ano no Disque 100



Fonte: RIVIR, 2016, p.60

“Macumbeiro”, “demônio”, “diabo”, são palavras destacadas nas denúncias apresentadas pelo RIVIR como geradoras de violências e usadas de modo pejorativo contra os adeptos de religiões de matrizes africanas a partir de adeptos de outras religiões, sobretudo cristãs, e usadas como um símbolo catalizador de crítica e negação sobre um modo de vida, uma visão de mundo. Reconhecendo-se como pertencentes a uma “fé da maioria”, a violência “constitui um sistema acusatório, baseado no mais das vezes em emoções e em um plano inconsciente de compreensão, que demarca fronteiras no espaço social” (RIVIR, 2016, p.57).

Retomando a metáfora da Hidra mitológica, mencionada nas páginas anteriores para designar a violência religiosa, é de grande relevância a descrição das 8 tipificações que o RIVIR utiliza para demonstrar ramificações da violência por motivações religiosas:

- 1) Violência psicológica por motivação religiosa;
- 2) Violência física por motivação religiosa;
- 3) Violência relativa à prática de atos/ritos religiosos;
- 4) Violência moral por motivação religiosa;
- 5) Violência institucional por motivação religiosa;
- 6) Violência patrimonial por motivação religiosa;
- 7) Violência sexual por motivação religiosa;
- 8) Negligência por motivação religiosa (RIVIR, 2016, p.30).

A partir dos documentos, registros e denúncias do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, da Secretaria Especial de Direitos Humanos, o relatório explica, nas páginas 31 a 33, as problemáticas que caracterizam cada

uma dessas violências. Iniciando pela "Violência psicológica por motivação", esta acontece por qualquer conduta que cause danos emocionais e diminuição da autoestima da pessoa oprimida, prejudicando seu pleno desenvolvimento, ou que vise degradar ou controlar suas crenças e seus comportamentos, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação, tendo como motivação a crença religiosa da vítima.

A "Violência física por motivação religiosa" acontece por meio de qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal, tendo como motivo a crença religiosa da vítima. Já a "Violência relativa à prática de atos/ ritos religiosos" se dá pela proibição de ritos, orações e oferendas; pelo uso indevido e desrespeitoso de imagens religiosas; pelo impedimento de renovação de aluguel de imóveis; pela expulsão, ou ameaça, de casa, em função da crença religiosa. No caso da "Violência moral por motivação religiosa", temos a severidade de crimes contra a honra do adepto de uma determinada crença, com ligação nos artigos 138, 139 e 140 nosso Código Penal Nacional, que tem como foco desrespeitar culto ou função religiosa alheia, através de calúnia, difamação e injúria.

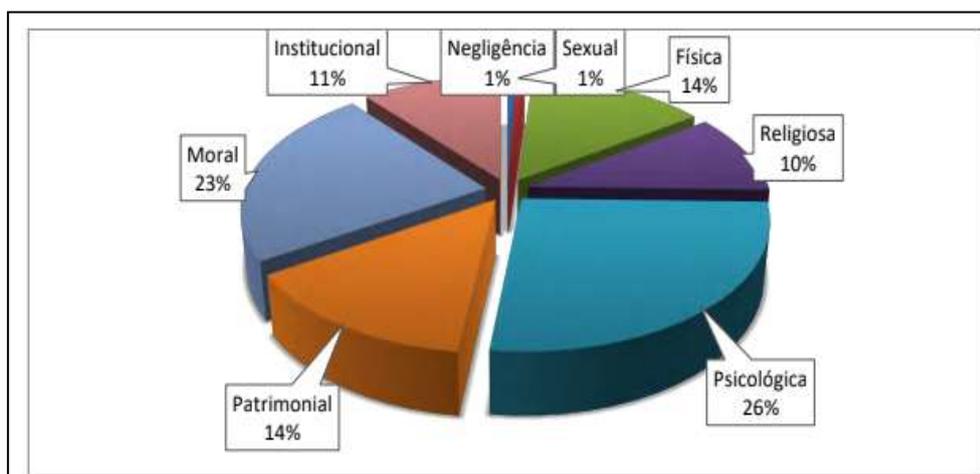
O caso da "Violência institucional por motivação religiosa" acontece quando há divergências de crenças ou convicções (religiões), formalizadas e institucionalizadas nas diferentes organizações privadas ou públicas, havendo ganho para a lei a instituição hegemônica. No tocante à "Violência patrimonial por motivação religiosa", temos sua caracterização por qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de objetos religiosos, de espaços físicos que abriguem templos religiosos e casas de pessoas, em função de sua crença religiosa, além da invasão dos mesmos.

As duas últimas tipificação de violências possuem a peculiaridade de análise das sensibilidades físicas humanas feridas devido posicionamentos religiosos. A "Violência sexual por motivação religiosa" tem sua característica no ato que constranja a pessoa a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força ou da relação de poder, tendo como motivação a sua crença religiosa. O RIVIR exemplifica essas casos como relações de poder com : professor-aluna/o e padre/pastor/pai de santo-frequentador/a de templo religioso. Atos libidinosos, gestos e termos obscenos também entram nessa categoria. Por fim, a "Negligência por motivação religiosa" se configura pelo abandono, descuido, desamparo, falta de responsabilidade e descompromisso com o cuidado e o afeto, tendo como motivação a crença religiosa da vítima.

Situações em que a pessoa age com indiferença em relação a outro que necessita de seus cuidados ou atenção são incluídos nessa categoria.

Ao conhecermos cada um desses 8 tipos da violência por motivações religiosas, facilmente podemos enquadrar os adeptos das religiões de matrizes africanas no Brasil como vítimas em cada uma delas, tendo como um dos meios de comprovação reportagens nas mais variadas mídias disponíveis, corroborando com o Gráfico 2, sobre a religião das vítimas em reportagens, como consta na página 51. Buscando dados estatísticos, o RIVIR nos apresenta a distribuição dos 8 tipos a partir dos documentos, registros e denúncias do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, da Secretaria Especial de Direitos Humanos

Gráfico 4- Distribuição pelos Tipos de Violência



Fonte: RIVIR, 2016, p.51

De forma sintética, arriscamos em afirmar que se traçada uma linha por todos os 8 tipos de violências apresentadas, levando em consideração as religiões de matrizes africanas, estaremos diante de formas de uma deformação social denominada racismo. Racismo Religioso, intolerância religiosa ou ainda violência por motivação religiosa. Vários nomes para um mesmo problema no Brasil e no mundo. Verificando o Gráfico 4, podemos identificar a "Violência psicológica por motivação religiosa" com o maior índice de casos registrados, e esse tipo caracteriza-se por trazer sequelas mentais para suas vítimas, conforme comprovação revelada pela pesquisa da socióloga Trenette Clark, da Universidade da Carolina do Norte, no ano de 2014. A pesquisa contou com 1,5 mil pessoas negras, com idade entre 18 e 65 anos, que responderam questões relacionadas a situações de discriminação racial pelas quais teriam passado em algum momento na vida. Do total de entrevistados, 83%

relataram que foram vítimas de algum tipo de discriminação no último ano. Cerca de 50% dos participantes afirmaram que sofreram todas as formas de racismo analisadas e 14,7% contaram que passavam frequentemente por situações de discriminação de todos os tipos.

Como demonstraram as análises, as vítimas de racismo correm um risco maior de vários transtornos mentais, incluindo ansiedade, depressão e abuso de substâncias químicas. Para a socióloga Trenette Clark, "a discriminação explícita é uma fonte frequente de problemas de saúde, embora seja negligenciada, e tem efeitos comparáveis à morte de um ente querido ou à perda de um trabalho²³". Tais efeitos colaterais, materializados como doenças físicas, são mais um agravante para a violência religiosa sobre os adeptos das religiões de matrizes africanas.

Casos correspondentes aos ocorridos no Brasil podem ser detectados em Moçambique, onde as religiões tradicionais possuem um histórico de perseguições e violências sobre seus adeptos, como veremos nas análises a seguir.

3.1.2 Um olhar sobre violência religiosa contra as religiões tradicionais moçambicanas

No caso moçambicano, as religiões tradicionais trazem consigo até hoje, marcas de preconceito e discriminação deixadas pela colonização portuguesa, finda há poucos anos, 1974, deixando em grande parte do imaginário coletivo o julgamento de seus sacerdotes e adeptos, na condição de animistas, fetichistas e até mesmo feiticeiros (MARTINEZ, 2009, p.69). Formalizadas em cartas e documentos do Império Colonial Português, as religiões tradicionais de Moçambique foram submetidas dentro de um conjunto de regras do Código Penal Indígena, dentro do direito consuetudinário, indígena, onde foram descritos procedimentos aceitáveis sobre usos e costumes para uma adequação à "civildade" europeia, e também processos dos tribunais privativos dos indígenas.

Dos Curandeiros (Capítulo XI)

83º- É permitida aos homens e mulheres a prática da medicina indígena mediante remuneração.

84º-Nenhum curandeiro de qualquer sexo pode praticar a sua arte sem licença do administrador.

&único. Esta licença só pode ser concedida depois da consulta favorável do régulo a que o curandeiro pertença.

83º O curandeiro que exercer a sua arte sem se ter munido da respectiva licença será punido.

²³ EXAME. Racismo causa ansiedade e depressão em vítimas, diz pesquisa.15/09/2014. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/racismo-causa-ansiedade-e-depressao-em-vitimas-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

& único. O curandeiro que for encontrado incurso neste número perde o direito a pedir o pagamento do tratamento que tiver feito a indígenas doentes.

86°-Qualquer indígena curandeiro ou não que de alguma forma tentar vender ou venda filtros amorosos ou bebidas tóxicas, e quando isso se prove, será mandado prender pelo administrador, que lhe cassará a licença, se a tiver e lhe confiscará e destruirá os filtros e outras drogas semelhantes que estejam em seu poder ou de outro indígena, impondo-lhes a responsabilidade criminal em que estiver incorrido (MACEDO, 1944).

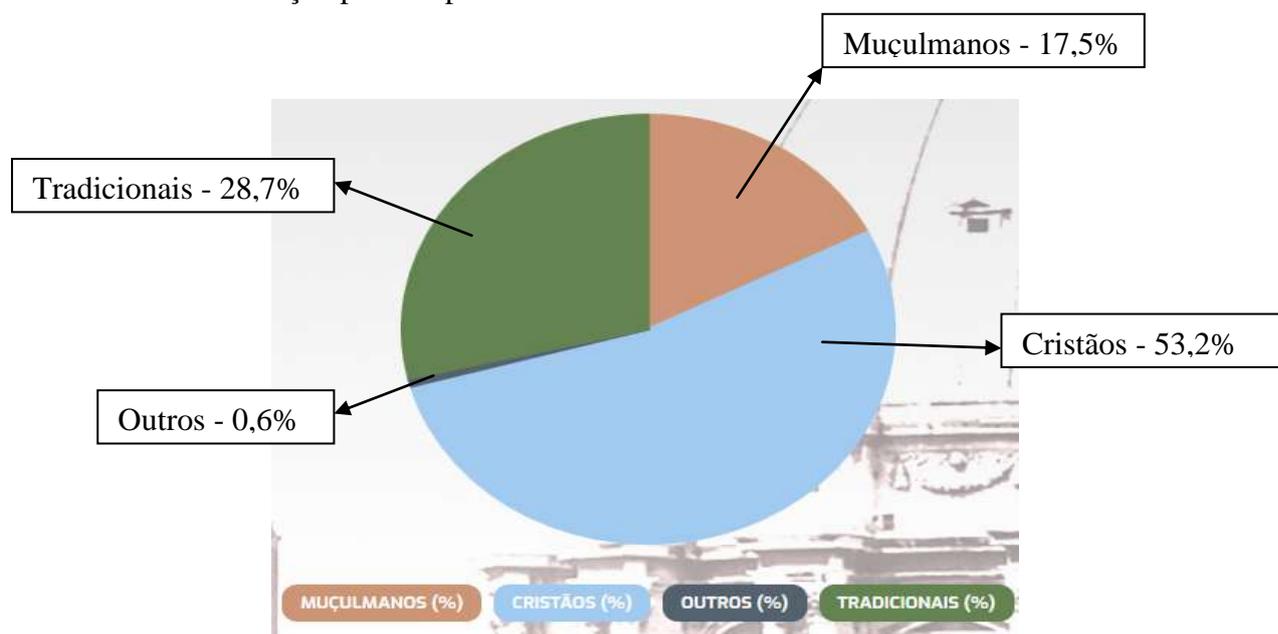
Passado o período de colonização, após guerras e destruições em Moçambique (1964 - 1974), é de conhecimento público, inclusive, que até mesmo o Estado moçambicano independente, representado pela FRELIMO, de 1975 até os dias de hoje, contribuíram para que essas religiões fossem subjugadas nos primeiros anos de governo.

O combate contra todas as manifestações e ideias obscurantistas e anti-científicas deve ser uma preocupação permanente do Trabalho Ideológico. Deve se elaborar um estudo sobre a influência das ideologias religiosas no seio das massas e exercer um combate ideológico permanente contra as práticas religiosas e através da persuasão, demonstrando como elas bloqueiam o desenvolvimento econômico, político e social do nosso povo (FRELIMO, 1978, p. 80).

Apesar desse posicionamento da FRELIMO, em 1961 já havia ocorrido o Colóquio sobre as Religiões Tradicionais Africanas na Costa do Marfim, onde, conforme defendia na sua redação (COLLOQUE, p.97), citado por Martinez (2009, p.76), " as religiões africanas são autênticas, pois implicam a ideia de um Ser Supremo (um Deus pessoal), a ideia de mediação entre o homem e Deus. A vida constitui o denominador comum dessas religiões, que formam uma civilização rica em elementos positivos".

Dentro desse processo de preconceitos e discriminações, os frequentadores e sacerdotes das religiões tradicionais enfrentam em seu cotidiano violências de motivações religiosas semelhantes ao que ocorre no Brasil, porém, com a grande diferença de estatística de pertencimento religioso da população. Enquanto no Brasil, como visto anteriormente (pg.25), a religiões de matrizes africanas representam 0,3% da população, em Moçambique, conforme o Relatório de Liberdade Religiosa (2018), de autoria da ACN (Aid to the Church in Need - Ajuda a Igreja que Sofre), de origem católica, as religiões tradicionais africanas constituem 28,7% da população do país. A ACN, como ela mesma se define, é uma Fundação Pontifícia com sede no Vaticano, que atua na assistência da Igreja Católica, onde ela é mais carente ou perseguida.

Gráfico 5- Distribuição pelos Tipos de Violência



Fonte: ACN, 2018.

O Relatório de Liberdade Religiosa descreve os dados apresentados no Gráfico 5 de maneira breve, considerando aspectos de atuação das religiões em Moçambique e a influência religiosa do Brasil com igrejas e movimentos missionários, onde podemos considerar a atuação da RCC e das Comunidades Novas Católicas.

Em Moçambique, o sul e as cidades são predominantemente cristãos, e é no norte e nas zonas costeiras que se encontram muitos muçulmanos (a maioria sunitas). Mas as religiões tradicionais africanas estão também fortemente representadas, em particular nas zonas rurais. A vida religiosa em Moçambique é diversificada e muito dinâmica e, por isso, o país atrai muitos missionários evangélicos, como por exemplo os da Igreja Universal do Reino de Deus. Devido à partilha da língua, há outros movimentos brasileiros semelhantes envolvidos em trabalho missionário no país (ACN, 2018, p.1).

Sobre questões relacionadas à violência por motivação religiosa, o relatório defende que em Moçambique não houve violações graves das crenças dos cidadãos durante a coleta dos dados, pontuando apenas o ataque de jovens muçulmanos a uma esquadra de polícia no norte do país, em outubro de 2017, na cidade de Mocímboa da Praia, e ainda o processo legal, que corre na justiça, da devolução de terras e propriedades da Igreja Católica, que foram "apreendidas depois de Moçambique ter obtido a independência, sendo que cerca de 60 por cento dos bens já foram devolvidos e as discussões continuam a propósito dos restantes bens" (ACN, 2018, p.3).

Independentemente destes problemas, não houve relatos de violações graves da liberdade religiosa durante o período deste relatório. É provável que a razão para isso se deva ao fato de as comunidades religiosas de Moçambique serem tradicionalmente tolerantes umas com as outras (ACN, 2018, p.3).

Entretanto, contrariando o que diz o Relatório de Liberdade Religiosa, as religiões tradicionais em Moçambique sofrem violência de motivação religiosa em seu cotidiano, pelos meios de comunicação do país, sobretudo por igrejas advindas do Brasil, disseminando semelhante discriminação como acontece com as religiões de matrizes africanas, como evidenciado por Fernando Mate, Presidente Nacional da AMETRAMO.

Existem algumas igrejas que vieram semear nas pessoas a discriminar os seus concidadãos, discriminar as tradições. Eles ensinam as pessoas a olharem os curandeiros como feiticeiros, falam na televisão o que querem sobre nós. As pessoas vão nas igrejas e quando voltam nos veem como diabos e levam o povo contra o povo, que são todos irmãos. Muitas dessas igrejas vem do Brasil, mas nós não queremos guerra com ninguém. Eu já discuti muito sobre isso, e com o uso dos meios de comunicação a situação veio a piorar muito. Essas igrejas do Brasil e outros que estão chegando pioram muito nossa situação. Virou moda. As pessoas vão para essas igrejas, esses grupos, estudam a Bíblia e falam mal da nossa religião, das culturas tradicionais e invocam o nome de Deus.²⁴

Paulina Chiziane e Mariana Martins (2015, p.39), estudando as relações entre os curandeiros e as escrituras bíblicas, entram nesta questão ao analisarem como o colonialismo em Moçambique conseguiu resignificar no povo sua relação com as tradições locais, inferiorizando sua natureza e glorificando o que vinha com os europeus, de modo especial a religiosidade. "Quando um africano diz que a tradição do seu povo é diabólica está a reproduzir preconceito colonial gravado na memória através dos tempos. Tem a mente colonizada. Precisa ser liberto, descolonizado".

Uma das consequências desta violência histórica de verificação do Diabo em suas religiões tradicionais, é o desenvolvimento de abismos nas relações sociais que o Relatório da Liberdade Religiosa de 2018 não alcança, como por exemplo o afastamento e isolamento de parentes de uma mesma família por questões de ordem religiosa. Seguindo o pensamento de discriminação coletiva, os adeptos e curandeiros das religiões tradicionais trazem consigo o mal, e devem ser evitados no cotidiano, restando a eles o pouco contato com o meio social. Um caso como este foi verificado em entrevista com Ângelo Daniel Chumane, curandeiro de religião tradicional, licenciado em Ensino de Filosofia, e estudante de Étnico Botânica, residente na cidade de Matola.

²⁴ Entrevista concedida por Fernando Mate, em local público, Maputo, dezembro de 2018.

O meu espanto que é as pessoas com um nível mais elevado intelectualmente é que aceitam essas coisas, do contrário, as pessoas só nos procuram para resolver um problema e acabou, não falam mais sobre nós, vão para suas igrejas e acabou. Discriminação já sofri e sofro muito até hoje com o que falam sobre nós curandeiros. Eu moro sozinho em minha casa, saí da casa dos meus pais e evito visitar alguns parentes e amigos, pois tenho medo que digam: "É por causa dele que estamos a ter estes problemas todos". Então eu me contenho na saudade de meus familiares. Mas, cada um tem a liberdade de pensar o que quer, né? ²⁵

O isolamento de curandeiros, observado como reação às recriminações sobre as religiosidades tradicionais em Moçambique, são vistos criticamente como anulação de luta por direitos na sociedade. Alguns estudiosos sobre esses casos, como as escritoras Paulina Chizane e Mariana Martins, defendem uma reação direta das vítimas e ainda um aprofundamento nos entendimentos cristãos para terem meios de articularem uma defesa mais consistente quando atacados publicamente.

As igrejas novas continuam a investir a sua melhor energia no discurso agressivo, colonial. Achamos que os curandeiros deviam erguer a voz e responder. Deviam deixar o silêncio e participar nesta grande luta por uma mentalidade nova. Mas deviam conhecer as mensagens de Cristo para melhor se defender (CHIZIANE; MARTINS, 2015, p.40).

Algumas discriminações contra as religiões tradicionais em Moçambique são fomentadas também por meio de homens e mulheres que, sem o chamado espiritual sobrenatural reconhecido e registrado pela AMETRAMO, produzem um verdadeiro comércio da fé entre aqueles que buscam orientação dos seus ancestrais. Os considerados falsos curandeiros, chamados "charlatões", alastram, através de anúncios em panfletos espalhados pelas cidades, a ideia de atendimento espiritual mediante grandes somas em dinheiro, e ainda por cima, são portadores de conselhos muita vezes trágicos, com mortes de vizinhos e até de familiares em nome de um sucesso pessoal na vida do consulente ²⁶

Em 2019, Moçambique viu algumas reações da AMETRAMO, através dos meios de comunicação, condenado e tomando medidas cautelares e punitivas contra os falsos curandeiros, através de uma campanha nacional de defesa dos verdadeiros médicos tradicionais registrados na associação.

Imagens que anunciam milagres e cura de todo tipo de doenças, tem dias contados na cidade de Maputo. Isto porque Associação moçambicana dos Médicos Tradicionais de Moçambique, AMETRAMO, pretende disciplinar actividade e

²⁵ Entrevista concedida por Angelo Daniel Chumane, em sua residência, Matola, dezembro de 2018.

²⁶ Informativo DW made for minds. Notícias de Moçambique: Aumentam assassinatos entre parentes em Inhambene. 13/11/2018.

acabar com os ditos “charlatões”. Para esta agremiação, muitos curandeiros, incluindo membros, têm estado a violar a ética e os estatutos da associação. Esta campanha vai também abranger os estrangeiros que exercem actividade à margem da associação e aliciam pacientes com publicidades enganosas²⁷

Retornando ao Relatório de Liberdade Religiosa 2018 da ACN, as perspectivas que ele entrega sobre as religiões em Moçambique, indicam a possibilidade do desenvolvimento de intolerância religiosa num futuro próximo, motivada pelo Islamismo.

PERSPECTIVAS PARA A LIBERDADE RELIGIOSA

O crescimento do Islamismo, importado por pregadores que estudaram no estrangeiro, sugere que a intolerância religiosa pode tornar-se num problema crescente em Moçambique, à semelhança do que já acontece em outras partes da África Oriental (ACN, 2018, p.3).

Como afirmamos anteriormente, existem realidades nas relações profundas do povo moçambicano, em grupos linguísticos e culturais, que os dados do relatório exposto em tela não contemplam. Por exemplo, para além de possíveis complicações religiosas com o Islã, tomando como exemplo o ocorrido no Brasil, os movimentos carismáticos católicos também podem desenvolver intolerâncias religiosas caso não haja uma análise crítica das referências condenativas, em seus discursos falados e escritos, sobre as religiões de matrizes africanas, modificando seu trato conceitual e partindo à propostas diferentes, como as orientações do Vaticano (2013, p. 186), para um diálogo inter-religioso.

3.1.3 Pluralismo e Intolerância

Essas intolerâncias religiosas demonstradas nas estatísticas do Brasil e de Moçambique, dão forma às análises de Peter Berger (2017), ao refletir sobre colocar a fé, especificamente a cristã, diante de um desafio, que vem a ser o da interrogação sobre sua afirmação como único caminho e verdade, abrindo-se aos benefícios do pluralismo de cosmovisões, e também para um pluralismo da mente.

O pluralismo é geralmente tratado como um fenómeno social, e ele o é. Contudo, existe também um pluralismo na mente. O pluralismo temo efeito de relativizar as cosmovisões, trazendo à mente o fato de que o mundo pode ser concebido de maneiras diferentes. Em outras palavras, os indivíduos não podem mais aceitar sem discutir a cosmovisão na qual por acaso nasceram (BERGER, 2017, p.68)

²⁷ Jornal O País. AMETRAMO lança campanha de combate a falsos médicos tradicionais. 31/07/2019. Disponível em: <<http://opais.sapo.mz/ametramo-lanca-campanha-de-combate-a-falsos-medicos-tradicionais>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

A afirmativa de entendimento da fé cristã como único caminho religioso ao qual a humanidade deva seguir há tempos foi relativizada pela Papa Francisco, na Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* (2013), conclamando a cristandade ao ecumenismo e a Igreja Católica ao diálogo inter-religioso. Apesar dos apelos papais, o modelo de pregação carismática segura-se nas crenças cristãs, católicas, como única forma de fé possível, para ter sustento suas considerações sobre as demais formas de crer serem "falsas doutrinas".

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)

Em contrapartida a esse pensamento dentro da Igreja Católica, temos as análises de teólogos do Vaticano sobre o posicionamento do Papa Francisco aberto ao diálogo entre as religiões e a valorização mútua das verdades sinceras e colaboradoras da construção da paz.

Cada verdade que procede de Deus deve ser reconhecida e venerada como tal, seja qual for a forma e o lugar de sua manifestação. É possível, então, um intercâmbio, uma interação e complementaridade de valores religiosos. A possibilidade de complementaridade inter-religiosa dos dons sustenta-se no fato de que algumas religiões podem expressar determinados aspectos da verdade divina com mais ênfase que outras (WOLFF, 2018, p.89)

Em contrapartida ao pluralismo, as reações vistas, tanto no Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015) como no Relatório de Liberdade Religiosa (2018) em Moçambique, são de radicalidades, muitas vezes fundamentalistas contra o não hegemônico, uma vez que os adeptos de um seguimento religioso desenvolvem uma segunda natureza quando da assimilação do que é aprendido, tornando-se um desafio compreender as ramificações que esse comportamento pode atingir. Este desafio é posto nas instituições sociais, que refletem as influências ensinadas de dentro de algumas igrejas ou de alguns grupos de oração cristãos, modelando comportamentos de não aceitação do diferente como algo aceitável e até justificável historicamente, como podem pontuar nas análises de Lilia Schwarcz, sobre intolerância.

A construção, ao longo da história, da ideia polarizada de que o “diferente de mim” não pode ser tolerado e deve ser combatido recai como herança sobre o presente,

com a negação da violência e da intolerância com o “outro”, aquele que é diverso, a partir de um “verniz” que justifica a dominação, e até a elogia, ao mesmo tempo que encobre e minimiza (SCHWARCZ, 2019, p. 210).

A falta de comprometimento com o mínimo de tolerância com as parcelas de grupos religiosos minoritários, retira a máscara do imaginário popular sobre a afirmação do Brasil ser um país de raízes pacíficas, avesso à violência. O povo brasileiro traz possui um histórico imerso em colonialismo, escravismo, desigualdades e patriarcalismos, que em tempos de governos incentivadores de variados tipos de violência, irrompe no comportamento de muitos um olhar discriminador, como demonstra a historiadora Lilia Schwarcz.

Em lugar do “ritual da tolerância”, passamos a praticar o oposto; o confronto e a expressão aberta da polaridade que, como vimos mostrando, sempre existiu na nossa história, mas andava silenciada. Talvez por isso, hoje em dia muitos brasileiros não se preocupam mais em se definir como pacíficos; preferem desfilarem sua intolerância. (SCHWARCZ, 2019, p. 211).

Buscando uma compreensão dentro do campo religioso sobre a escassez cada vez mais acentuada do "ritual da tolerância" e a preferência pela companhia do confronto e da intolerância dentro de alguns grupos de oração cristãos carismáticos, que facilitam compreensões de preconceito sobre crenças não católicas, como as religiões de matrizes africanas, é necessário conhecermos um panorama sobre o exemplo carismático e seu modo de se fazer Igreja Católica, percebendo seus caminhos conceituais muitas vezes particulares, dissonantes das posturas oficiais da sede da igreja em Roma no trato com a pluralidade das religiões.

3.2 Novos modos de ser Igreja Católica: o exemplo carismático

O desenvolvimento desta pesquisa sobre violência religiosa contra as religiões de matrizes africanas nas escolas brasileiras e moçambicanas, partindo dos discursos carismáticos católicos, requer algum conhecimento base sobre a natureza deste movimento, e suas ramificações, dentro da Igreja Católica Apostólica Romana, em sua eclesiogênese, ou seja, seu princípio a partir da fé do povo e de suas bases como Igreja interagindo com a sociedade (BOFF,2008,p.11). Assim, ousaremos traçar um panorama histórico da inserção carismática na Igreja Católica, observando suas inclinações sociais e políticas, que terminam por afetar seus membros, grupos, permeando seus discursos, livros e materiais de estudo.

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 se articularem com as mídias sociais e a cultura popular, tenham ganhado maior evidência, e muitas vezes confundem-se como sendo a posição oficial do Vaticano no coletivo popular.

Na busca de entendermos a engrenagem carismática no sistema religioso e social católicos, este item está estruturado em duas partes: na primeira, discorreremos brevemente sobre os fatos históricos relacionados a este movimento no Brasil e no mundo, tendo como recorte temporal o período de sua origem, nos anos 1960 até os dias atuais. Na segunda parte, buscamos discorrer sobre alguns ensinamentos da RCC que favorecem, em seus participantes, o desenvolvimento sistemático de tensões sobre crenças diferentes da doutrina católica, sobretudo as religiões de matrizes africanas, apesar de não ser este o posicionamento da Igreja Católica no Brasil, representada pela CNBB, e nem os discursos do Vaticano, representados pelos documentos emitidos pelo Papa Francisco.

Em ambas as partes está presente 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 isso, iremos nos valer da análise oposta de se trabalhar com o tempo presente, cercando 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 atuantes. Nesse entendimento, 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.

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, 1964, p.107).

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 detalhado para a RCC nos permitirá entender um pouco mais como se estruturam política, social e religiosamente 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 matrizes africanas.

3.2.1 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 norteada 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).

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

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 eclesial 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)

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 3 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.

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 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. 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

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).

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 (TL), 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).

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*), Hans 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 Gaetan Tillesse (popularmente chamado de padre Caetano) “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

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).

Igreja.” (TILESSE, 1982, p.1). Foram estruturados grupos carismáticos, 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, como também gerou conflitos e tensões exacerbados entre os membros de cada lado.

Uma das consequências dessa situação foi a exacerbação de posições dentro da própria Igreja, entre os que “eram TL” e os que “não eram TL”, a maioria dos quais ou pertenciam à RCC ou a movimentos da Igreja. Taxados de “alienados e alienantes”, os que se posicionavam como “ não TL” e contrários à instrumentalização política da Igreja eram considerados uma pedra de tropeço pelo que eram da TL, dentre os quais um número considerável de clérigos (NOGUEIRA; PERDIGÃO; 2011, p.17).

O embasamento de existência da RCC era interpretado por seus membros como um desejo do próprio Vaticano II, desde os tempos do Papa Paulo VI em seu pronunciamento através de um breve discurso em Osservatore Romano, informativo do Vaticano, lido e refletido dentro da Primeira Conferência Internacional de Líderes da Renovação Carismática na cidade de Grotaferrata, perto de Roma. Numa partícula do discurso, Paulo VI manifesta-se da seguinte forma: “Estamos sumamente interessados no que estais fazendo. Ouvimos muito falar do que acontece entre vós e nos regozijamos. Temos perguntas a fazer-vos, mas não temos tempo” (CENTRO CARISMÁTICO “EL MINUTO DE DIOS”, 1982).

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 liberais 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 de 1980 “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).

Era perceptível que nestes anos o documento *Libertatis Nuntius*, trazia suporte para os sacerdotes contrários à Teologia da Libertação utilizarem-se de novos meios para

³⁶ Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/acervo/home.aspx> >. Acesso em: 20 mai. 2017.

fazer valer o Concílio Vaticano II quando citava a participação dos leigos na composição de serviços da Igreja.

Os teólogos que não compartilham as teses da “teologia da libertação”, a hierarquia e sobretudo o Magistério romano são assim desacreditados a priori, como pertencentes à classe dos opressores. A teologia deles é uma teologia de classe. Os argumentos e ensinamentos não merecem, pois, ser examinados em si mesmos, uma vez que refletem simplesmente os interesses de uma classe. Por isso, decreta-se que o discurso deles é, em princípio, falso (VATICANO, 1984).

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 praticante.

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 Medellín (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, e 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 da breve conjuntura histórica exposta, podemos ter um olhar sobre as causas que tornaram a Renovação Carismática um dos modelos mais frutíferos no seio católico, ganhando prestígio em algumas esferas hierárquicas sacerdotais, e também nas atividades leigas, com considerável força e penetração profunda dentro da igreja.

A seguir, apresentamos a constituição identitária da RCC dentro da Igreja Católica, sua penetração no Brasil, e os destaques para as duas maiores organizações carismáticas brasileiras: Comunidade Católica Shalom e Comunidade Canção Nova, ambas hoje emancipadas das estruturas carismáticas iniciais e inauguradoras, em solo brasileiro, das chamadas Comunidades Novas.

3.2.1.1 *Carismáticos Católicos e seu novo modo de ser Igreja*

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 envidas 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).

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. 2016.

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.

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

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. 2016.

³⁹ Comunidade Canção Nova. Quem somos. Disponível em: <<http://comunidade.cancaonova.com/como-nascemos>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

expandida para países como Portugal, Itália, Isarel, 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 de camadas sociais com maior poder financeiro, munidos com falas sobre os Carismas do Espírito Santo⁴⁰, 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 :

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 cursilhistas, 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, 2000).

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, fixou-se nas comunidades do bairro 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. Entretanto, a fixação no Pirambu também contribuiu para desarticular as CEBs deste bairro, apresentando-se como ponto de encontro para os católicos que buscavam conhecer o novo modo de ser da parte da Igreja Católica enfronhada nos carismas espirituais.

Alguém disse, no Espírito: “Visualizo, pelo pensamento, um apelo muito forte de Jesus Cristo, nosso Salvador, na imagem em que se apresenta: uma linha vertical encontrando-se com a horizontal. Parece-me que Deus está querendo que a RCC seja este ponto de encontro, mesmo que o certo ponto possa traçar a perspectiva de uma cruz.” (TILESSE, 1982, p. 43).

O padre belga e seus alunos, noviços e futuros religiosos de vida em comunidade, disseminaram novos olhares para além de teologias crítico-sociais, como se embasavam as

⁴⁰ Os Carismas, ou Dons do Espírito Santo, são 7: dom de Profecia, Línguas, Cura, Sabedoria, Piedade, Fortaleza e Temor de Deus. Disponível em: < <http://rccbrasil.org.br/espiritualidade-e-formacao/carismas/566-os-sete-dons-do-espírito-santo.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CEBs, e apresentaram a RCC e seus carismas espirituais, conforme ele 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.⁴¹

Outro ramo que cresceu e chegou a tornar-se vanguarda 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.⁴²

A partir de 1995, o processo de desarticulação das CEBs na cidade de Fortaleza 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”.⁴³ Acirrava-se, assim, ainda mais as discordâncias entre cebistas e renovados dentro das igrejas nos bairros de Fortaleza.

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

⁴¹Comunidade Católica Shalom. Uma geração que ame a Bíblia. Disponível em: <<http://www.comshalom.org/uma-geracao-que-ame-a-biblia/>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

⁴²Comunidade Católica Shalom. Histórico. Disponível em: <http://www.comshalom.org/institucional/quemsomos_historico.php>. Acesso em: 25 mai. 2016.

⁴³ Disponível em: <http://tavaladosseminarios.blogspot.com/2011/07/bispos-dom-claudio-hummes_20.html>. Acesso em: 06 jul. 2016.

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 de organização rígida, a RCC, ao contrário das CEBs, soube aproveitar o espaço dado pelas lideranças da Igreja e traçou uma estruturação de serviços com Seminário de Vida no Espírito Santo⁴⁴ (o evento de entrada na RCC), grupos de oração, ministérios de serviços para leigos, eventos periódicos nas comunidades em que atuam, retiros uma vez ao ano, e reuniões a nível estadual para todos os membros, afim de serem feitas formações, ajustes e novos direcionamentos.

Os carismáticos contaram ainda com o apoio importante de uma parte do clero brasileiro, onde em alguns casos, muitos se afastaram das perseguições sofridas pela Teologia da Libertação e aderiram ao novo modelo de ser igreja, e em outros casos, desde o seminário alguns padre foram formados na espiritualidade carismática.

É o caso de não poucos sacerdotes do Brasil, que descobriram sua vocação no grupo de oração, onde depois ela foi nutrida e acompanhada pelos irmãos. No tempo do seminário, fiel à espiritualidade carismática, buscou sempre a participação no grupo de oração no próprio seminário ou fora nos retiros e encontros, especialmente O RENASCEM (Ministério para os Seminaristas) e o Congresso Nacional (RCC, 2014, p.27)

Percebe-se, pela exposição acima, que desde a formação de sacerdotes, a RCC já se predestina na garantia de suas ações na estrutura da Igreja, pois com o apoio de um padre de tendência carismática, fica dentro de uma margem grande de acerto afirmarmos que as facilitações serão garantidas para a expansão destes católicos em uma paróquia.

A RCC estruturou-se também em forte organização midiática para penetração no meio popular, com gravadoras de discos, editoras, estações de rádio e televisão, dentre outros mecanismos. Importou também o apelo visual dos encontros, dos impressos, o investimento em registros de músicas, eventos populosos e doações financeiras de seus membros, que logo fizeram os movimentos pentecostais católicos despontarem nos anos 1990, década da desarticulação da Teologia da Libertação no Brasil de modo ferrenho (LIMA, 2012), e conseqüentemente, das CEBs.

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,

⁴⁴ O Seminário de Vida no Espírito Santo não tem como objetivo a catequese, mas uma experiência de vida, um instrumento para levar as pessoas a vivenciarem o amor de Deus Pai, o encontro pessoal com Jesus Cristo, a experiência da efusão do Espírito Santo e a vivência fraterna através do anúncio do querigma (anúncio forte, o primeiro anúncio) (RCC, 2017, p.8).

fonográfico e televisivo: TV Século XXI, TV e Rádio Canção Nova, Revista Brasil Cristão, Revista Jesus Vive.⁴⁵

Esta nova realidade dentro da Igreja Católica dava à RCC a condição de ser um dos movimentos eclesiais que penetrariam nos anos 2000 com frutos sólidos, mostrando-se num caminho diferente das CEBs, que foram perseguidas e possuem hoje uma atuação muito discreta dentro da Igreja, com poucos membros aderindo às suas convicções.

Em 04 de Agosto de 2017, a Renovação Carismática do Ceará foi homenageada em sessão solene da Assembleia Legislativa do Ceará pela realização do Congresso Estadual do Jubileu de Ouro da RCC. No dia seguinte, 05 de Agosto de 2017, aconteceu no Ginásio Paulo Sarasate, em Fortaleza, no Ceará, o referido Congresso, um dos vários eventos em comemoração aos 50 anos dos carismáticos no mundo. Neste evento foram reafirmadas as convicções carismáticas sobre serem uma renovação da Igreja Católica, a necessidade de uma identidade cada vez mais específica no comportamento de seus membros, a exaltação da batalha espiritual com o demônio e a afirmativa de que o Ceará é o estado com maior presença de carismáticos no Brasil, conforme as palavras do presidente da Renovação Carismática no Ceará, Francisco Timá.

Irmãos, partilhando com os membros do Conselho Nacional da RCC, nós entendemos que o Ceará é o estado que tem mais expressões carismáticas do Brasil. O estado que tem mais comunidades inseridos na fraternidade católica, grupos de oração, instituições religiosas e tantas outras expressões. Por isso precisamos compreender que nós somos uma corrente de graça na Igreja.⁴⁶

A afirmativa de que o Ceará é o estado brasileiro com maior expressividade dos carismáticos no Brasil contribui para reforçar a importância dos resultados que nossa pesquisa pretende revelar sobre violência religiosa sobre as religiões de matrizes africanas em meios aos carismas católicos.

Acolhida pelo Papa João Paulo II, que várias vezes fez discursos elogiando e incentivando o crescimento da RCC pelo mundo, e pela Igreja local, ainda que longe de ser unânime entre bispos e padres, a renovação dos carismas católicos ganhou dimensões elásticas em serviços e participações dentro das Arquidioceses de todo o país, o que fez despertar preocupação e cautela vindos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

⁴⁵PortalCarismático.HistóriaRCCnoBrasil.Disponívelem:<<http://www.portalarismatico.com.br/menu/movimento/historia5.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

⁴⁶Informação colhida durante a palestra “50 anos de Renovação Carismática Católica”, proferida no Congresso Estadual Jubilar da RCC Ceará. 05 ago. 2017.

A RCC conseguiu desenvolver uma estruturação interna evolutiva ao longo dos anos para agrupamento e reagrupamento de seus membros e serviços. Sua evolução acontece por três estágios distintos: o Grupo de Oração, as Comunidades e as Comunidades Novas.

O grupo de oração vem a ser o primeiro agrupamento de carismáticos em uma igreja, o módulo básico pra sua identidade na comunidade, com reuniões semanais e o desenvolvimento de serviços com equipes de música, aconselhamento, pastoreio, artes, pregação, etc.

O objetivo do Grupo de Oração é levar os participantes a experimentar o pentecostes pessoal, a crescer e chegar à maturidade da vida cristã plena do Espírito, segundo os desejos de Jesus: 'Eu vim para que as ovelhas tenham vida e a tenham em abundância' (Jo10,10b)²². Nesse sentido, caracteriza-se por três momentos distintos, porém interdependentes: núcleo de serviço, reunião de oração e grupo de perseverança (RCC, 2013, p.8).

Quando um grupo de oração atinge uma maturidade de existência, ele realiza o Seminário de Vida no Espírito Santo, onde novos membros entram no movimento carismático local e se formam novos subgrupos, com nomes próprios e variações de intensidade nas pregações dadas, como por exemplo: grupo de iniciantes e grupo de veteranos. À medida que começam a surgir vários subgrupos de oração perseverantes, o Grupo de Oração passa a ser chamado de Comunidade, englobando todos os subgrupos dentro dela e visando sempre expandir nas atividades da paróquia em que está atuando.

Em alguns casos a ideia de expansão foi tamanha que foi preciso constituir um novo patamar, as 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, redigindo um estatuto próprio e se responsabilizando por uma gama de atividades, chegando até ao serviço de Ordenação de Sacerdotes, que se formam dentro do arcabouço de crenças carismáticas.

O fator propulsor destas Comunidades Novas foi o pontificado de João Paulo II, entusiasta da RCC, seguido dos anos de Bento XVI como líder da Igreja Católica. O primeiro papa realizou o Congresso Mundial dos Movimentos Eclesiais, no ano de 1998, possibilitando aos leigos fundarem instituições para dinamizarem suas atuações nas comunidades locais.

Os aspectos institucional e carismático são como que coessenciais à constituição da Igreja e concorrem, ainda que de modo diverso, para a sua vida, a sua renovação e a santificação do Povo de Deus. É desta providencial redescoberta da dimensão carismática da Igreja foi que, antes e depois do Concílio, se consolidou uma singular linha de desenvolvimento dos movimentos eclesiais e das novas comunidades (VATICANO, 1998).

A importância de Bento XVI está na realização do II Congresso Mundial dos Movimentos Eclesiais, ocorrido em 2006 e na aprovação eclesial das denominações que passaram pelos processos de análise para constituição de novas comunidades em diversas partes do mundo. No Brasil, dentro da RCC, apenas duas comunidades obtiveram o reconhecimento pontifício definitivo de seus estatutos no Vaticano até os dias atuais: Comunidade Católica Shalom, em 22 de fevereiro de 2012, e a Comunidade Canção Nova, em 29 de junho de 2014.

A originalidade destas "comunidades novas" consiste frequentemente 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.⁴⁷

Em resumo, as Comunidades Novas diferenciam-se por terem um *carisma*, um chamado específico, onde estruturalmente possuem sedes próprias e a existências das comunidades de vida e aliança, onde no primeiro caso os membros deixam residências de familiares, trabalho e estudos para morarem nestas sedes, com uma vida consagrada ao que a comunidade necessita. No segundo caso, os membros possuem vínculo, mas com vida externa à sede da comunidade, sendo responsáveis também pelas demandas eclesiais que surgirem. Com esta nova formulação, a RCC e as comunidades novas individualizam-se dos grupos de oração originais da fundação da RCC, padronizando-se com normas a serem seguidas, sendo estudadas por alguns pesquisadores pioneiros do movimento carismático no Brasil, como Reginaldo Prandi (1998) e Júlia Miranda (1999). Para a pesquisadora, essa novidade desfigurou ações espontâneas, antes comuns nos primeiros grupos, colocando-os como seguidores das definições tomadas por seus líderes a partir de então, como Ordens religiosas.

Penso que, nos grupos de oração e louvor, estamos face a comunidades espontâneas. Não obstante, a Renovação Carismática parece ter, por outro lado, abandonado essa característica de "sopro pentecostal" no seio de uma igreja enrijecida pelo tempo e pelos compromissos, quando observamos o cotidiano das comunidades de vida e de aliança. Nelas, a estrutura parece sufocar a espontaneidade. Esta última pouco se diferencia das ordens religiosas tradicionais (MIRANDA, 1999, p.50).

⁴⁷ComunidadeCatólicaShalom.Disponívelem:<http://www.comshalom.org/formacao/exibir.php?form_id=5387>. Acesso em: 12 out. 2016.

Nesta nova realidade, as Comunidade Novas 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 Fórum Arquidiocesano dos Movimentos Eclesiais, em 2016, temos 10 Comunidades Eclesiais, sendo que uma delas é a RCC, que compreende 130 comunidades carismáticas⁴⁸, e temos também 2 Comunidades Novas, Shalom e Canção Nova, e ainda 15 em processo de reconhecimento pontifício tramitando, que são: Corpo Místico de Cristo, Face de Cristo, Obreiros da Tardinha, Anuncia-me, Missionária Recado, Divina Aliança, Jesus e Maria, Nova Evangelização, Coração de Jesus, Rainha da Paz, Regina Pacis, Obra de Maria, Novos Horizontes e Comunidade Mariana Boa Semente (FAMEC, 2016, pg. 6-9). Como pode ser percebido até aqui, nossa pesquisa possui três faces de pensamento dentro da Igreja Católica: a Igreja tradicional, a RCC e as Comunidades Novas. A explicitação destas três faces é importante, pois um dos nossos instrumentos de coleta de dados acontece por meio de fontes bibliográficas, e ao serem comparados esses três lados de entendimento das doutrinas católicas, veremos grandes diferenças entre a visão tradicional e as visões carismáticas e suas derivações nas novas comunidades, sendo que esta última se classifica como adulta espiritualmente, diante da adolescência espiritual vivida pelos carismáticos.

No Grande Bom Jardim, existem várias comunidades, como a *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, porém seguem os ensinamentos e manuais carismáticos. Sobre Comunidade Nova constituída, figura a Comunidade Católica Shalom, seguindo seus parâmetros de evangelização, entendendo que

⁴⁸ Segundo o registro dos grupos de oração em Fortaleza pelo site da RCC Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.rccbrasil.net/grupodeoracao/>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

As Comunidades Novas veem-se chamadas a assumir sua responsabilidade evangélica e anunciar com clareza e destemor o que ensina a Igreja em questões de fé e moral. No mundo globalizado e secularizado de hoje, esse tipo de postura está cada vez mais “contra a lei” civil. Além disso, há toda uma mentalidade cibernética já vivenciada pela famosa “geração y”, à qual a Igreja não pode ficar indiferente. Não será fácil manter-se de pé no vendaval que nos interpela, e a omissão é inadmissível. Firmar-se cada vez mais no próprio carisma e entregar-se cada vez mais inteiramente a Jesus Cristo, vencer os desafios externos, deixar clara a vontade de Deus e aderir a ela, tudo isso caracteriza a passagem da adolescência para a idade adulta que, esperamos, nos introduzirá no tão esperado Pentecostes do Amor (NOGUEIRA; PERDIGÃO, 2011, p.24).

Já em Moçambique, a Renovação Carismática Católica e as Comunidades Novas, inseriram-se principalmente na capital Maputo, a partir de 2016 com a chegada de alguns grupos, respectivamente representados pela Comunidade Católica Aliança de Misericórdia, e a Comunidade Católica Shalom, fixaram moradia a pedido do arcebispo da Arquidiocese de Maputo, Dom Francisco Chimoio, religioso da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, como nos explicou um dos coordenadores da Shalom, em entrevista para esta pesquisa.

Veio um padre do Shalom do Brasil aqui para Moçambique, falou da Comunidade Shalom, Dom Chimoio se interessou, escreveu uma carta para nossos fundados, o Moisés, e fez o pedido para nossa comunidade vir pra cá. Para que a Comunidade Shalom vá para algum país, é preciso que seja feita o pedido diretamente do bispo. Nós somos conhecidos pelo Vaticano, temos o reconhecimento e isso ajuda (Coordenador 2 Moçambique).

O padre citado na fala do coordenador é Cristiano Pinheiro, assistente internacional Shalom, que junto com o acompanhador regional das missões do Shalom na Itália, Júnior Alves, conheceram a arquidiocese de Maputo, desenvolvendo entendimentos de ação para o carisma Shalom nesta arquidiocese, sobretudo com atenção voltada para a conversão dos jovens moçambicanos ao estilo carismático.

Se convertidos ao Evangelho, eles saberão conduzir bem o país rumo ao futuro. A evangelização é uma resposta para a geração atual e para as futuras gerações. (...) Nós percebemos que a Comunidade vai ser como uma escola de oração, que o diferencial será a nossa espiritualidade, o nosso Caminho da Paz. Desejamos ser uma resposta como uma escola de oração para os jovens. Os homens de Moçambique guerrearam entre si, e a paz, o Shalom, é a resposta para eles, para uma harmonia e reconciliação dos homens entre si e dos homens com Deus. Então, nós acreditamos que não é somente uma paz no âmbito espiritual, mas que do espírito transbordará no tecido da sociedade.⁴⁹

⁴⁹ Declaração concedida ao setor de comunicação da Comunidade Católica Shalom, e disponibilizado em suas redessociais eletrônicas. Disponível em: <https://www.facebook.com/search/top/?q=Shalom%20Set%C3%BAbal%20mo%C3%A7ambique&epa=SEARCH_BOX/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Em solo moçambicano, carismáticos e comunidade novas desenvolvem seus grupos de oração de modo concomitante a trabalhos sociais de caridade variados com as comunidades próximas mais necessitadas financeiramente, visitas e evangelização em hospitais, centros de recuperação de dependentes químicos, ajudas variadas em atividades de algumas igrejas da arquidiocese de Maputo, em centros religiosos e ainda participação em um rádios cristãs locais, como a Rádio Maria Moçambique. É visível a ajuda material que estas comunidades desenvolvem, contribuindo no amparo e caridade dos mais pobres, entretanto, abrindo espaço para penetração de seus ensinamentos vislumbrando uma proliferação de suas normas e carismas a exemplo do ocorrido no Brasil.

Nosso plano é evangelizar, é fazer a obra crescer, ter mais grupos de oração. Não temos um projeto específico. Para cada ano projetamos nossas ações evangelizadoras: Seminário de Vida, os Grupos de Oração, Consagração à Nossa Senhora. Em 2019 o bispo liberou a Igreja de Nossa Senhora das Vitórias para fazermos nossas atividades pastorais lá, nossa missa dominical também será lá, pois o bispo já disse que nós precisamos de um espaço grande, pois vamos crescer, mas nós mesmo deixamos por conta de Deus, é Ele quem faz a obra crescer. Claro que nós queremos que a comunidade de expanda, que muita gente tenha experiência com Deus através dos carismas e que sejam evangelizados⁵⁰.

Os grupos e comunidades tem sua origem no Brasil e os coordenadores à frente de todas as atividades são brasileiros, brancos, com chefias nas mãos de homens e mulheres, entre padres e leigos e leigas consagrados(as), como comunidade de vida, com suas vidas dedicadas exclusivamente à missão religiosa a que se destinaram. Em África, a Comunidade Shalom já está presente em Madagascar, Tunísia e Argélia. Está prevista também uma fundação da missão em Cabo Verde.

Em entrevista à Radio Maria Moçambique em agosto de 2018, Dom Francisco Chimoio deixou clara sua expectativa em relação ao trabalho carismático junto à juventude de Moçambique, tendo como contexto as realidades de guerras ainda presentes na memória da sociedade moçambicana.

Moçambique tem mais jovens do que adultos, como população, precisamente por causa da guerra da libertação, que durou 10 anos, e a guerra civil, que durou 16. Então, compreensivamente, são 26 anos de guerra. Nessas guerras que duraram 26 anos perdemos uma geração. Não se admira que de fato a maioria seja realmente jovens. Esses jovens precisam ter valores, precisam de formação para poder orientar as suas vidas, para fazerem também escolhas sábias e inteligentes. O conhecimento daquilo que se escolhe parte realmente de uma adequada formação, que permite formar todo o homem integral, o homem que durante a guerra foi desfeito, foi

⁵⁰ ComShalom. Notícias. Arcebispo de Moçambique concede entrevista ao Shalom. Disponível em: <<https://www.comshalom.org/arcebispo-de-mocambique-concede-entrevista-ao-shalom/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

esvaziado dos seus valores, do seu modo de ser, e que agora temos de reconstruir, mas reconstruir com a Palavra de Deus. É essa Palavra de Deus que vai de fato iluminar, que vai permitir aos jovens ser autênticos seguidores de Jesus. São os seguidores de Jesus que vivem com fé, esperança e caridade que poderão servir de ajuda e apoio para toda a nossa sociedade. A nossa catequese está praticamente interessada em fazer com que os jovens assumam as responsabilidades de serem eles os protagonistas do normal crescimento e vivência dos cristãos nos próprios empenhos⁵¹.

Apesar de possuir um modelo de evangelização que atrai muitos adeptos, que pode ser identificada como uma opção de formação de um "homem integral", como apontou Dom Francisco Chimoio na entrevista em destaque, é preciso frisar os aspectos controversos que estão embutidos nessa formação, como os casos específicos de intolerância religiosa e geração de violência nesse tema. Contudo, tanto a Renovação Carismática como as Comunidades Novas, não representam o pensamento oficial da igreja romana, e nem da maioria no meio dos clérigos no Brasil. Enquanto o arcebispo de Maputo investe neste modelo católico, convidando e incentivando com espaços e participações em algumas igrejas e projetos sociais, a igreja no Brasil trava, há anos, embates de cunho direcional sobre o comportamento e os modos de ação carismáticos no meio dos fiéis, e ainda na opinião pública. Como veremos no tópico a seguir, não há uma homogeneização de pensamentos e esta desigualdade de ideias acaba proporcionando uma duplicidade de diretrizes aos leigos e leigos como agentes sociais.

3.2.2 Violência religiosa: uma dupla experiência na Igreja Católica

Com o crescimento da RCC pelo mundo após o Concílio Vaticano II, sobretudo com influência do papado de João Paulo II desde a segunda metade dos anos 1980, aconteceram, de modo sistemático, medidas cautelares de algumas organizações dentro da igreja diante das diretrizes carismáticas em sua estruturação e diretrizes religiosas. Sobretudo na década de 1990, no Brasil, muitos bispos e padres se viram diante de pouca exatidão sobre o que este movimento iria se transformar, sendo necessária a publicação pela CNBB, em 1994, do documento *Orientações Pastorais sobre a Renovação Carismática Católica*, descrevendo procedimentos variados para que esse movimento ficasse submetido à hierarquia da igreja, evitando dissonâncias com os preceitos estruturais católicos.

⁵¹Arcebispo de Moçambique concede entrevista ao Shalom. 03/08/2018. Disponível em: <<https://www.comshalom.org/arcebispo-de-mocambique-concede-entrevista-ao-shalom/>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

19. Reconhecendo-se a presença da RCC em muitas Dioceses e também a contribuição que tem trazido à Igreja no Brasil, é preciso estabelecer o diálogo fraterno no seio da comunidade eclesial, apoiando o sadio pluralismo, acolhendo a diversidade de carismas e corrigindo o que for necessário.

20. Nenhum grupo na Igreja deve subestimar outros grupos diferentes, julgando-se ser o único autenticamente cristão.

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, p.17).

Como pode ser notado neste documento, nem todos os sacerdotes eram favoráveis ao crescimento desta ramificação dentro da Igreja de modo autônomo. Analisando alguns motivos, pode ser percebido o receio da CNBB em que os carismáticos fizessem nascer dentro da Igreja Católica uma nova divisão, arrastando parte de seus seguidores, haja vista a experiência de séculos atrás com Martinho Lutero e o nascimento de igrejas protestantes pela Europa. Outro motivo está na adesão da RCC ao sobrenatural em seus ritos particulares, como os grupos de oração, congressos, palestras e sobretudo as chamadas Missas por Cura e Libertação, onde dentro da estrutura padrão da missa de preceito dominical, são inseridos novos elementos a este ritual.

59. Ao implorar a cura, nos encontros da RCC ou em outras celebrações, não se adote qualquer atitude que possa resvalar para um espírito milagreiro e mágico, estranho à prática da Igreja Católica (cf. Eclo 38,11-12).

60. Nas celebrações com doentes, não se usem gestos que dão a falsa impressão de um gesto sacramental coletivo ou que uma espécie de “fluido espiritual” viesse a operar curas (CNBB, 1994, p.28).

Entre os elementos inseridos, podemos exemplificar com exposições do Cristo Eucarístico no Santíssimo Sacramento⁵², manifestações exacerbadas dos Dons do Espírito Santo, como por exemplo as orações em línguas estranhas, ou línguas dos anjos, a realização de seções de curas de enfermidades e possessões demoníacas, manifestações de profecias

⁵²Sempre a Igreja Católica conservou religiosamente, como tesouro preciosíssimo, o mistério inefável da fé que é o dom da Eucaristia, recebido do seu Esposo, Cristo, como penhor de amor imenso; a ele tributou, no Concílio Ecumênico Vaticano II, nova e soleníssima profissão de fé e de culto. Carta Encíclica *Mysterium Fidei*. Sobre o culto da Sagrada Eucaristia. (VATICANO, 1965, p1)

sobre a vida dos presentes na missa, e ainda o polêmico repouso no Espírito Santo (uma espécie de desmaio em transe)⁵³.

62. Orar e falar em línguas: O destinatário da oração em línguas é o próprio Deus, por ser uma atitude da pessoa absorvida em conversa particular com Deus. E o destinatário do falar em línguas é a comunidade.(...) Como é difícil discernir, na prática, entre inspiração do Espírito Santo e os apelos do animador do grupo reunido, não se incentive a chamada oração em línguas e nunca se fale em línguas sem que haja intérprete.

(...)

64. Haja grande discernimento quanto ao dom da profecia, eliminando qualquer dependência mágica e até supersticiosa.

65. Em Assembleias, grupos de oração, retiros e outras reuniões evite-se a prática do assim chamado “repouso no Espírito”. Essa prática exige maior aprofundamento, estudo e discernimento.

66. Poder do mal e exorcismo: Cristo venceu o demônio e todo o espírito do mal. Nem tudo se pode atribuir ao demônio, esquecendo-se o jogo das causas segundas e outros fatores psicológicos e até patológicos.

67. Quanto ao “poder do mal”, não se exagere a sua importância. E não se presume ter o poder de “expulsar” demônios. O exorcismo só pode ser exercido de acordo com o que estabelece o Código de Direito Canônico (Cân. 1172). Por isso, seja afastada a prática, onde houver, do exorcismo exercido por conta própria.

68. Procure-se, ainda, formar adequadamente as lideranças e os membros da RCC para superar uma preocupação exagerada com o demônio, que cria ou reforça uma mentalidade feitichista, infelizmente presente em muitos ambientes(CNBB,1994,p.29-30).

Frente a estas diretrizes, alguns líderes de grupos da RCC se manifestaram questionando a decisão dos bispos reunidos e outros até mesmo insistiram com as práticas que foram colocadas em análise. A perda do elemento sobrenatural nos ritos carismáticos retiraria o rótulo de “renovo”, tão sustentado por este movimento como fator de sua diferenciação entre os grupos de leigos católicos. Monsenhor Jonas Abib, fundador da Comunidade Canção Nova, chegou a escrever um livro, ainda em 1994, para rebater o documento aqui exposto. Segundo o sacerdote, as lideranças da Igreja Católica precisariam de uma renovação em seu batismo e a RCC seria o meio para tal.

Os padres, os religiosos e as religiosas precisam ser vivificados pelo Espírito que ressuscitou Jesus dos mortos. A solução para todos eles é serem batizados no Espírito Santo. [...] Eles não estão diante de carismáticos, mas diante do remédio que Deus tem para eles; não são convidados para entrar na Renovação Carismática, mas a se curar através do remédio que Deus lhes dá: o batismo no Espírito Santo. Porque somente o Espírito daquele que ressuscitou Jesus dos mortos pode e vai ressuscitá-los se eles se deixarem encher do Espírito Santo (ABIB, 1994, p. 77-78).

⁵³Para o Pentecostalismo Católico, significa ser dominado pelo amor de Deus e, por isso, a pessoa, às vezes,cai ao chão e fica, por alguns minutos, como se estivesse dormindo (WALSH, 1987).

Como demonstração da dissonância da RCC diante das Orientações da CNBB, podemos observar o caso ocorrido no interior do Ceará, onde ficou conhecida do grande público, em 25 de outubro de 2013, a decisão tomada pelo Bispo Diocesano de Iguatu, Dom Frei João José Costa, em Carta Circular aos bispos, sacerdotes, diáconos, religiosos(as), seminaristas e o povo em geral, proibindo a realização de Missas de Cura e Libertação em sua diocese. Ora, essas missas são um dos grandes diferenciais dos costumes carismáticos, arrebanhando multidões e elevando este tipo de celebração a um patamar diferente das missas diocesanas, com sessões de curas miraculosas e shows musicais dentro da estrutura litúrgica.

Ouvido o Colégio de Consultores, em vista de se preservar nossa identidade enquanto Igreja Diocesana, cuja expressão evangelizadora é sentida nos trabalhos pastorais em suas diversas comunidades paroquiais, definimos:

1. Que não haja celebrações em território diocesano, das chamadas missas de cura e libertação;
2. Que nenhum padre está autorizado a realizar eventos diocesanos nos quais, publicamente, sejam proclamadas a realização de curas e libertação;
3. Que não haja nas celebrações litúrgicas públicas da Comunidade, oração em línguas ou o chamado “repouso” no Espírito Santo;
4. Que as celebrações da Eucaristia e demais sacramentos sejam preservadas de quaisquer abusos litúrgicos, devendo, pois serem observadas normas e orientações da Santa Sé e CNBB. Evite-se, portanto, substituição de leituras bíblicas por outras quaisquer, mesmo que sejam de Documentos da Igreja;
5. Quanto ao culto eucarístico fora da missa, sejam observadas as orientações da Santa Sé, evitando-se quaisquer exageros que possam desviar a centralidade da presença real de Cristo na Eucaristia e de Sua ação salvífica (IGUATU, 2013).

A Carta Circular, porém, perdeu seu efeito em 2015, quando foi empossado um novo bispo para a diocese de Iguatu, Dom Edson de Castro Homem, que é declaradamente incentivador do movimento carismático.

Sem um controle onipresente sobre as práticas e discursos da RCC, apesar do documento ter sido emitido em 1994, a CNBB observou que até os dias de hoje as orientações sugeridas não são cumpridas na maioria dos grupos carismáticos e comunidades novas pelo Brasil, criando uma dupla experiência de religiosidade entre católicos. De um lado, a influência dos bispos do Brasil, com uma abertura ao pensamento progressista no trato com as questões sociais dentro da igreja, e do outro, a RCC defendendo o conservadorismo e tradicionalismo de costumes e pensamentos religiosos de seus adeptos.

No seio mesmo da polêmica nominalista que tem marcado a multiplicação dos atores sociais, religiosos e políticos neste final de século, a Renovação Carismática a representa muito bem. Movimento? Seita? Organização? Grupo no interior da Igreja ou nova Igreja? Reação ou instrumento de ação do Vaticano contra o “cristianismo de libertação” latino-americano e o pentecostalismo protestante? Engajamento político

particular ou apoliticismo – e, conseqüentemente, conservadorismo – dos que se apresentam como católicos?

São tantas as formas de percebê-la, por parte mesmo daqueles que integram o grupo, quantas são as maneiras de denominá-la e de situá-la no espectro religioso – e também político – contemporâneo (MIRANDA, 1999, p.36).

Como indaga a autora, " Grupo no interior da Igreja, ou Igreja nova?". Como podem coexistir esses dois lados de pensamentos e práticas dentro da Igreja Católica? Algumas diferenciações podem ser vislumbradas no trato com questões envolvendo multiculturalismo e o diálogo inter-religioso, o que nos remete a uma das análises desta pesquisa: o trato carismático com as religiões de matrizes africanas.

Enquanto a CNBB se debruça sobre as possibilidades de um diálogo inter-religioso, fortalecidos desde os documentos finais do Concílio Vaticano II, em 1965, a RCC e as Comunidades Novas condenam as crenças que estão fora do seio católico, dando-lhes o rótulo de falsas doutrinas, como exemplificado na apostila do Seminário de Vida no Espírito Santo da Comunidade Nova Anunciam-me, em Fortaleza - Ceará.

Nunca se viu, como em nossos dias, tantas falsas doutrinas e tantos falsos profetas! Estas são as mais conhecidas entre nós: Espiritismo, Candomblé, Umbanda, Seicho-no-iê, Ioga, Reiki, Controle Mental (Meditação Transcendental), Maçonaria, Budismo, Islamismo, Protestantismo (SEMINÁRIO DE VIDA NO ESPÍRITO SANTO, 2019, p.27-28).

Em nível nacional, a Apostila do Seminário de Vida no Espírito Santo da sede da RCC, distribuída em larga escala entre os milhares de grupos de oração pelo Brasil, tem posicionamento semelhante, e ainda descreve uma oração de renúncia às crenças não católicas existentes, dando destaque às crenças de matrizes africanas em diversas nomenclaturas.

-Eu renuncio a todo espírito de idolatria e falsas religiões; de seicho-no-iê e igreja messiânica; de esoterismo, maçonaria e rosa-cruz!
-Eu renuncio a todo espírito de magia negra e bruxaria; espiritismo e umbanda; de macumba e sarava; de xangô e mesa branca; de candomblé e congá; de curandeiro e benzedeira!

-Eu renuncio a todo espírito e espíritos guias, que enfocaram sobre mim; toda herança de falsas religiões que trago dos meus antepassados!
-Eu renuncio a toda invocação do espírito de exu e ogum; de oxossi e iemanjá; do espírito do caboclo e do preto velho; do espírito do índio, sete flechas, pomba-gira; do espírito de tranca-rua e São Jorge; do espírito de São Cosme e Damião, do espírito de São Cipriano e a todos os outros!
-Eu renuncio de todo coração, a todo efeito de batismo, consagração ou cruzamento feito da minha pessoa ao espiritismo, à magia negra ou à outra falsa religião!
-Eu renuncio a todos os remédios, passes e espíritas, e cirurgias e tratamentos feitos em centros espíritas; a todos os trabalhos e despachos, maldições ou pragas, maus-olhados que lançaram sobre mim ou minha família! (SEMINÁRIO DE VIDA NO ESPÍRITO SANTO, 2017, p.50-51).

Afirmações como estas, escritas em apostilas, livros e falada de forma veemente para multidões no citado Seminário, possuem um impacto na formação de conceitos preconceituosos para o público presente, inclusive, crianças e jovens em idade escolar. Outro exemplo pode ser visto no livro do padre Marlon Múcio.

Eu renuncio a todo espírito de magia negra e satanismo; de wicca, bruxaria e vudu; de espiritismo, evocação dos mortos e umbanda; de macumba e saravá; de xangô e mesa branca; de candomblé e congá; de curandeiro e benzedeira.

Eu renuncio a todos os espíritos e espíritos guias, que invocaram sobre mim; toda herança de falsas religiões que trago dos meus antepassados.

Eu renuncio a toda invocação do espírito de exu e ogum; de oxóssi e iemanjá; do espírito do caboclo e do preto velho; do espírito do índio sete flechas e da pombagira; do espírito de tranca-rua e São Jorge, do espírito de São Cosme e Damião, do espírito de São Cipriano e a todos os outros (MÚCIO, 2007, p. 86).

As afirmações discriminatórias crescem em gravidade quando os discursos conduzem seus públicos à ligações com figuras demoníacas em referência às religiões de matrizes africanas, como defendem os textos do padre José Augusto, consagrado da Comunidade Canção Nova:

Se você, para conseguir um emprego, por exemplo, vai a lugares onde as pessoas evocam demônios e depois pedem oferendas, como cigarro, cachaça, galinhas, etc., esse é o "contrato". Entretanto, ele não diz que você está fazendo um contrato.

(...) Saiba que esse "contrato" é também uma consagração escravizante. É impressionante, o problema poderá ser parcialmente resolvido, mas não faça isso! (AUGUSTO, p.53).

O medo é um fator importante e comumente instigado por livros e discursos carismáticos, constituindo no público cativo uma repulsa às tradições das religiões de matrizes africanas, pesando-lhe a mentalidade coletiva, na maioria dos casos, de ser um posicionamento oficial da igreja romana. A insistência na demonização da religião do outro é recorrente em edições da Comunidade Canção Nova, revelando, até mesmo da parte de sacerdotes consagrados nesta comunidade, uma forma de supremacia étnico-racial cultural e olhares que aviltam o que caracteriza as populações que possuem código de registro religioso diferente do padrão estabelecido por eles, como fica explícito na publicação do padre Vagner Baia.

É bom termos conhecimento do que envolve uma pessoa quando ela se envolve com forças ocultas. Para eles, existem os espíritos desencarnados que variam num sentido sete (sete espíritos) destas forças, fora os que estão se purificando, operando dentro de suas sessões; no candomblé - existem os orixás que são sete, existem os eguns que são mais ou menos trinta entidades, os exus com mais de quarenta entidades que são as mais conhecidas; dentro da umbanda existem também os orixás de sete entidades, os eguns são em média, mais ou menos cinquenta e os exu, dentro do vodu, são diversas as entidades, tanto no candomblé, ou no batuque (outro nome do candomblé) na mesma proporção. Sabendo que os demônios não tem onipresença,

fica claro que cada entidade ou demônio dentro das sessões de um terreiro, não pode estar no outro lugar ao mesmo tempo, então outro diabo ou demônio assume o mesmo nome daquela entidade nas sessões espalhadas pelo mundo.

(...)

Uma pessoa que se envolve com esse aspecto (mediunidade) torna-se também dependente, doente espiritual e até passa a ter os mesmos sintomas físicos que possui a entidade, as manifestações de doenças que ela transmite, dores nas costas, no estômago, nas pernas, nos braços, na barriga, na cabeça, pressão frontal, depressão, ansiedade, desequilibra-se emocionalmente com atitudes inesperadas. (BAIA, 2019, p.69-70).

É contraditório ao seu ofício de fé observar sacerdotes desenvolvendo estudos norteadores de intolerância e preconceito para com a fé alheia, como fazem essas publicações. É orientação ínsita nesses escritos, que ao invés de aprenderem e ensinarem a mensagem de justiça de um Cristo agregador, os sacerdotes carismáticos incitam intolerâncias, que no campo do poder social se aliam a outras formas de opressão e discriminação, resguardados de uma estatística de maioria da população pertencente à fé cristã.

A dupla experiência de entendimento dentro da mesma igreja fica mais evidente quando detectamos as orientações da CNBB sobre os povos tradicionais brasileiros e suas culturas, registrado nas Diretrizes de Ação Evangelizadora no Brasil (2015 -2019), publicadas como documento com vigência de 04 anos para reflexão e prática em todas as instâncias eclesiais, como "Igrejas particulares, paróquias, seminários, pastorais, comunidades ambientais, movimentos, associações, novas comunidades, organismos, universidades e escolas católicas, meios de comunicação eclesiais, entre outros" (CNBB, 2019, p.92).

(...) cabe apoiar as iniciativas em prol da inclusão social e o reconhecimento dos direitos das minorias, como as comunidades tradicionais, indígenas, afrodescendentes, ciganos, pescadores, ribeirinhos, extrativistas, e outros, como as populações de tua (CNBB, 2015, p.65).

Até mesmo em sua versão mais recentes, Diretrizes de Ação Evangelizadora no Brasil (2019 -2023), a CNBB dedica um item para as relações com as comunidades tradicionais e suas culturas, inserindo-as nas ações católicas para um " serviço à vida plena".

113. A Igreja, igualmente, preocupa-se com os povos indígenas, quilombolas e pescadores, reconhece e defende seus direitos, entre os quais a permanência em seus territórios. Reconhece a presença dos nômades e defende seus direitos. Destes povos há grupos inseridos nos ambientes das cidades que se esforçam por preservar suas próprias culturas, inclusive a sua língua materna, e até mesmo, a sua identidade religiosa. As comunidades quilombolas têm conquistado direitos e oportunidades de resgatar sua história, seus heróis e seus valores da cultura dos afrodescendentes. Esta pluralidade de culturas em nada ameaça à soberania nacional, ao contrário, enriquece uma grande nação formada por diversos povos (CNBB, 2019, p.63).

Do mesmo modo, a sede da igreja no Vaticano, a partir da Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, de autoria do Papa Francisco, defende uma abertura ao diálogo e convivência respeitosa entre a Igreja Católica e as diferentes religiões em nível mundial.

Uma atitude de abertura na verdade e no amor deve caracterizar o diálogo com os crentes das religiões não-cristãs, apesar dos vários obstáculos e dificuldades, de modo particular os fundamentalismos de ambos os lados. 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».194 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.186-187).

Interessa saber que este documento é o primeiro a ser apresentado por Francisco em seu papado, direcionado ao Episcopado, ao clero, às pessoas consagradas, e aos fiéis leigos e leigas. Nele estão os temas norteadores de interesse do Papa para serem explorados pela Igreja Católica, e contemplam problemas de contextos atuais sobre o mundo atual. Podem ver nesta exortação, o interesse do chefe da igreja, além do diálogo inter-religioso, considerações sobre o ecumenismo, as cidades, a Igreja em missão, a preferência pelos pobres, compromissos comunitários para a igreja, cultura, educação, inculturação da fé, dentre vários outros. Sobre inculturação, o Sínodo para a Amazônia, realizado de 06 a 27 de Outubro de 2019, o documento de trabalho reafirma a atenção da igreja, apresentando que " O diálogo inter-religioso se realiza entre crentes que compartilham suas vidas, suas lutas, suas preocupações e suas experiências de Deus, fazendo de suas diferenças um estímulo para crescer e aprofundar a própria fé"(SÍNODO, 2019, p.117).

.É perceptível um paralelismo entre os entendimentos da CNBB e a RCC sobre o trato com diferentes culturas religiosas, havendo uma disseminação de fundamentos, propiciando uma variante de compreensão da "desregulação da religião", conforme Danièle Hervieu-Léger (2008, p.51), da parte dos carismáticos. Para a autora, " Em matéria religiosa, como em tudo o mais na vida social, o desenvolvimento do processo de pulverização individualista produz paradoxalmente a multiplicação de pequenas comunidades fundadas nas afinidades sociais, culturais e espirituais de seus membros". Ora, a desvinculação repetida das lideranças carismáticas coloca seus adeptos à parte dos movimentos de leigos dentro da Igreja

Católica no cotidiano sendo nítidas as particularidades de expressões, gestos, cantos, opiniões e interpretações sobre os posicionamentos da igreja romana. Uma igreja dentro da Igreja.

Se a crença e a pertença não "mantêm" mais, ou mantêm cada vez menos unidos, é porque nenhuma instituição pode, de forma permanente em um universo moderno caracterizado tanto pela aceleração da mudança social e cultural como pela afirmação da autonomia do sujeito, prescrever aos indivíduos, e à sociedade um código unificado de sentidos e, menos ainda, impor-lhes a autoridade de normas que dele decorrem (HERVIEU-LÉGER, 2008, p.50). É certo, também, que os discursos carismáticos abrem caminhos e facilitam noções que conduzem à intolerâncias religiosas conceituais, que chegam ao ápice em violências tácteis. Tais discursos, transmitidos sobretudo em grupos de oração e nos Seminários de Vida no Espírito Santo, sob formas de livros, palestras, discos de pregações, vídeos na internet, e outras mídias, repercutem em crianças e jovens estudantes como resistência ao que possa ser ensinado nas escolas a partir das ações da lei 10.639/03.

A violência religiosa proporcionada então, contribui para um entrave social no avanço das políticas de ações afirmativas referentes às culturas tradicionais afro-indígenas no Brasil, e com isso, as referências de valorização e respeito tocantes às religiões de matrizes africanas, como a Umbanda e o Candomblé em ambientes de ensino.

Como esta pesquisa está inserida dentro das possibilidades de avanços sobre esses temas nos debates educacionais brasileiros, é importante tecermos algumas considerações sobre a lei 10.639/03 visando sua importância.

3.3 Desafios de implementação da Lei 10.639/03

A aproximação com as intenções da lei 10.639/03 para a educação básica pública e privada, ajudam a afastar entendimentos preconceituosos e carregados de estigmas no tocante às culturas africanas e afro-brasileiras. As diretrizes e resoluções que esta lei traz consigo estreita os laços entre África e Brasil, e por isso mesmo, melhora as noções de discursos religiosos que engendram intolerâncias em suas linhas.

Ainda que em Moçambique não tenha lei similar, visto ser outro contexto educacional dentro da perspectiva de relações raciais, é considerável termos uma compreensão como o Brasil, em sua população afrodescendente, desconhece conceitos, histórias e ensinamentos básicos de raízes africanas em suas componentes educacionais.

Quando analisamos os discursos que vários segmentos da Renovação Carismática Católica dispensam às religiões de matrizes africanas, fica claro que é necessário um maior entendimento de meios para valorização e combate aos preconceitos que são estabelecidos como "verdades" de fé. Além dos exemplos citados anteriormente, de registros em publicações da Comunidade Canção Nova, vale demonstrar aqui a apostila da Comunidade

Católica Shalom, que contém diretrizes para palestras a serem ministradas no Seminário de Vida no Espírito Santo, e como as outras, estabelecem ligações com práticas malígnas para a cosmovisão de crenças cristãs.

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, p.85).

Podemos observar que o rótulo de “verniz cultural” dado às diversas crenças diferentes das provenientes do seio católico, estão vinculadas, pelos carismáticos, com práticas que sugerem uma invocação do mal. Esta afirmativa contribui para distorcer os interesses da lei 10.639/03 em sua aplicabilidade prática na educação, e ainda tem o poder de influenciar e afastar a possibilidade de jovens estudantes, frequentadores de grupos carismáticos, entenderem caminhos de respeito à fé alheia, nesta pesquisa, especificamente, as religiões de matrizes africanas.

Diante de uma lei que estabelece o estudo da História e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação básica, pública ou privada, é comum a seguinte indagação: “*para quê uma lei destas?*” ou mesmo “*é justo o benefício a um grupo étnico com o estabelecimento de uma lei tão específica?*”. Para conhecimento dos carismáticos, ou mesmo para responder às questões citadas, é preciso compreender a trajetória de constituição da lei 10.639/03 e esclarecer que ela não “surgiu de um ovo”, repentinamente numa folha de papel pedindo a assinatura do presidente da república que coubesse em 2003. Essa legislação traz consigo meandros de luta, dor e esperança, que passam por várias décadas, movimentos sociais negros organizados e tornou-se um importante aliado à valorização da História e cultura africana e afro-brasileira na educação.

A seguir, temos a exposição de um panorama sobre a constituição dessa lei, demonstrando a importante organização e persistência dos movimentos negros no Brasil, desde as primeiras ideias sobre o que ela viria a ser, até sua implementação de fato. Como o componente curricular focado nesta pesquisa é o ensino de História, e por ser ele citado nesta legislação como um dos ensinos de vanguarda para suscitar a discussão de modo transversal dentro das outras disciplinas, discorreremos nossa exposição nas perspectivas deste ensino.

3.3.1 Um olhar sobre a constituição da Lei 10.639/03

O estabelecimento da lei 10.639, em 2003, foi fruto de um longo caminho, com manifestações desde as primeiras décadas do século XX, de articulações entre grupos representativos da população negra no Brasil e vários setores da sociedade, visando ao diálogo com o Estado brasileiro sobre as condições sociais deste grupo étnico. Há registros históricos, como por exemplo, da “imprensa negra paulista”⁵⁴ com seus periódicos, até os anos 1950, em defesa do povo negro (*O Menelick, O Kosmos, A Liberdade, A Raça, O Novo Horizonte, Tribuna Negra, Senzala, O Clarim Alvorada, Mundo Novo, Auriverde*), grupos como “FNB”⁵⁵ (Frente Negra Brasileira) em 1931, manifestações culturais como o TEN (Teatro Experimental Negro) entre 1944 a 1968⁵⁶ e o periódico carioca *O Quilombo: Vida, Problemas e Aspirações do Negro (1948-1950)*⁵⁷” (FLORES, 2011, p.1) dentre muitos outros pelo Brasil.

Uma destas expressões dos Movimentos negros no Brasil, o Teatro Experimental Negro, sediou o I Congresso do Negro Brasileiro, na cidade do Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, quando aconteceram as primeiras reivindicações sobre inserção da cultura africana nas disciplinas escolares do País.

Recomendou-se o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de

⁵⁴ No começo do século XX, pouco mais de 20 anos após a abolição da escravatura no Brasil, alguns grupos de homens negros paulistas, sentindo a necessidade de um movimento de identidade étnica que enfrentasse as barreiras de uma imprensa (branca) impermeável aos anseios e reivindicações da comunidade, decidiram fundar uma imprensa alternativa. A ideia era que naquele pequeno espaço físico se concentrassem assuntos que refletissem os desejos, denúncias, bem como a vida associativa, cultural e social dos negros do estado. Disponível em: < <http://omenelick2ato.com/o-menelick/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

⁵⁵ A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afrodescendentes na primeira metade do século, no campo sócio-político. Disponível em:<<http://www.quilombhoje.com.br/frentenegra/franciscolucrecio.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

⁵⁶ Idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro tem como objetivo a valorização do negro no teatro e a criação de uma nova dramaturgia. Contemporâneo de Os Comediantes, companhia com a qual realiza intercâmbios, o Teatro Experimental do Negro atua no nascimento do teatro moderno, priorizando seu projeto artístico sem levar em conta o gosto médio da platéia e abrindo mão da profissionalização. O projeto do Teatro Experimental do Negro - TEN, engloba o trabalho pela cidadania do ator, por meio da conscientização e também da alfabetização do elenco, recrutado entre operários, empregadas domésticas, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos. Disponível em:<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=cias_biografia&cd_verbete=649>. Acesso em: 10 mai. 2017.

⁵⁷ No ano de 1948 foi publicada a primeira edição de Quilombo. Vida, Problemas e Aspiração do Negro, sob a direção de Abdias Nascimento. Saíram dez edições até o ano de 1950, quando por questões financeiras deixou de ser publicado. Quilombo foi o jornal que melhor retratou o ambiente político e cultural de mobilização antirracista (FLORES, 2011, p.3).

Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo (SANTOS, 2005 apud NASCIMENTO, 1968, p.293).

Apesar das reivindicações deste congresso, ainda levaria tempo para que as primeiras conquistas ganhassem contorno de êxito no Brasil, e os Movimentos negros organizados ainda teriam que amargar o período da ditadura militar que, entre 1964 e 1985, desarticulou muitos grupos populares e suas pautas de lutas. Seriam anos de espera para novas oportunidades de mostrar à sociedade que as pautas de racismo, educação, cultura e trabalho, careciam de amparo de políticas sociais do Estado. Hanchard (2001, p.7) demonstra que

durante as décadas de 1970 e 1980, os afro-brasileiros que impregnaram suas atividades expressivas de um protesto e uma condenação explícitos da situação dos negros na sociedade brasileira foram frequentemente censurados, em termos formais ou informais, por elites que viam tais acusações como uma afronta ao caráter nacional.

Apesar das limitações ideológicas impostas pelo estado de sítio nacional, em 1984 é constituído o Movimento Negro Unificado (MNU), o primeiro órgão governamental a apoiar os movimentos sociais afro - brasileiros, estabelecido no governo de São Paulo, dentro do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, implantado pelo governador Franco Montoro. Segundo Nelma Monteiro (2012, p.2),

Os movimentos negros das décadas de 1970 e 1980, ao colocarem em suas agendas as denúncias de racismo institucional, de racismo à moda brasileira e da farsa da democracia racial, demarcaram um campo de força política imprescindível na conquista por direitos civis, políticos e materiais. Apesar do período de repressão militar, surgiu em São Paulo o movimento negro Unificado (MNU) contra o Racismo –uma reação à ideologia dos militares que apregoavam e sustentavam a existência da democracia racial no Brasil. No final da década de 1980, foi inequívoco o avanço dos movimentos negros em seu projeto político de denúncia do racismo institucional. É preciso lembrar a inegável contribuição desses segmentos que, com suas diferentes correntes e tendências, vêm contribuindo na construção de políticas afirmativas de valorização da população negra.

Passados os anos de ditadura militar no Brasil, uma nova manifestação afro repercutiu: a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, entre os dias 26 e 27 de agosto de 1986, sendo que, desta vez, aconteceu em Brasília, e contou com a presença de representantes de 63 grupos, entre membros do movimento negro, sindicatos, partidos políticos e grupos sociais de 16 estados da Federação: Pará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal (CONVENÇÃO, 1986). O Ceará, porém, ostentador

do epíteto “Terra da Luz”⁵⁸, título de não se fez representar.

O documento final dessa convenção foi lavrado no Cartório de Títulos e Documentos de Brasília, no mesmo ano de sua realização, tendo como representante do Movimento Negro, do Distrito Federal, Maria das Graças Santos e como delegado da Ordem dos Advogados do Brasil - DF, Maria Lúcia Junior, dando formalidade à Convenção, na busca de realizar suas pautas.

Disseminado no meio popular negro e hoje difundido em sites da *internet*⁵⁹, tal documento cobrava do Estado, um ano depois, na Assembleia Nacional Constituinte 87, a elaboração de leis que dessem um parecer favorável à luta negra secular no Brasil, nas suas variadas pautas sociais. Entre os pontos principais, os que tangem ao ensino de História ficaram destacados pelos seguintes termos:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8ª do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes(CONVENÇÃO, 1986).

A formalidade desta luta levaria os Movimentos Negros a participarem da reformulação da Constituição Federal no ano de 1988, quando mais uma vez foi colocada a proposta em forma de anteprojeto, de modificação da lei de ensino no País, sendo solicitada a valorização da cultura negra. Os movimentos entendiam que uma das gêneses da discriminação estava na educação, sendo portanto, urgente a modificação dos balizadores de ensino sobre a questão racial.

Submetido à Comissão de Temática da Ordem Social e à Comissão de Sistematização Política, o Anteprojeto, para inclusão na Constituição de 1988, defendia os direitos raciais de negros e índios e uma vasta camada de minorias vítimas das mazelas sociais do Brasil. O anteprojeto foi intitulado de Anteprojeto da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes. Sobre educação, a redação era a seguinte:

⁵⁸ O Estado do Ceará é denominado Terra da Luz por ser o primeiro Estado da Federação a abolir a escravidão, em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea. O epíteto foi dado pelo abolicionista José do Patrocínio (MENEZES,1967).

⁵⁹O documento da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, está disponível em: em:<<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdfEstado>>.

Art. 4º A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

Art. 5º O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser (BRASIL,1988, p.11).

A resposta do Governo Federal, entretanto, não foi afirmativa aos artigos do anteprojeto, ficando na nova Constituição brasileira um texto vago sobre a valorização dos elementos raciais formadores da nação: “Art. 242 O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e étnicas para a formação do povo brasileiro” (BRASIL,1988).

Apesar de não serem atendidas as totalidades da redação que se queria, era um ganho considerável para a luta que desde o início do século buscava brecha de notabilidade para a causa racial e sua valorização na História. Além do mais, como descrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Governo Federal precisava dar resposta afirmativa à UNESCO sobre o combate ao racismo, como também a compromissos internacionais, firmados desde 1960, no sentido de políticas públicas de combate à discriminação étnica (Resolução CNE/CP nº 03/2004).

Os militantes da questão negra seguiram em suas pautas por políticas públicas que oportunizassem equidade social, tanto que sete anos depois conseguiram realizar, em 20 de novembro de 1995, a *Marcha Zumbi dos Palmares* contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que ensejou um documento intitulado Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, sendo este entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. O documento, como os demais, pedia deferimento em forma de lei para as questões raciais, mais uma vez tendo itens importantes para a questão da educação. Podemos considerar que depois deste Programa, o Estado brasileiro finalmente caminharia na intenção de algo concreto a ser realizado.

Sobre educação, ensino, cultura e valorização do elemento negro na História, o documento entregue ao Presidente descrevia as seguintes reivindicações:

- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996).

A revisão dos livros didáticos tinha como um dos objetivos a eliminação de deduções racistas, pois estes eram “apontados como responsáveis pelas imagens negativas com as quais alunas e alunos negros tinham de conviver e que, portanto, era necessário reconsiderar o livro-didático na diversidade racial” (HÉDIO, 2002, p.32). Assim, textos e imagens que tivessem cunho de preconceito e degradação da população afrodescendente deveriam ser revistos, abrindo espaço para reconhecimento de valor. Além de imagens de castigos e trabalhos forçados, deveria haver a contrapartida das lutas de resistência, das estratégias nos quilombos e discussões sobre a cultura africana sendo absorvida pela população brasileira.

Em 1995, mais uma vez, a UNESCO, em seus programas internacionais de luta antirracista, pedem deferimentos sobre ações do Estado brasileiro, por um do Programa Nacional de Direitos Humanos para o desenvolvimento de “políticas afirmativas, de reparações e reconhecimento, dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória”(Resolução CNE/CP nº 03/2004).

Em 20 de dezembro de 1996, foi editada a lei 9394, conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que reformulou os objetivos a serem atingidos pela educação no Brasil, tendo já em sua redação a valorização das variadas culturas responsáveis pela formação do povo brasileiro. A Lei também apresentava o aluno com um ser interligado à vida escolar como também à família, grupos sociais, trabalho e manifestações culturais diversas, valorizando a diferença e buscando entender na multiplicidade étnica a estruturação do Brasil. Sobre o ensino de História, a LDB entendia, no artigo 26, parágrafo 4º. que este teria como um de seus objetivos “ levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL,1996).

Em sustentação à lei 9.394/96, foram criados pelo MEC, no ano de 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª. séries), em que todas as disciplinas da grade de Ensino Fundamental são pautadas de acordo com o estabelecido pelo Governo Federal, ficando para o ensino de História duas divisões, chamadas de 1º e 2º. Ciclo. No 1º. Ciclo, ficavam compreendidas as turmas de 1ª. e 2ª. séries, onde, nos estudos étnicos, centrariam suas atenções para as comunidades indígenas (BRASIL, 1997, p.55). Já no 2º. Ciclo, 3ª. e 4ª séries estariam presentes as contribuições dos africanos no Brasil, dentro de estudos sobre *Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos*, onde ficava determinada a busca de compreensão sobre

Levantamento de diferenças e semelhanças entre grupos étnicos e sociais, que lutam e lutaram no passado por causas políticas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas:

- movimentos de âmbito local: trajetória do movimento, lutas travadas, conquistas e perdas, relações mantidas com grupos nacionais ou de outras regiões, meios de divulgação de idéias, pessoas e grupos envolvidos, ideais de luta (movimentos ambientalistas, feministas, de idosos, de indígenas, de classes sociais, de liberdade de expressão, de direitos humanos, de organização religiosa, dos negros, dos sem-terra, de construção de moradias ou de saneamento básico, em prol da saúde ou da educação (BRASIL, 1997,p.44).

O restante da estruturação do ensino fundamental, nesta época, foi contemplado em 1998, com as Diretrizes Curriculares para o 3º Ciclo (5ª. e 6ª. Séries) e para o 4º. Ciclo (7ª. e 8ª. séries). Em busca de questões étnico raciais, o documento definia que entre os objetivos do 3º. Ciclo, estavam o entendimento sobre

Escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição; o trabalhador negro no mercado de trabalho livre; imigração e migrações internas em busca de trabalho; (BRASIL, 1998,p.61).

Já no 4º. Ciclo, as orientações para objetivos de estudo eram os seguintes:

Culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique etc.); apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje (BRASIL, 1998,p.71).

Como descrito, as Diretrizes Curriculares de 1997 e 1998 para o ensino fundamental, continham, mas não aprofundavam o debate sobre a cultura africana e afro-brasileira no sentido de desfazer estigmas que se arrastavam há séculos sobre a condição da população negro no Brasil.

No ano 2000, os PCNs incorporaram à sua estrutura os parâmetros referentes ao Ensino Médio, ficando os temas sobre relações étnico raciais e cultura afro-brasileira dentro de concepções sobre pluralidade cultural, e estas concepções embasadas no campo da História cultural, ficando desta forma um panorama vasto demais para ser detalhado e sem especificidade para tratar de um tema tão particular na formação da identidade brasileira.

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca

estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio que “toda história é filha do seu tempo”, mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento. (BRASIL, 2000,p.21).

Voltando a atenção para esses PCNs, logo pesquisadores, historiadores e pedagogos notaram que sua redação orientava um reconhecimento multicultural étnico, porém sem problematizar, sem dar vazão às questões sociais e culturais do País.

Apesar de seu caráter de parâmetro e não-obrigatoriedade, é complementar às orientações curriculares e à LDB/96, quando propõem a abordagem da “ Pluralidade Cultural” acrítica, sendo assim, os conceitos de diversidade, multiculturalismo e diferença, devem estar articulados com o conceito de desigualdade social, rompendo com o silêncio e a indiferença às diversidades presentes no espaço escolar (HÉDIO, 2002, p.33).

Parecia ironia, mas a causa negra “ganhava, mas não levava”, como se diz em jargão popular. Anos de luta pela inserção nas escolas da história do negro como um dos componentes importantes do Brasil, e verificou-se que a lei foi instituída sem entrar com profundidade na questão do negro na formação do povo brasileiro. Citar o elemento negro, descrevê-lo e contar sua origem eram simplórios para o que de fato queriam as frentes de lutas raciais: problematizações históricas. Era preciso dar nuances de grandeza, de orgulho, discorrer sobre os reinos africanos e suas contribuições para a História. Faltava a colocação detalhada, descrita de forma direta, para que não acontecessem defloramentos de palavras ao sabor dos interesses de terceiros que pouco se importavam com a história do negro no Brasil. Não cabia mais a velha articulação frasal de que o Brasil era uma democracia racial.

No ano de 2001 aconteceu a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que contou com a participação de movimentos negros de diversas partes do mundo⁶⁰.

Criou-se, nesse processo, no âmbito das Nações Unidas, um programa de atividades nos planos nacional e regional, estabelecendo medidas que deveriam ser adotadas pelos órgãos da ONU e pelos Estados membros, no combate a ao racismo e à discriminação racial (SILVA;PEREIRA, 2013, p.177).

⁶⁰ A III Conferência Mundial Contra o Racismo foi precedida por dois tipos principais de Encontros preparatórios: 1- As Conferências Regionais e 4 continentes: **Europa-** Estrasburgo/França; **Ásia-** Teerã/Irã; **África-** Dakar/Senegal; **Américas-** Santiago/Chile. 2- As três Conferências Preparatórias em Genebra (PrepCons): Maio/2000,Abril-Maio/2001 e Julho 2001. (SILVA; PEREIRA, 2013, p.14).

Esta conferência preocupou-se, em seus debates, com questões sobre autoidentificação, apartheid, neonazismo, fascismo, o direito de minorias nas realidades sociais dos diversos países representados e, sobretudo, com a questão da educação. É importante frisar que este evento difundiu “oficialmente” o termo afrodescendente, que gerou pontos de vista destoantes dentro e fora dos movimentos negros, mas, que serve para uma autoidentificação dos grupos representados na conferência de Durban, como pode ser visto no item 6, da subdivisão *II. Vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas: Africanos e Afrodescendentes*, do documento sobre as resoluções finais da Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, descrito a seguir:

6. Solicita às Nações Unidas, às instituições internacionais de financiamento e desenvolvimento e outros mecanismos internacionais competentes para desenvolverem programas de capacitação destinados a africanos e afrodescendentes nas Américas e ao redor do mundo (BRASIL, 2001, p.10).

Na questão sobre educação, este evento fortaleceu a luta interna dos diversos países representados, e os movimentos negros no Brasil encontraram força para, a nível internacional, pressionar o Governo Federal no sentido da tão esperada aprovação de leis educacionais sobre a valorização da cultura afro brasileira no sistema educacional do país. Entre as afirmativas, podemos destacar da Declaração os itens 80 e 95, da subdivisão *Medidas de Prevenção, Educação e proteção com vistas à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis nacionais, regionais e internacionais*, que defendem a elaboração de leis para uma educação estratégica no combate à discriminação, como também a capilaridade destas estratégias em todos os níveis de ensino.

80. Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas, econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata; (BRASIL, 2001, p.25).

95. Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (BRASIL, 2001, p.29).

Como consequência da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em 09 de janeiro de 2003, sob a defesa da deputada Esther Grossi e do deputado Bem-Hur Ferreira, foi aprovada a Lei Federal 10.639, que:

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 (BRASIL,2003).

A redação da lei finalmente continha a escrita tanto ansiada pela militância da causa negra no Brasil há tempos, como pode ser visto na sua descrição integral a seguir:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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 Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(BRASIL,2003).

De fato, a partir de 09 de janeiro de 2003, o valor a ser atribuído a este tema estava embasado em uma lei federal e traria para as salas novos conceitos sobre africanidades, com suas formas simbólicas sendo resignificadas, pois afinal “a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, apresenta, entre outras passagens, a estreita relação entre história escolar e a constituição de identidade”(BITTENCOURT, 2007, p.33).

Em 2004, foram publicadas as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) sob a Resolução CNE/CP nº 03/2004, criadas em 10 de março de 2004. Em 17 de junho do mesmo ano, foi publicada a CNE/CP nº 01/2004, assim mesmo, com diferença de numeração decrescente em relação à primeira, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tanto a CNE/CP nº 01, como a 03, instituíram regulamentações para alteração da lei 9394/96, detalhando medidas práticas para a implantação da lei 10.639/03. A diferença entre elas pode ser percebida como o documento 01 trazendo questões introdutórias, por isso composto de duas páginas, e o documento 03, de 21 páginas, estabelecendo determinações para as diretrizes. Dando uma nova significação em termos étnico raciais aos dois PCNs do ensino fundamental e ao PCN do ensino médio, de 1997, 1998 e do ano 2000, respectivamente, as Diretrizes das questões afro se apresentaram da seguinte forma:

Art.1º- A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.(BRASIL,2004,p.19).

Indo além do sistema de educação básica, o documento ainda avança com indicações de implementação da lei 10.639/03 para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino superior e a formação de professores, como pode ser observado no trecho a seguir.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL,2004,p.14).

As diretrizes ganharam, com isso, uma abrangência de dimensões totais sobre os diversos níveis de ensino do Brasil, pelo menos na forma escrita da lei. Por fim, em 2008 a lei 10.639/03 foi modificada pela lei 11.645, no qual se repetem os mesmos textos da lei anterior, acrescentando junto ao afrodescendente, os indígenas, ampliando assim o campo de lutas pelo reconhecimento na formação da história nacional.

3.3.2 A Lei 10.639/03 e os limites estabelecidos em sua origem

Apesar da instituição da lei 10.639/03, a redação inicial que lhe regia não foi de todo aprovada, passando por vetos consideráveis. Partes importantes para sua aplicabilidade de modo mais profundo e coeso na educação brasileira foram retiradas por diversas razões que serão analisadas a seguir. Para verificação destes vetos, nos valeremos das Resoluções CNE/CP no. 01 e 03/2004 e das leis municipais e/ou estaduais que foram estabelecidas para fundamentar o ensino da cultura afro-brasileira.

Os vetos analisados aconteceram no parágrafo terceiro do Artigo 26-A, e também no Artigo 79-A. O que levou a tais vetos? Observando o Artigo 26-A, temos que

Art. 26-A.

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei (BRASIL,2003).

Em consequência, temos a redação justificativa do veto datada de 07 de janeiro de 2003, em que foi entendido o seguinte:

Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo **caput** do art. 26, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país (BRASIL,2003).

Ora, se uma das intenções da lei 10.639/09 é a valorização da contribuição afro-brasileira para nossa gente, os reivindicados dez por cento de espaço nas disciplinas História e Educação Artística, em período anual ou semestral, ficam como uma garantia de que a cultura negra, nos planos de aula, não apareceria apenas como uma citação, um capítulo, ou mesmo um cartaz no dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra). O que os Movimentos negros

elaboraram, com a constituição da Lei 10.639/03, um arcabouço de ideologias de dignidade sobre o negro na História do Brasil e em sua identidade, como se a lei contribuísse como “desagravo” às gerações passadas por toda sorte de males que sofreram.

O texto de veto defende a ideia de que as peculiaridades regionais do Brasil devem ser valorizadas e, portanto, ficando inviável colocar em evidência a cultura afro-descendente no currículo escolar. Cabe aqui uma pergunta: em que momentos, no ano letivo, as escolas tratam de sua cultura local para alunas e alunos? Não seria somente em festas datadas pelo calendário civil, como festas folclóricas e festas de aniversário das cidades onde ocorrem representações artísticas a fim de exibição, ao Poder Público de uma suposta identidade local? E mesmo que existissem espaços de desenvolvimento da cultura local na grade curricular oficial das escolas, não caberia na abordagem da cultura local a abertura do vértice negro na composição dos elementos locais, seja na dança, línguas, gestos, culinária? O interesse limitado em desenvolver a valorização da cultura negra chama a atenção por ter sido desperdiçada neste item da escrita do veto.

Se observarmos a Resolução CNE/CP nº 03/2004, sua escrita é coesa quando trata do tema da permanência do assunto da lei no âmbito escolar, de maneira a mudar o entendimento sobre a figura do negro na sociedade.

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 (BRASIL, 2004, p.6).

A afirmação cultural local e de matrizes africanas deveriam, 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).

Partindo para o próximo artigo vetado, a redação original da lei dizia que:

Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria (BRASIL, 2003).

As razões de seu veto foram tecidas pelos seguintes termos:

O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores.

O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II) (BRASIL, 2003).

A defesa de veto conseguiu encontrar um erro na elaboração da Lei 9.394/96, em que deixa claro não ser prevista em nenhum momento a capacitação de professores para as disciplinas escolares no Brasil, podendo usar o artigo 79-A como sustento para a implementação de uma emenda na LDB e inserir a tão necessária lei sobre capacitar docentes.

O artigo 79-A, ainda é encapsulado de credulidade lúdica ao propor que a capacitação dos professores, por parte de ação governamental, deve conter a presença de integrantes do Movimento afro-brasileiro. Na prática, muitas vezes, a formação do professor fica por conta e iniciativa dele próprio em ir à busca destes conhecimentos.

Vejamos como os DCNs /2004 encaram o tocante aos professores sobre exercitar, na prática, os encaminhamentos de legitimação da cultura afro nas escolas de todo o Brasil.

Sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p.4).

Podemos notar que não há, nesta indicação das diretrizes, um direcionamento de fato sobre quem ou que órgão escolar poderá conduzir as demandas de ensino afrodescendentes nas escolas. Observando a redação lei, podem entender que os professores de História, Artes e Literatura, estão na vanguarda dos profissionais que devem trabalhar a lei, chamado para si o ponto de partida, e trazendo os demais docentes de outros componentes curriculares para a atividade. Porém, sem apoio de uma coordenação ou secretaria escolar para dar articulação à aplicação da lei, o ensino de Cultura Africana, como está escrito nos documentos, torna-se algo que “todos” podem fazer, sem necessariamente haver de fato quem

seja responsável. Assim, perde-se a vivacidade das intenções da lei 10.639/03, correndo o risco de tornar-se um documento que existe, mas não funciona.

A Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC), em 2008, publicou um documento intitulado Metodologias de Apoio: áreas de Ciências Humanas e suas tecnologias. Baseado nos PCNs, o documento do Governo do Ceará contemplava o povo negro, acrescido também da luta indígena.

[...] Agora ambos – negro e índio – lutam por terra e direitos sociais, para que? E o nordestino, cabeça chata, comedor de farinha que vai para o sul em busca de comida e de sobrevivência? Desconstruir este discurso se coloca como um exercício para um ensino de História que vise conduzir a formação de indivíduos críticos, ativos e investigativos (CEARÁ, 2008, p.20).

A participação das esferas de poder público, legalizando ações para a implementação da lei 10.639/03, contribuem significativamente para avanços de seus objetivos, tanto que, em 13 de maio de 2009, a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas (SubAA) da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em parceria com o Ministério da Educação, formulou o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Plano estabelece metas e estratégias para a ampla adoção da Lei nº 10.639 nos estabelecimentos de ensino municipais, estaduais e federais.

Vale lembrar aqui o evento da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1986, enfatizando agora que todos os 16 estados presentes conseguiram desenvolver, ainda na década de 1980, e ao longo das seguintes, leis municipais sobre a inserção da cultura afrodescendente em ações locais⁶¹. Quando a lei 10.639/03 foi estabelecida nacionalmente, estas localidades que já tinham caminhada de luta por igualdades raciais estavam numa escala de afirmação bem à frente das demais.

Na cidade de Fortaleza, que não teve participação na Convenção Nacional do Negro - somente em 2009, em 05 de fevereiro, com o Diário Oficial do Município, Nº. 13.997, foi implantada uma lei no sentido de contemplar a valorização afrodescendente, a

⁶¹ O Pará, estabeleceu em 17 de janeiro de 1994, com a lei municipal 7.685; Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989; Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990; Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul; Lei nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe; Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990; Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo; Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, Piauí; Lei nº 1.187, em 13 de setembro de 1996, em Brasília, capital federal. (SANTOS, 2005, p.26-33).

9.941, de 30 de dezembro de 2008, que “aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências”. Com a publicação dessa lei, as obrigações na rede de ensino da Capital cearense, referentes à lei 10.639/03, são apoiadas, pois após contemplar a luta do povo negro, dá abertura para os grupos minoritários nas representações da sociedade, 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 as leis e documentos descritos, que servem de parâmetros para a aplicação da lei 10.639/03, tanto no plano nacional como local, poderíamos dar por certa a sua aplicação junto ao ensino de História nas instituições de ensino, entretanto, em virtude de muitos professores e até mesmo gestores de escolas não terem garantias pela lei de constantes formações sobre o tema, descartamos a certeza hipotética. Fato concreto é que existem análises sobre algumas categorias de estudo e aplicação que podem ser utilizadas pelos professores, particularmente no que diz respeito ao ensino de História.

A Resolução 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 (DCNs/2004), em seu relatório, enfatiza as políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas da cultura afro-brasileira como meio para a aplicação da lei 10.639/03 nas escolas e na sociedade. É notório que este documento pretende tratar do tema, dando novas perspectivas ao modo de pensar dos professores, alunas e alunos sobre o negro e sua cultura no Brasil, não se limitando a novas expressões ou textos acabados com mensagens que agradam aos ouvidos. A valorização da cultura negra desponta como fundamental para um bom aproveitamento da lei 10.639/03.

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 (BRASIL,2004,p.4).

O ato de reconhecer, em sala de aula, outros vértices da cultura afro-brasileira, indo muito além da escravidão e de como o povo negro foi encarado ao longo da História, contribui para uma reeducação étnico-racial. No ensino de História, este reconhecimento é um dos pontos-chave para o sucesso da lei 10.639/03, e em sala de aula, o professor deve encarar isto como uma atividade a ser constantemente reforçada, pois “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para constituição de uma sociedade justa, igual, equânime” (Resolução CNE/CP nº 03/2004).

Portanto, é necessário praticar, realizar ações concretas com fins de se poder sentir, a partir das escolas, o cerne da questão que esta legislação pretende. Neste sentido, compactuamos com as reivindicações para os estudos de africanidades com profundidade.

Valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro; busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar [...] permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país; situem a histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas (SILVA, 2005,p.157).

Conhecendo os caminhos que foram duramente traçados para a implementação da lei 10.639/03, podemos entender quão importante são as reivindicações nela contidas e toda a carga histórica movida a preconceitos e falta de oportunidade aos afro-brasileiros. Os estigmas que algumas igrejas e movimentos cristãos, como o exemplo carismático estudado nesta pesquisa, ocasionam um freio no avanço das propostas estabelecidas pela lei em tela, e se prestam a um retrocesso para a educação quando demonizam a cultura dos afrodescendentes nas manifestações de suas religiões.

Para termos uma noção dos entraves que os discursos e práticas carismáticos podem ocasionar aos jovens nas escolas, no capítulo seguinte iremos analisar as falas dos professores de História em escolas públicas de Fortaleza, no Brasil e de Maputo, em Moçambique. Seus relatos nos ajudarão a aferir como tem se estabelecido movimentos de violência religiosa em recortes espaciais de ambos os países, tendo como centro as religiões de matrizes africanas.

4 AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

4.1 Considerações iniciais

Um local reservado numa sala desocupada, na sala dos professores, ou até mesmo num pátio aberto: foram nestas possibilidades, basicamente, que aconteceram as entrevistas com os professores de História de Fortaleza e Maputo, atuantes nas turmas de 7º. Ano em 10 escolas pesquisadas, sendo 05 de cada país. 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, diríamos camuflagem, ou mesmo, trazendo conceitos do ensino de História, uma tática, como mecanismo de vencer demandas de estratégias problematizantes, como pensou Michel de Certeau (1996). Este expediente foi adotado depois das primeiras entrevistas no Brasil, onde já na descrição eu falava palavras como *preconceito*, *discriminação religiosa*, o que, no mínimo, me fazia perceber um franzir de testa dos docentes, como sinal de estranhamento. 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 e não mais diretamente. Esta tática contribuiu 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 matrizes africanas provocados pela Renovação Carismática Católica e as Comunidades Novas.

Tanto no Brasil, como em Moçambique, os contatos iniciais aconteceram 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 no Brasil. Já em Moçambique, o agendamento era algo de regra, havendo também a preocupação de saber quais perguntas seriam feitas. Alguns professores moçambicanos chegaram até a pedir um tempo maior, de quase um mês, para estudar as respostas que iria dar, mas logo essa ideia foi superada quando lhes foi explicado que as vivências de cada em sala de aula era o que mais interessava.

Foi enriquecedor observar que em todas as escolas, todos os professores se mostraram solícitos, abertos às entrevistas e dispostos a colaborar com o desenvolvimento desta tese, sem haver nenhuma negativa para respostas.

Como material total levantado para esta pesquisa no Brasil, nosso universo se dava em 10 escolas públicas do Grande Bom Jardim, em Fortaleza, perfazendo um total de 25 professores. Entretanto, foi feita 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.

Já em Moçambique, nosso universo de pesquisa contou com 05 escolas e 10 professores entrevistados, nas regiões Lhanguene, Alto Maé, Ndlavela, e Região Central, todas em Maputo. Todas as entrevistas foram utilizadas.

4.2 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 nortear nossa interpretação às falas dos professores: *conhecimento sobre a lei 10.639/03, cultura afro-brasileira e africana no ensino de História, religiões de matrizes africanas e tensões no ensino de História, e Renovação Carismática e violência contra as religiões de matrizes africanas.*

O conhecimento sobre a lei 10.639/03, com coleta de dados somente nas escolas brasileiras, 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 e africana no ensino de História**, buscamos entender como os professores articulam as variadas manifestações culturais afro-brasileiras e africanas atentos à receptividade dos alunos e alunas.

Sobre **religiões de matrizes africanas e violência no ensino de História**, discorreremos sobre os entraves e lutas para aceitação dessas religiões como estudo cultural.

Em **Renovação Carismática e violência contra as religiões de matrizes africanas** analisamos os impactos dos discursos desses movimentos católicos sobre as religiões de matrizes de africanas, verificando possíveis influências no ensino.

4.3 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).

4.3.1. Conhecimento sobre a lei 10.639/03

Nesta categoria, com dados coletados apenas em escolas brasileiras, vamos conhecer a visão dos professores de História sobre a lei 10.639/03, ou ainda a realidade de ausência de conhecimento ou intimidade com o que a lei pretende. Estar em sintonia com os norteamentos desta modificação da LDB impacta na realidade de uma prática docente preocupada com os debates atuais sobre História e cultura afro-brasileira e africana.

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, buscamos saber se a descrição numérica da lei era de *conhecimento* dos professores de História, haja vista ser este um dos componentes curriculares citados diretamente na sua redação de introdução.

§ 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 e africana 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.

Apesar disso, não bastava somente saber da existência da lei 10.639/03. Era preciso entendê-la, ter algum *estudo* sobre 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, essa segunda divisão nos trará um panorama sobre o manejo que esses docentes, especificamente, possuem sobre o tema em questão. Como os professores poderiam aprofundar de fato temas envolvendo 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 Licenciatura Plena em História das duas universidades frequentadas pelos participantes desta pesquisa, a saber, como demonstrado no Quadro do perfil dos professores participantes da pesquisa no Brasil, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), e a Universidade Federal do Ceará (UFC), ambas no campus de Fortaleza. Fizemos então um cruzamento entre as informações dadas pelos professores e os PPPs das instituições.

Iniciando pela UECE, o PPP analisado é datado de 2006, sendo estruturado desde o ano de 2001 com reuniões entre profissionais dos três campus da UECE. Observando sua descrição dos componentes curriculares propostos para os quatro anos e meio de duração do curso (campus da capital) e de quatro anos (campus do interior), a única referência que ele possui sobre África ou temas correlatos está disposta na componente curricular sobre História Contemporânea III.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA III (DO PÓS-1945 AO TEMPO PRESENTE)
(Pré-requisito História Contemporânea II)

Experiências socialistas no século XX; Socialdemocracia e stalinismo; Descolonização na África e Ásia; Arte e cultura no pós-guerra; Crise capitalista dos anos 70; Estado, sociedade e trabalho pós-1970; O colapso do socialismo no Leste europeu e na URSS; Estado Nacional e nacionalismo no século XX; Oriente e Orientalismo no século XX; A questão dos Bálcãs e as guerras imperiais na década de 90; A nova dinâmica Mundial no pós-guerra fria (UECE, 2006, p.33).

É perceptível que da maneira como está disposta em relação ao conteúdo, a componente curricular de História Contemporânea III não abarca a contento o que pede a lei 10.639/03, visto haver um conjunto de estudos a serem explorados, bem como a necessidade de mais especificidades para serem dedicadas às questões dos afrodescendentes. A elaboração desse PPP chama atenção por ter sido criada entre os anos de 2001 e 2006, ou seja, passando pela instituição da lei e seus desdobramentos nas Diretrizes Curriculares 01/2004, que estabelecem no §1º que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”(BRASIL, 2004a, p.1).

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 desses temas foi sentida pelo Professor 8, um dos participantes desta pesquisa a ter formação na UECE, destacando uma divisão de interesses no curso entre professores mais voltados à formação docente e outros com foco em pesquisa.

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).

No caso da UFC, o PPP de Licenciatura em História em vigência é de Agosto de 2010, e apresenta conformidade com a lei instituída, sendo observado que os componentes curriculares de História Contemporânea II e História da África inserem dentro do curso referências à proposta da lei 10.639/03 como pode ser observado:

HI005-HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II - O mundo da expansão colonialista européia e norte-americana e dos novos impérios coloniais. As grandes migrações. Movimentos e organizações dos trabalhadores. O Primeiro Conflito Mundial. Revoluções na Rússia e processos revolucionários internacionais. Crise do capitalismo no período entre-guerras. Movimentos e Estados autoritários e totalitários. O Segundo Conflito Mundial. O mundo durante o bipolarismo e o conflito ideológico. Descolonização e revoluções na África e na Ásia. Crise do mundo socialista. Unificação da Europa e multietnicidade. Conflitos nacionais e étnicos. A questão do meio-ambiente. Mudanças culturais do fim do séc. XIX à era da mídia e da informática. O mundo durante a nova globalização do capitalismo. (UFC, 2010, p.23).

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).

Se considerarmos a grade curricular mais recente, fluxo de 2013.1, veremos que mais um componente curricular foi agregando, o HI 0139, que discorre sobre História da África na Contemporaneidade (sexto semestre), de caráter optativo. O curso apresenta ainda uma atividade de extensão voltada para a questão da História e cultura africana e afro-brasileira, a Mostra Internacional de Cinema Africano, atividade desenvolvida pelo professor Franck Pierre Gilbert Ribard, em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

O interesse da UFC em abordar a lei 10.639/03 em seu curso de História, desde componentes curriculares até atividades de extensão e parcerias com outras instituições, reforça a possibilidade de múltiplos recursos que os formandos possam a ter para

desenvolverem variadas explorações temáticas, ressignificando a imagem da História e cultura africana e afro-brasileira, como orientam as Diretrizes Curriculares 03/04:

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 (BRASIL, 2004b, p.11).

Mesmo com a existência destes componentes curriculares, os professores entrevistados oriundos da UFC, que compreendem quase todos os participantes dessa pesquisa, excetuando-se o professor P8, como citado acima, relataram alguns problemas no desenvolvimento das aulas recebidas, como por exemplo as aulas sobre História da África, pois seus conteúdos não penetravam nas relações e problematizações com a cultura afro-brasileira e africana, questões de raça e racismo em profundidade, apesar de haver um interesse do professor responsável, deixando um sabor de “quase” para as intenções da lei 10.639/03 e os pareceres e diretrizes curriculares sobre a capacitação prevista. 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 sobre a fragilidade da presença da lei 10.639/03 na formação desses historiadores. E vale considerar que estamos analisando apenas o curso de História. E os demais cursos, como estão preparando seus futuros profissionais de educação? 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 futuro docente, que fica sem a oportunidade de conhecer políticas de ações afirmativas na valorização da cultura afrodescendente. Consequência disto são mais historiadores em sala de

aula que estranham ou até pouca importância dão em temas deste bojo, como pode ser confirmado nos textos da professora 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 pela ONG 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 outras atividades para realizarem, acaba se estabelecendo uma apatia intelectual, só mesmo em novembro, dentro das formulações da Semana da Consciência Negra, algum espaço é dedicado com mais afinco a este assunto.

Em todo caso, mesmo as pequenas ações são louváveis e dignas de reflexões como da professora Nilma Lino Gomes, considerando os pequenos avanços no sentido de um tratamento pedagógico pra as questões raciais que envolvem a cultura afrodescendente.

Não podemos generalizar e dizer que todos(as) os(as) educadores(as) sofrem de apatia e passividade. Durante as palestras e debates de que tenho participado nos últimos anos, tenho notado que, aos poucos, vem crescendo o número de educadores(as) que desejam dar um tratamento pedagógico à questão racial. Esse movimento tem impulsionado a escola brasileira a pensar sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação (GOMES, 2005, p.147).

Vale destacar ainda, algumas ações da SEDUC-CE para o desenvolvimento de propagação da legislação em torna da lei 10.639/06, como dois eventos realizados em 2015: *Seminário Formação para professores em História e Cultura Afro-Indígena Cearense*⁶², 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*⁶³, com inscrições visando um representante de todas as escolas públicas estaduais, a fim de replicarem em seus locais de trabalho os mais recentes avanços e entraves na aplicação das lei 10.639/03 e 11.645/08, expandindo estudos sobre a cultura afro-brasileira, africana e indígena.

4.3.2. Cultura afro-brasileira e africana no ensino de História

Nesta categoria, buscamos entender como os professores de Histórica articulam os conteúdos que envolvem as variadas manifestações culturais negras na formação do Brasil e de Moçambique, como também as reações dos alunos dos alunos. Analisando as falas docentes, podemos constituir duas subdivisões nas suas ações: na primeira, temos o papel da

⁶² 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. 2017.

⁶³ 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. 2017.

autonomia docente em aprofundar esta temática além do livro didático, e na segunda ficou em destaque o discurso do professor para *desconstrução de preconceitos* existentes.

4.3.2.1 *Autonomia docente e cultura afro-brasileira e africana no ensino de História*

Iniciando pela *autonomia docente*, ficou constatado no Brasil que essa é motivada principalmente pela gestão das escolas quando sensíveis à penetração da lei 10.639/03, 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 no Brasil, foi identificada uma maior abertura para que os professores pudessem 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 5, por exemplo, temos a dedicação pessoal do professor 10 em perceber a necessidade de um maior esclarecimento sobre cultura afro-brasileira e temas relacionados, provocando debates com alunos e alunas, percebendo lacunas existentes no material didático.

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 à reflexões práticas, extraíndo 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).

De modo semelhante, em Moçambique, todas as escolas se mostraram inconformadas com a limitação dada pelo livro didático ou manuais que são destinados para as escolas. Foram pontuadas medidas de valorização da cultura moçambicana a partir de interesses dos próprios professores também, como podemos ver na fala do professor da Escola de Moçambique 02.

Os nossos livros não contemplam esse assunto de forma desenvolvida, trazem apenas uma ideia, e cabe a nós professores fazer isso, dar o exemplo da nossa cultura lá fora, a nossa convivência. Dar uma noção ao aluno que a cultura começa em casa, o que eles trazem da família e se complementa aqui na escola. Os livros são limitados e eu não me limito a ele. Vejo o livro como uma iniciativa e trago exemplo concretos para uma compreensão melhor (Professor Últímio).

A preocupação de uma compreensão melhor, como disse o Professor Últímio causa um estranhamento nos alunos e alunas ao repararem em sua volta uma realidade que os livros não abarcam. Aonde ficam as capulanas, as línguas maternas, as religiões tradicionais, os ritos de passagem entre as fases de amadurecimento das pessoas, como eram mais fortemente vivido antes da chegada do explorador português, e que ainda resiste em zonas mais afastadas dos centros urbanos? (CONCEIÇÃO, 2017). Neste sentido, os professores das Escolas de Moçambique 02 e 04 nos apresentam uma demonstração.

No livro tem alguma coisa que evoca a cultura, mas não a essência de fato, da vida de nossa cultura. Certas culturas da zona do norte, centro e sul de Moçambique não são colocados de maneira que os alunos sintam e se vejam ali. Falam mais de modo geral do continente africano. (Professora Nyembeti).

Nossos manuais ainda acabam banindo nossas tradições locais moçambicanas de suas páginas, de modo a não apresentá-las aos meninos. Nós professores é que devemos ter a capacidade para fazer entender ao aluno que nossas tradições ainda existem e fazem parte da nossa vida (Professor Abstinência).

As escolas de Moçambique trazem também um desafio extra em seu material didático, que é o rompimento gradual com a História narrada a partir dos colonizadores portugueses, como nos apresentou o professor Azagaia, da Escola de Moçambique 01 " Eu lembro de um tempo em que os manuais antigos vinham de Portugal e não abordavam a História de Moçambique, e com o tempo os livros foram modificando e inserindo aspectos históricos mais atuais". Entre outros problemas, a narrativa histórica advinda dos dominadores na colonização, acarretou um enfraquecimento de identificação com uma cultura local africana a ser considerada pelos moçambicanos.

Eu falo para os alunos sobre o valor de nossa cultura local, e se calhar uns e outros se riem, pois como eles veem muitas misturas culturais nos meios de comunicação, não acreditam que possamos ter uma cultura local. Não estão mergulhados em sua própria cultura (Professora Dordalma).

Nesta perspectiva, enriqueceria a luta dos docentes se as gestões escolares também apresentassem reações de darem subsídios para os currículos de História e Estudos Sociais dando protagonismo de tempo aos temas relacionados à cultura tradicional local.

Observando o Brasil, na Escola 1, temos uma profundidade bem maior na dedicação ao tema da História e cultura afro-brasileira e africana, 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 para 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, havendo um maior destaque para objetos de religiões africanas.

O exemplo visto nas Escolas 1, 4 e 5, que concedem 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 - CE 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, muito distante de significados culturais.

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)

Tal estereótipo também se faz presente em Moçambique, mostrando que as marcas da mentalidade colonizadora perdura e trabalha em corroer nos mais jovens uma identificação com suas raízes culturais tradicionais, como nos demonstra a fala do professor da Escola de Moçambique 01.

O que vejo em sala de aula, é que tem se perdido uma identificação com a cultura tradicional de Moçambique. O que eu percebo é que nossos alunos não conhecem as religiões tradicionais, não tem interesse e isso também vem dos pais. Em nossas reuniões com os pais nós percebemos que os pais não tem conhecimento de nossa cultura tradicional. Está se perdendo (Professor Azagaia).

Pensando em 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 e africana, seguindo Paulo Freire (2002, p.21). Para Freire “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 10.639/03, no Brasil, afinal, como visto na primeira categoria, todos os professores pesquisados tem conhecimento sobre a existência da lei e de suas intenções dentro do ambiente escolar para tratar de História e cultura afro-brasileira e africana.

Paulo Freire também discorre sobre a parceria entre docentes e discentes na constituição de uma prática docente autônoma, autocrítica de seus avanços e limitações, colhendo as vivências dos alunos e alunas como agregadores de saberes. Na Escola de Moçambique 02, a professora Imani faz coro à essa assertiva Freireana ao nos relatar que "o papel do professor na sala é muito importante para o aluno assumir sua identidade. Tem que haver um diálogo no meio dessa relação"

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2002, p.21).

Outra formulação importante a ser destacada sobre a autonomia de professores no tratamento com História e cultura afro-brasileira e africana, vem de Nilma Lino Gomes (2005), ao observar os excessos dessa autonomia docente quando disponível em mãos de um professor sem identificação ou sensibilidade deste tema, 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.149)

Seguindo o pensamento da autora, vemos um caminho de mão dupla, para o bom e mau exemplo, onde a autonomia docente, se mal fundamentada, pode trazer riscos aos entendimentos dos alunos, principalmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias

ganhando fôlego no Brasil, desfazendo avanços sobre valorização da cultura afrodescendente. Conforme Schwarcz (2019,p.26), "O patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância social, são elementos teimosamente presentes em nossa história pregressa e que encontram grande ressonância na atualidade"

Aqui, mais uma vez, fica evidenciada a importância da primeira categoria de análise destas entrevistas com os professores, sobre o conhecimento da lei 10.639/03 para o caso Brasil, inserido 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.

4.3.2.2 Desconstrução de preconceitos sobre cultura afro-brasileira e africana no ensino de História

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

Sobre a parte de conteúdo, no Brasil, 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. É uma visão antiga que fica "atualizada" na cabeça deles do mesmo jeito. 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(Professor1).

Tal abordagem vivida pelo professor encontra reflexão na ideia de “signo presente de um passado ausente”, constituída por Muniz Sodré (1999), que define este traço como um resgate de imagens e estereótipos através dos quais os negros são apresentados hoje nos meios de comunicação. São ideias que, antes formuladas no passado, permanecem 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 signo 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).

Contribuindo para a quebra do signo descrito por Muniz Sodré, na escola onde está lotado, o Professor 6 conta com uma espécie de radicalidade compactuada entre os 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).

Observando Moçambique, o caminhar de todos os professores entrevistados dá-se pela via da afirmação de uma identidade cultural moçambicana que segue resistindo às violências dos colonizadores presentes em muitas mentalidades no ambiente escolar, conforme relata a professora Admirança, da Escola de Moçambique 03: " Quando falo sobre a resistência do povo africano em defender sua cultura diante do colonizador, primeiro os alunos acham que é piada, e depois eles vão perceber aos poucos, com muito tato, que foi justa a reação dos nossos antepassados e concordam".

A reação do aluno da professora Admirança encontra explicação nas análises de Paulina Chiziane e Mariana Martins (2015, p.25). Analisando os processos de colonização e descolonização do continente africano, elas detectam que a dominação no continente permanece mesmo após as guerras de libertação, sendo que desta vez acontece de modo invisível, usurpando o "ter" (material) e o "ser" (espiritual) nas influências e demolições de valores culturais africanos.

A descolonização significa libertar a terra e os homens. As guerras de libertação e independência africanas, reduziram a *usurpação do ter*. Mas a independência verdadeira significa a libertação da terra e do homem; a terra está livre, na aparência, mas as mentes africanas continuam sob o jugo da usurpação do ser (CHIZIANE, MARTINS, 2015, p 25).

Nas escolas brasileiras, temos também o caso registrado pelo Professor 3, que tomou conta temporariamente das aulas de História do 7^a, 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 de preconceitos foi iniciado nele mesmo, 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 nas 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 a parte sobre a desconstrução de atitudes racistas dentro do ambiente escolar, do lado brasileiro, foi vivenciada pelo Professor 7, da Escola 4, que percebeu a negação dos traços de origem africana nos alunos, como o cabelo, por exemplo, sentindo 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 um lado alunos com atitudes racistas, discriminando uma aluna preta, 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 manifestou-se, como um efeito do papel importante que o professor tem em tratar desses assuntos no espaço escolar, dando o devido esclarecimento sobre a cultura afro-brasileira e africana. 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 signos, 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)

Mas, 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 em rompantes verborrágicos. Um caso foi descrito por um dos professores da Escola 5.

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 com uma risada e muitos riram (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 um corte dentro de um pensamento interno, como quem diz “será que eu devo dizer?”. Numa sutiliza de reação entregue pelos olhos, vem o novo tom de voz, e enfim a afirmação da atitude racista pela qual passou 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 10, 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 seguem na fala do Professor 5, que revoltou-se com a atitude de uma colega de profissão, como ele de cor de pele parda, porém distante e desconectada com as discussões envolvendo a lei 10.639/03. A tal professora, num ataque de fúria, discriminou um flanelinha, preto, que tomava conta dos carros estacionados em frente à escola.

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 escola deve, por um acaso, em nome da “autonomia” de cada docente, permitir e ser conivente com o (a) professor(a) que permite que as meninas brancas chamem a colega negra de “negra do cabelo duro” ou “cabelo de bombri!”? Questiono, então: que autonomia é essa? Respondo: autonomia não significa ser livre para fazer o que eu quero. É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate (GOMES, 2005, p.150).

A autonomia dos professores de História ao tratarem sobre cultura afro-brasileira e africana, dentro de uma formação sobre a lei 10.639/03, é expediente de extrema importância para obtermos avanços na proliferação de ações afirmativas sobre o valor dessas culturas em nosso legado histórico. O estímulo ao professor para tratar desse tema deve ultrapassar discussões, livros, e chegar às interferências concretas contra o preconceito, na vida cotidiana, modificando seu olhar sobre as relações sociais.

Em entrevista com os técnicos do Instituto Nacional de Educação de Moçambique, cuidadores do ensino de História nas escolas públicas, apresentamos indagações sobre racismo e discriminação na sociedade moçambicana, e sua resposta confirma o que é vivenciado no cotidiano das escolas.

O português seria a pessoa ingrato para o moçambicano, porque durante longos e longos anos nos colonizaram, porém, nós conhecemos e aprendemos com a História. e ensinamos nossas crianças que esse português de hoje não é o colono de ontem, é diferente. isso ajuda na forma de pensar, de ver o mundo. è por isso que nós não temos problemas fortes de racismo. Não! A cor da pele não é motivo de diferença. Somos educados a conviver com todos em nossa volta. Se reparar, até na formação do nosso Governo temos misturas: brancos, mestiços, indianos, negros de várias regiões de Moçambique⁶⁴.

Nas escolas de Moçambique, todos os professores foram unânimes relatando que qualquer situação de racismo é passível de punição imediata, sendo que não havia nenhum registro há anos de qualquer discriminação racial entre alunos e alunas, professores e

⁶⁴ Entrevista concedida por Dias Mungoe, técnico do Instituto Nacional de Educação de Moçambique, Maputo, novembro de 2018.

funcionários. Em outra perspectiva, notamos que era mais caro para eles defenderem a constituição de uma identidade cultural moçambicana, atingida historicamente como vimos nas páginas anteriores. Como destacamos na fala do professor da Escola de Moçambique 01, a via da identidade cultural é vista como chave por muitos docentes para penetrar na aceitação dos alunos e alunas para um reconhecimento de si.

Eu destaco a nossa identidade para entrar em temas culturais. Pergunto para eles o que os torna originais em relação aos outros povos, então os alunos geralmente gostam de ser diferentes, principalmente adolescentes. Existem aspectos que nos unem, vestuário, língua, a forma como eu construo minha casa, como passo uma refeição. Eu parto daí, da identidade e os alunos aceitam sua cultura africana antes de ser colonizado, antes da chegada do europeu (Professor Azagaia).

O estímulo à constituição de uma identidade cultural moçambicana acontece também nos livros didáticos, onde desde a 5ª Classe (equivalente ao 5º Ano do ensino fundamental no Brasil), encontramos na estrutura curricular dos livros aprovados pelo Ministério da Educação, para as Ciências Sociais, combate e denúncia à discriminação.

Apesar de haver diferenças entre os grupos étnicos, é dever de cada moçambicano respeitar os usos e costumes de cada grupo étnico, e combater ou denunciar os actos que violem os direitos humanos, como a discriminação ou exclusão a partir da etnia, tribo ou raça (NHAPULA;BILA, 2006, p.116)

Para Paulo Freire (2002,p.22), o encontro de uma identidade cultural na educação possibilitam a integração do indivíduo com sua classe social, sendo imprescindível para uma aprendizagem de valores progressistas, pois "tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos".

Dentro deste categoria de "cultura afro-brasileira e africana no ensino de História", um dos assuntos que mais foram mencionados foram as religiões de matrizes africanas como representação destas culturas. As reações apresentadas pelos professores foram as mais diversas, e quase sempre conectadas com violência religiosa, como veremos na categoria a seguir.

4.3.3. Religiões de matrizes africanas e violência no ensino de História

Partir da cultura afro-brasileira e africana e penetrar no assunto das religiões de matrizes africanas foi um expediente utilizado, estrategicamente para conseguirmos obter respostas mais espontâneas dos professores entrevistados, tanto no Brasil como em Moçambique. Nas primeiras entrevistas no Brasil, no início da pesquisa de campo, duas

entrevistas foram perdidas por justamente haver uma negação dos professores para tratar do assunto ou mesmo preferir não relatar o que via na escola. Percebemos que as entrevistas estavam tratando de forma muito direta e era necessário chegar nesse tema aos poucos. Estruturamos então inicialmente falas sobre aspectos culturais, e aí sim, depois do assunto estar contextualizado, os depoimentos ganhavam mais consistência em informações.

Para nossa análise desta categoria, iremos utilizar a denominação de religiões de matrizes africanas para os casos brasileiros, e religiões tradicionais ao nos referirmos aos moçambicanos. Assim sendo, as análises foram organizadas em 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 matrizes africanas como elemento cultural.

4.3.3.1 *Rejeição ao tema das Religiões de matrizes africanas no ensino de História*

Analisando as escolas brasileiras, apenas o professor 3 alegou total desconhecimento em lidar com o assunto, tendo até mesmo aprendido com os alunos e alunas algumas informações sobre as religiões, o sentido pejorativo com o uso da palavra macumba, orixás, etc. Todos os outros professores tocaram neste tema em sala de aula e sentiram os níveis de tensão que ele proporciona, principalmente por algumas reações de alunos e alunas ligados às igrejas cristãs, chegando à marginalização desse tipo de fé.

Inicialmente, constatamos que ao fazer referência às culturas africanas, 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, neste país representadas pela Umbanda e Candomblé, ficava evidente a rejeição temática, de grande parte dos alunos, principalmente por questões relacionadas às suas crenças pessoais, como podemos ver no relato abaixo do professor da Escola 4.

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 as religiões de matrizes africanas 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 racismo presente na formação histórica do povo brasileiro, como ficou marcado na fala deste outro professor da Escola 5.

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, racismo, vindos desde a escravidão, né? Também do posicionamento da Igreja católica sobre as religiões de matriz africana (Professor 10).

O racismo presente em nossa história pode ser compreendido pela definição do professor Silvio Luiz de Almeida como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam”(ALMEIDA,2018,p.25). Pelo histórico brasileiro, é facilmente dedutível que a raça em desvantagem é a dos afrodescendentes. Pela fala do Professor 10, pode ser compreendida uma rejeição a partir de uma ideia pré concebida sobre as religiões de matrizes africanas, gerando sequelas racistas na aprendizagem.

Nisso, faz-se necessário que o professor desenvolva um resgate do valor histórico existente na população afrodescendente 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, contribuindo com a desconstrução de ideais racistas, a rejeição temática às religiões de matrizes africanas,

aparenta ser inexorável, afinal, quem se contenta em ser descendente de um “povo escravo”, como é replicado erroneamente em falas de alguns professores desconectados com a lei 10.639/03? Entrando nessa perspectiva, somos levados ao problema anteriormente categorizado, sobre a deficitária 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 do Ceará 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).

A intimidade de professores com os debates envolvendo a lei 10.639/03 são fundamentais para desconstrução de racismos na educação. Segundo Almeida, o racismo inside pela via ideológica, fortalecendo e naturalizando as elaborações de padrões dos grupos dominantes de um meio social, dando forma à uma realidade, como a rejeição às religiões de matrizes africanas.

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Observando Moçambique, as rejeições às religiões tradicionais são induzidas no meio popular por discursos de algumas igrejas cristãs, na maioria evangélicas pentecostais e sobretudo as neo-pentecostais, utilizando de seus equipamentos de comunicação, favorecidos por uma omissão estatal e a busca, na juventude moçambicana, de uma idealização sobre ser "moderno", qual seja o afastamento de raízes tradicionais e aproximação de valores universais, como o cristianismo, por exemplo. Assim nos relataram os professores da Escola de Moçambique 01.

As igrejas contribuem muito para as pessoas verem as religiões dos antepassados como algo supersticioso. As pessoas querem ficar perto de algo moderno, querem a

modernidade, e acaba-se esquecendo de suas raízes. Há uma falta de vontade política em defender nas escolas as religiões tradicionais (Professor Azagaia).

O que as igrejas falam sobre os antepassados afeta no pensamento dos alunos sobre essas religiões. Isso tem a ver com o que português fez para dominar e colonizar. Eles combatiam cada zona e viam seus valores religiosos como algo errado. As gerações atuais tem isso inculcado ainda de que seja ultrapassado confessar os espíritos dos antepassados. Fica o pensamento de que isso é coisa atrasada, e as pessoas, principalmente a juventude, querem hábitos modernos (Professor Dito).

E quando esse discurso evangélico sai das igrejas, da tv e entra dentro da sala de aula através de um professor? Isso foi visto no contato com a professora Nyembeti, da Escola de Moçambique 02, evangélica e defensora do ensino de Religião, com tendência cristã, dentro das escolas.

Maior parte de nós moçambicanos precisam nos guiar pela verdade. Temos alunos e professores agressivos e eles precisam de uma libertação, conhecer a Palavra de Deus para ter uma salvação. Eu acredito que a religião deveria ser uma disciplina nas escolas. Já frequentei o curandeirismo e saí disso, pois eu alcancei a verdade. Quando eu descobri a igreja eu ainda frequentava os curandeiros e depois fui mudando. Conhecer e permanecer na Verdade.É possível mudar. Aconteceu comigo e pode acontecer com os outros também (Professora Nyembeti).

É importante destacar aqui que entre as perguntas de finalização da entrevista, questionamos qual o pertencimento religioso de casa docente. Dos 10 entrevistados, 04 são evangélicos, e os demais católicos romanos, sendo que entre os professores católicos, temos a professora Dordalma que também é freira. Considerando este detalhamento, as conclusões da professora Nyembeti, uma dos 04 profissionais evangélicos, são únicas, não havendo similar em nenhum dos demais professores, pelo contrário, deixavam bem claro um afastamento entre suas crenças pessoais e o que seria transmitido aos alunos e alunas, como também a defesa de um ensino estabelecido em respeito à diversidade de todas e todos .

Na fala da professora Nyembeti, foi relatado que ela já pertenceu às religiões tradicionais, fazia consultas constantes com curandeiros e guarda más lembranças deste período de sua vida, deixando-lhe em alerta na escola sempre que acontecem comportamento atípicos de alunos e alunas, identificados por ela como manifestações espirituais de possessão malignas vinculadas às religiões tradicionais de Moçambique.

Muitas alunas manifestam na escola um espírito do mal. A ciência fala em outra coisa (epilepsia), mas eu sou da igreja e sei que é um espírito. Há um problema com esses alunos, e não é hospital, nem curandeiro. É na igreja que se pode mudar isso. É preciso disciplina do corpo e da mente com a Palavra de Deus (Professora Nyembeti).

Em perspectiva oposto, segundo os técnicos do Instituto Nacional de Moçambique, quando perguntados sobre a inserção das religiões tradicionais moçambicanas no contexto cultural escolar, houve uma defesa de algumas práticas realizadas por eles, principalmente em sentido medicinal, contrapondo-se às certezas da professora Nyembeti.

Esta prática do curandeirismo é muito fechada em nossa sociedade. A doença de epilepsia é tratada pelo curandeiro. Não há melhor tratamento desta doença aqui em Moçambique do que o tratamento tradicional, nem tratamento que cura asma. Os hospitais recomendam, e daí o governo, reconhecendo o papel social que este grupo religioso tem em nossa sociedade, chegou a criar a AMETRAMO⁶⁵.

Em pesquisas, discorrendo sobre os fundamentos das religiões tradicionais, Francisco Lerma Martinez insiste em esclarecer que as terminologias depreciativas e difamantes nas quais estas religiões foram submetidas há séculos, passaram por revisões, sendo decompostas no Colóquio sobre as Religiões Tradicionais Africanas na Costa do Marfim, em 1961. Como estudioso das variadas vertentes destas religiões, o autor é categórico "pondo em parte termos como "pagãos, idolatria, feiticeiro" e outros termos semelhantes. Continuar a utilizar tal terminologia não é científico nem respeitoso para com os povos do continente africano" (MARTINEZ, 2009, p.100).

4.3.3.2 *Condicionamento familiar sobre as Religiões de matrizes africanas*

Considerando que os alunos da educação básica são, em sua grande maioria, adolescentes que dependem dos pais ou parentes com quem moram, isso reflete potencialmente na liberdade de desenvolver algum interesse pelo tema das religiões de matrizes africanas, tanto no Brasil como em Moçambique. Acreditamos ser possível que se desencadeie uma reprodução dos valores apregoados em casa, independente da concordância ou não do aluno.

Começando pelo exemplo das escolas brasileiras, foram observadas, em todas as escolas, repetições de ideias pré concebidas sobre as crenças de matrizes africanas que partiam de casa e ganhavam repetições nas falas e comportamento dos alunos, como visto na Escola 1.

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,

⁶⁵ Entrevista concedida por Dias Mungoe, técnico do Instituto Nacional de Educação de Moçambique, Maputo, novembro de 2018.

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 (Professor 2).

Foi notado por alguns professores que a influência exercida pela família, muitas vezes já é um resultado do que foi aprendido como norma doutrinária que os pais aprendem e reproduzem frequentando alguma instituição religiosa. As mesmas atitudes vindas da família foram registradas pro professores da Escola 2 e Escola 5.

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. Algumas vezes propus 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).

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 afrodescendente em senso comum é reforçada em casa, chegando a extremos. Caso de destaque aconteceu com o professor da Escola 2, onde no evento anual dedicado à Consciência Negra, batizado pela escola como Semana de Africanidades, se dizendo participantes de igrejas cristãs, alguns alunos rejeitaram qualquer participação em danças de ritmos africanos, preferindo danças de contexto popular, pois entendiam as danças rejeitadas como parte de rituais religiosos.

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 carioca* na Semana de Africanidades (Professor4).

Perseguindo rastros de fundamentações da RCC, para compreender os alunos carismáticos envolvidos neste caso, nos voltamos ao livro *Sim, Sim! Não, Não!*, de Monsenhor Jonas Abib, fundador da Comunidade Canção Nova, que é usado como

instrumento de ensino em grupos de oração para os temas envolvendo o que eles consideram como "falsas doutrinas".

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 avo, 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).

Os ensinamentos encontrados no livro de Jonas Abib colocam as religiões de matrizes africanas dentro do que o sociólogo Erving Goffman denomina como "estigma". Para Goffman (1988, p.7), existem 3 tipos de estigma nitidamente diferentes: as abominações do corpo, culpas de caráter individual, e por fim "os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família". O terceiro tipo é onde podem ser inseridas as religiões aqui analisadas juntamente com seus adeptos, atendendo às características de uma conceituação de estigma concebida por este autor como "um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus".

Com nossos olhos voltados para as escolas moçambicanas, temos situações semelhantes onde a família determina os passos dos filhos numa caminhada de pertencimento religioso, e ainda os discursos ensinados nas igrejas cristãs colaboram com a difusão de estigmas sobre as religiões tradicionais e seus membros. Na fala da professora da Escola de Moçambique 02 temos uma demonstração dessa realidade.

Se calhar, lá na igreja em que a família da criança frequenta falam "mal" sobre as religiões tradicionais, e a criança acaba entendendo que não, essa religião eu não quero. Ou mesmo os pais, em algum momento decidem pelos filhos se eles devem ou não frequentar aquela ou aquela igreja. A criança cresce com isso na cabeça e quando ouve o colega a falar, ele lembra daquilo que foi incutido em sua mente na família. Os pais influenciam, classificando igrejas como principais e piores. O meio em que a criança está inserida, as conversas que ela ouve, influenciam nas decisões dela (Professora Imani).

O condicionamento familiar muitas vezes chega a extremos com os pais levando seus filhos à igreja de sua aceitação, colocando-os em ambientes que eles não sequer sabem identificar. Isso pode ocorrer tanto a favor como contra qualquer religião, onde a criança, ao

crescer e fazer suas próprias escolhas pode seguir ou mesmo repudiar o ambiente onde era levado sem entender, ou querer frequentar, como nos mostraram os professores das Escolas de Moçambique 01 e 04.

Muitos alunos não tem consciência do que são essas religiões. Eles podem até frequentar o curandeiro, mas vão porque os pais vão. Não sabem o que está a acontecer, e talvez quando crescem, percebem o que é ou não tradicional e decidir como preferem viver. Certa vez eu pedi para os meninos falarem sobre sua religião e muitos deles nem sabiam falar. Mas não sei se não sabiam mesmo, ou só vão porque os pais levam (Professora Dordalma).

Partindo da tradição dos nossos avós, que nos contaram muitas histórias, em algum momento existe essa rejeição, deixando os antepassados para um grupo específico. A criança cresce vendo essas religiões tradicionais sem espaço, e ficam outras como as mais convenientes. Há muita rejeição, pois dizem que elas em algum momento podem impedir o desenvolvimento da personalidade humana, achando que são religiões possuídas, e aí pronto, acabam se distanciando (Professor Abstinência).

Um aspecto peculiar foi citado pelos professores das Escolas de Moçambique 1, 2, e 3: em muitos casos, existem pais que frequentam missas, cultos evangélicos, mas secretamente também consultam o curandeiro em suas necessidades pessoais. No depoimento da professora Nyembeti, da escola 02, temos um exemplo dessas casos. As palavras dessa professora, vale registrar são carregadas de uma negação de qualquer positividade para aqueles que frequentam os curandeiros. Uma vez já pertencente à estas religiões, ela reproduz as falas estigmatizadas aprendidas dentro de sua igreja neo- pentecostal.

Cada família invoca o seu Deus. Até que eles vão na igreja, mas não acreditam na Palavra. Pela prática dos pais, muitos alunos tem práticas na escola onde você vê que o menino precisa de libertação da sua alma. Os pais vão na igreja, mas frequentam o curandeiro. Não pode. O professor percebe quando o aluno precisa de uma libertação, quando tem comportamento estranho, ataques (Professora Nyembeti).

Procurando uma explicação para o entendimento do mundo a partir das verdades religiosas da professora Nyembeti, o autor Goffman defende que o oposto dos estigmatizados se vêem como os "normais", (nós), e se entendem como possuidores de um poder de julgamento de seus contrários (eles), por serem inferiores e passíveis de sentenças, pois "nós":

(...) fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida deles: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que eles representam, racionalizando algumas vezes uma animosidade (GOFFMAN, 1988, p.8).

Chamou nossa atenção também, o fato de existirem alunos que eram adeptos das religiões de matrizes africanas manterem isso em segredo, guardados em silenciamentos, somente falando em particular, em ocasião necessária, para algum professor que discorresse sobre este assunto de modo respeitoso em sala de aula, o que evidencia marcas de rejeição à sua identidade religiosa. Um exemplo deste fato, é o relato da professora da Escola de Moçambique 05.

Os alunos crescem ouvindo os falatórios das pessoas e pensam que as religiões tradicionais são negativas. Eles aprendem com a família que a igreja mãe é a cristã, e quando pensam em considerar outra igreja "raiz", os mitos, os dizeres causam esse distúrbio que fica na mente. Isso acaba gerando um medo de identificação (Professora Dulcineusa).

Esse medo de identificação, embutido dentro de silenciamento sobre o pertencimento religioso dos alunos é o nosso próximo tópico dentro desta categoria, com casos semelhantes no Brasil e em Moçambique, confirmando os estigmas que são estabelecidos sobre as religiões de matrizes africanas.

4.3.3.3 Silenciamentos sobre as Religiões de matrizes africanas no ensino de História

Os silenciamentos sobre as religiões de matrizes africanas possuem características muito próximas no Brasil e em Moçambique, confirmando os estigmas que essas religiões carregam nos dois países. Nos chamou atenção na parte da pesquisa no Brasil, um mapeamento feito pela ONG Centro de Defesa e Valorização da Vida Herbert de Souza, com 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 locais.

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 negros⁶⁶, o CDVHS encontrou nos estigmas sobre algumas religiões do bairro, como a Umbanda e o Candomblé, outra problemática a ser discutida e superada em debates nas

⁶⁶ Dados obtidos a partir de levantamento feito pelo Projeto Fortalecimento Institucional e Governança Territorial/Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza.

escolas e em eventos comunitários. Exemplos de estigmas em livros carismáticos, podem ser vistos nos seguintes exemplos.

UMBANDA: Na Umbanda encontram-se elementos africanos (fetichismo) elementos de bruxaria europeia (livro de São Cipriano), elementos constantes de superstição (mau-olhado, encruzilhada, gato preto, etc.) todos eles condenados pela Bíblia em DT 18,10-12 como já referimos. Além disso, considera o homem como partícula da divindade e aceita a necromancia (adivinhação pela evocação dos mortos). (MINDÊLLO, 2001,p.63).

A palavra "Umbanda" na linguagem dos negros bantu, é derivada de "kimbanda" e significa: a ciência ou a arte de cura por meio de medicina natural (remédios) ou medicina suprenatural (encantos); adivinhação do desconhecido pela consulta dos espíritos mortos, aos gênios e aos demônios; indução desses espíritos a agir sobre os homens, para o bem-estar ou para a desgraça da humanidade (AQUINO, 2010, p.165)

Sendo o Grande Bom Jardim uma das regiões da cidade de Fortaleza com o maior número de casas de Umbanda e Candomblé⁶⁷, sendo 20 casas de religiões afro declaradas, e dezenas de outras que preferem não se declarar, por motivos de perseguição religiosa⁶⁸, 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.

Como explicado no final do capítulo 2 deste trabalho, juntamente com as entrevistas com os professores, foram realizados questionários com alunos e alunas, que não estão contemplados nesta exposição, entretanto, um dos dados do questionário que se comunica com o dados levantados pela ONG é o apagamento de identificação dos discentes com as religiões de matrizes africanas. Aqui apareceu a realidade de alunos que preferiam ficar no anonimato e negavam veementemente quando lhes era apontado ter algum familiar pertencente a estas religiões, como nos explicou o professor da Escola 4.

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 no Brasil, identificamos três Casas de Umbanda que eram vizinhas, na mesma rua ou atrás, respectivamente das Escolas 1, 5 e 3. Mesmo assim,

⁶⁷ 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.

⁶⁸ Jornal O POVO. Religião. Discriminação como rotina. 26/07/2015.

nenhum dos alunos 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 desses silenciamentos, sobre noções de uma violência simbólica (BOURDIEU E PASSERON, 1992) ocorrendo nesses espaços escolares, considerando que existe um poder arbitrário dominante cultural (religiões cristãs), detentoras de uma força sobre os que estão na base (religiões de matrizes africanas), de uma relação de influências invisível, mas tátil na vivência entre as pessoas de um determinado campo social, neste caso a escola.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p.25).

Essa realidade proporciona marcas conceituais nos alunos de religiões de matrizes africanas, 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).

Essa violência simbólica pode ser compreendida se tentarmos nos colocar no lugar desses alunos: adolescentes entre 13 e 15 anos, com medos e anseios comuns da idade, procurando fazer parte de uma turma, um grupo de colegas na escola e ser considerado. Ela é uma coerção, onde o dominado fica subjugado ao dominador, fazendo prevalecer sua influência cultural arbitrária como a "verdade" a ser seguida.

A influência do poder da violência simbólica relativiza e destrói a cultura que fica subjugada, numa situação em que "o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais em sua forma inteira" (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p.32), sendo complicadora a realização da reversão de uma ação pedagógica encarregada de exercê-la. Na Escola 3, o

professor de História 5 relatou um episódio onde mesmo tentando inserir temas culturais afro-brasileiros com naturalidade, a negação de alunos e alunas de religiões de matrizes africanas foi superior, ficando embutida em medo e depreciação própria.

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)

Nos casos moçambicanos, a violência simbólica apresentou reprodução do mesmo modo, com o agravante de haver uma negação e desconhecimento, por parte dos alunos, sobre seus familiares e mesmo eles praticarem ritos das religiões tradicionais. Casos neste sentido foram encontrados na Escola de Moçambique 05.

Os alunos não falam. Se formos perguntar aqui eles não vão falar que sua família vai ao curandeiro. Isso acontece devido o estereótipo que as pessoas colocam. Vão dizer que não sabem e nem praticam, mas isso faz parte da vida deles. Eles tem vergonha de serem rotuladas, o que vão pensar deles. É algo que a gente cultiva em nossa mente como práticas que não trazem nenhum benefícios (Professor Fulano).

Há uma timidez dos alunos de ser abordados por alguém perguntando tal coisa, pois ele acha que isso é mal. O aluno tende a não falar e quando fala, diz que foi arrastado pelos pai, porque os pais estão lá. Então não exploramos para que todos se sintam livres (Professora Dulcineusa).

Existem também muitos casos onde a família publicamente confessa uma fé cristã, mas às escondidas, na hora da necessidade, valem-se das recomendações feitas pelos curandeiros. Socialmente, reconhecer-se como praticante de religiões tradicionais geralmente proporciona dissabores que as famílias preferem evitar. Casos assim são detalhados pelo professor da Escola de Moçambique 01.

Ao se tratar sobre os valores das religiões tradicionais africanas, dos antepassados, não se faz ao vivo, como de dia, chamando as pessoas para ir à igrejas, mas sim em particular. A pessoa venera seus antepassados, mas tem isso como vergonhoso, mas isso acontece. As pessoas vão na igreja, mas veneram seus antepassados, pedem benção, sorte. As pessoas fazem nas escondidas. Os alunos não se assumem, eles tem vergonha. Essas religiões são vistas como feitiçaria, algo que tem a ver com maldade contra outras pessoas. Uma pessoa que venera seus antepassados é vista como uma veneração para fazer mal aos outros. Alguns alunos em público não assumem, mas no anonimato sim, falam que já viram seus familiares fazerem venerações aos antepassados (Professor Dito).

Adriano Langa, pesquisando sobre questões cristãs nas religiões tradicionais de Moçambique, identifica uma depreciação do sistema religioso original em função das interpelações da sociedade atual em nome de uma "modernização" herdeira de séculos de colonização. Para o autor, a escola, a industrialização e urbanização são fatores preponderantes para resignificações de diminuição da participação das crenças religiosas tradicionais no meio do povo (LANGA,1992, p.126). Ele observa principalmente o papel da educação neste sentido, pois

a maior parte da população foi e está sendo atingida pela escolarização e desde há muito tempo que os efeitos dessa escolarização se faz sentir no plano cultural tradicional. Se ela não transformou completamente a mentalidade da população, ao menos dispô-la para que as gerações futuras sejam cada vez mais diferentes das atuais e esta diferença já se nota e já se sente (LANGA,1992, p.127).

O estudos do autor encontram na violência simbólica de Bourdieu e Passeron a confirmação de que a escola pode ser utilizada como meio pelo qual a cultura arbitrária dominante impõe seu domínio em relação de força sobre a base minoritária em uma sociedade. A escola então desempenha o papel de reprodutora do capital simbólico cultural das classes dominantes quando são dadas as condições sociais para inculcação de seus ideais por meio da escola (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p.22).

O papel das igrejas na dimensão de silenciamentos dos alunos e alunas é fundamental, posto que sua cosmovisão é estabelecida nos meios de comunicação, mas pouco desconstruído nas escolas moçambicanas, uma vez que as disciplinas de Ciências Sociais não tem um capítulo ou item específico para tratar desse assunto, ficando para o ensino de Educação Moral e Cívica alguma abordagem neste sentido, que é norteadas pela retórica de que todos tem direitos iguais de crença segundo a constituição. Alguns aspectos neste sentido foram presenciados pelos professores das Escolas 01 e 04 de Moçambique.

As pessoas não admitem publicamente que praticam. Elas temem uma ideia negativa que façam delas por ir naquela religião e preferem não falar publicamente. Alguns alunos negam, escondem. Hoje em dia as igrejas usam as televisões para mostrar para o povo que os hábitos das religiões dos antepassados são do Diabo, do demônio, e é por aí que as pessoas acabam não mostrando exatamente que praticam, mas no fundo nós sabem que frequentam (Professor Azagaia).

Quando falo sobre esses aspecto das religiões, eu não vejo alunos que se manifestam de acordo com as religiões tradicionais. É normal encontrar um grupo de alunos que frequenta a igreja cristã, mas as tradicionais não acontece. Ficam ofuscados. Se tivera algum aluno ele tem medo de falar, pode ficar mal, desvalorizar-se, e os alunos fazerem buling com ele (Professor Abstinência).

Ao discorrer sobre o tipo de sociedade em construção que vem acontecendo em Moçambique desde sua independência em 1974, Adriano Langa toma como ponto de partida o discurso do primeiro presidente, Samora Machel, na abertura da 5a. Sessão do Comitê Central do Partido FRELIMO, em 1979, que entre acentuava a "defesa da pátria e da Revolução, na edificação exaltante de uma economia independente, do Homem Novo, da sociedade socialista" (SAMORA MACHEL, apud LANGA, 1992, p.128).

Apontando situações alarmantes, como a difusão do poder cultural dominante, de uma constituição de critérios de pensamentos considerados "modernos", onde as concepções tradicionais ocupam um lugar limitado, estático, dando vazão ao novo homem moçambicano assente sobre a mentalidade da ciência, da técnica (LANGA, 1992, p.129). Esta aparente modernidade, segundo o autor, volta sua mentalidade para o padrão europeu ocidental, onde até o papel religioso serve de modelo. Como frisou o professor Dito, da Escola de Moçambique 01 "Os alunos de hoje pouco demonstram interesse nas tradições dos antepassados. Ser moderno é ir em alguma igreja e se tornar cristão, seja católico ou evangélico". Vejamos a confirmação desta realidade através também do depoimento do professor da Escola de Moçambique 02.

Muitos alunos tem medo porque os outros não são a favor dessas religiões, criticam. Os alunos que falam abertamente que rezam são os da Igreja Católica e alguns de outras igrejas cristãs. Aqueles que evocam antepassados se escondem sim. Podem ver que alguns tem algumas marcas, caem, tem problemas sociais familiares e a gente identifica a religião deles. Outros aparecem com algumas fitas no braço, na cintura e identificamos que são dessas religiões. Muitos acabam desistindo de vir pra escola, e quando o professor faz uma entrevista eles falam a verdade, se abrem. Para o professor o aluno não mente, pois é um segundo pai (Professor Último).

O que será do futuro da Religião Tradicional nesta perspectiva? Atingida pela expurgação dos contra-valores de construção de um ideal de sociedade moçambicana "moderna", técnica e científica dentro deste imaginário? São indagações feitas por Langa (1992, p.129), que apesar de não demonstrarem alguma perspectiva de solução em suas análises sociais, podemos encontrar dentro da ação pedagógica algum horizonte de redução dos impactos da modernidade às religiões tradicionais. Como mostra a fala da professora da Escola de Moçambique 02, através da escola é possível uma reafirmação, como identidade cultural, com as religiões tradicionais, sem precisar de uma economia emocional no seu trato ou mesmo uma negação profunda.

Existem as religiões que são vistas como esquisitas, vistas com certo desprezo. O aluno que faz parte daquela religião dos curandeiros se sente humilhado e silencioso, não deixa público aos seus colegas.

Quando eu falei com meus alunos sobre as religiões, explicando que todas são importantes, eu percebi que os alunos que frequentam tem receio, e eu expliquei que não, não pode ter medo da sua identidade. A religião faz parte dessa identidade, é aquilo que o identifica. O aluno deve se sentir a vontade sobre sua fé, e o professor deve observar se houver críticas e mostrar que todas as religiões devem ser valorizadas (Professora Imani).

Fazendo um cruzamento de entendimentos entre O Novo Testamento e a sabedoria oral dos curandeiros, levando em consideração temas sobre Deus, os homens, seus anseios e motivações em sentido para a vida, Paulina Chiziane e Mariana Martins destacam motivos para qualificação das religiões tradicionais moçambicanas e seus sacerdotes curandeiros, na verificando-os como profetas e cuidadores de suas comunidades.

Os curandeiros, com a sabedoria inspirada por Deus através dos seus espíritos, usam a natureza e criam remédios para a solução dos problemas das suas comunidades. Claro que há muitos outros que se desviam da sua missão, e seguem os caminhos do mal.

A sabedoria divina não é privilégio de algumas pessoas, mas de toda a humanidade. Os curandeiros tem a capacidade de afastar os maus espíritos; tem a capacidade de ver o futuro; conhecem as plantas e muitos medicamentos que os cientistas tanto procuram. Eles tem a sua forma de trabalhar que nem sempre a ciência consegue interpretar. E quando não conseguem compreender, começam a dizer que são mentirosos (CHIZIANE, MARTINS, 2015, p.67).

Voltando nossas análises para as escolas brasileiras, os professores das escolas 2 e 5 experimentaram situações onde a exposição pública de alunos pertencentes à Umbanda e ao Candomblé aconteceu em sala de aula. Primeiro temos uma exposição de informações que "vazaram" pelos corredores da escola, com a vida de uma aluna sendo divulgada sem controle, e depois uma experiência onde a própria aluna falou para todas e todos no contexto de uma aula de História, e incentivada pelo professor. 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 calado. Um tempo depois essas informações se espalharam, não sei como, 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 matrizes africanas 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). Ao contrário do que objetiva a Resolução, a escola, nesses e em muitos outros casos de natureza intolerante como relatados pelos professores 4 e 10, acabam se tornando o espaço da reprodução de uma violência simbólica, como conceituaram anteriormente Bourdieu e Passeron, tendo sua ação pedagógica submetida dentro de um jogo de poderes arbitrário, estando os professores embutidos, ainda sem intenção ou consciência, a serviço de um arbitrário cultural dominante (1992, p.26).

Existem ainda reações que avançam em violência simbólica e partem para a violência física de fato, 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 sua maioria, 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 às discriminações que o tema das religiões de matrizes africanas sofrem nas escolas, veremos que o problema é antigo e persistente apesar de termos uma legislação nesse sentido. O Professor 8 é um exemplo disso. Ele tem 25 anos, nasceu no Bom Jardim, cresceu em uma família umbandista, o quintal de sua casa era ponto de encontro, e quando ele era estudante do ensino fundamental no Grande Bom Jardim, sofreu por preconceitos semelhantes devido saberem das práticas de seus familiares. No geral, vinculavam insultos às chamadas “brincadeiras”, que ele presencia se repetindo hoje em novas gerações, e sua memória conserva em local de um tempo vivo de dor.

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!”. Depois vinham me dizendo que era brincadeira, que eu tinha que aguentar. 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 provoca com interrogações como: “Até quando essas “brincadeiras” vão durar?”, ou ainda “Será que numa geração futura, um aluno da atualidade, vítima de preconceito por sua crença religiosa, vai

presenciar este ciclo de discriminação novamente se repetir?”. Brincadeiras? Para o professor Sílvio Luiz de Almeida, essas discriminações raciais rotuladas como "brincadeiras", "piadas", para quem as pratica, terminam por relativizar a legislação brasileira quando perante casos de denúncias de injúrias raciais, neutralizando agravantes.

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como ‘piadas’, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racionalmente neutros (ALMEIDA, 2018, p.59).

Falando em legislação, na cidade de Fortaleza, 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 municipal da capital cearense, referentes à lei 10.639/03, ganharam reforço, 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 às redes de ensino, pelo menos pública, entretanto, em virtude da falta de monitoramento sobre a real aplicação da lei 10.639/03 na educação, descartamos alguma certeza hipotética, restando o protagonismo docente, discorrendo sobre cultura afro-brasileira, suas religiões, as resistências existentes e as implicações religiosas no Brasil, como nos relatou o professor da escola 05.

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).

Como visto, os silenciamentos forçados aos adeptos das religiões de matrizes africanas no ambiente escolar existem, são de variadas formas, e muitos deles se originam em

fundamentações preconceituosas de cunho religioso, incentivadores de violência religiosa, apontadas como práticas mais constantes em algumas igrejas evangélicas e também nos chamados “católicos mais fervorosos”, ou seja a Renovação Carismática Católica.

4.3.4. Renovação Carismática e violência contra as religiões de matrizes africanas

Nesta categoria vamos refletir sobre como a RCC e as Comunidades Novas Católicas, através de suas apostilas, livros e palestras de formações e disseminações de suas crenças em grupos de oração, influenciam na educação dos alunos carismáticos, causando bloqueio para temáticas que envolvam a lei 10.639/03 e estimulam violência religiosa.

Nesta análise, utilizaremos, além das palavras dos professores e das fontes bibliográficas e documentais, falas de entrevistas realizadas com coordenadores de comunidades carismáticas do Brasil (Grande Bom Jardim, na cidade de Fortaleza), e de Moçambique (Centro e Boane, na cidade de Maputo). Entendendo que a RCC e as Comunidades Novas organizam-se de forma padronizada no ensino de seus conteúdos, podemos observar um panorama sobre como são desenvolvidas questões de relacionamentos com outras religiões, e sobretudo as de matrizes africanas e tradicionais.

É importante destacarmos que a RCC e as Comunidades Novas em Maputo iniciaram suas atividades em 2016, com suas influências ainda nos primeiros anos, mas devido o sucesso e progressiva multiplicação de seus membros, padronização de livros e apostilas de ensino, principalmente no meio da juventude, e diante do exemplo brasileiro, podemos fazer alusões sobre os caminhos a serem seguidos em Moçambique.

Começando pelas escolas brasileiras, os chamados "católicos mais fervorosos", não eram identificados pelos professores facilmente, havendo facilmente uma ligação de características com os evangélicos, principalmente em questões voltadas à intolerância por questões religiosas. Na fala do professor 9 evidenciamos esta particularidade, pois segundo ele “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 a expressão “radicais”, mencionada na entrevista do professor 6, deixando clara uma diferenciação dos carismáticos e dos católicos tradicionais.

Nas falas da maioria dos professores foi perceptível a associação entre as atitudes dos alunos da RCC com a dos alunos evangélicos no tocante à rejeição às religiões de

matrizes africanas ou mesmo o espiritismo. Uma explicação plausível é o alinhamento com uma religiosidade Pentecostal, como foi possível ver na página 60 deste trabalho.

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 e Umbanda, são do mal, associadas ao Diabo, ao demônio.”.

Com isso, 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 1 Brasil, 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.” Esta lógica de ensinamento pode ser facilmente encontrada nos manuais e apostilas do Seminário de Vida no Espírito Santo, porta de entrada para os grupos de oração carismáticos, como podemos ver no exemplo de um manual com plano de evangelização a nível estadual, da Comunidade Kadosh.

Você alguma vez teve contato com leitura de cartas ou mãos (cartomancia ou quiromancia), curandeirismo, horóscopo, bruxaria, amuletos, adivinhações, benzedeadas, superstição, umbanda, mesa branca, quimbada, candomblé, macumba, ioga, meditação transcendental, rosa-cruz, maçonaria, acupuntura com filosofia taoista, espiritismo de qualquer natureza, Seicho-no-iê, círculo exotérico do pensamento “fê barrai”, controle mental” uso de pirâmides, mesmo que tivesse sido por curiosidade ou jogo? Já renunciou a tudo isso? (Salmos 50 e 90).

Vivência: Orar e esclarecer uma pessoa conhecida do perigo das falsas doutrinas (MANUAL SEMINÁRIO DE VIDA, s.d.,p.50)

Ensinamentos como estes, impossibilitam tratar do assunto em sala de aula e em eventos escolares, como os que ocorrem no mês de novembro, ligados à Consciência Negra. Nas palavras do Coordenador 2 no Brasil temos uma dimensão do trato que é dispensado às manifestações culturais dos afrodescendentes, entre elas suas religiões.

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, coitados, 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 Brasil).

No contexto das salas de aula, os professores entrevistados, em sua totalidade, desconhecem desenvolver manifestações culturais afro-brasileiras, sem que haja tensões entre os alunos, como observado pela professora da Escola 3.

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).

Na apostila da Comunidade Católica Shalom, que serve de base para o seu Seminário de Vida no Espírito Santo, existe um capítulo dedicado ao sincretismo religioso, demonizando as religiões de matrizes africanas e ridicularizando os trabalhos de seus sacerdotes e sacerdotisas, fazendo uma ligação direta das condenações do Antigo Testamento com os dias da atualidade.

Isaías 8, 19.22: "Se vos disserem: "Consultai os espíritos dos mortos, os adivinhos, os que conhecem segredos e dizem em voz baixa: 'Porventura um povo não deve consultar os seus deuses? Consultar os mortos em favor dos vivos?'(...) "e só verão misérias, escuridão e trevas angustiantes. Eles se repelirão dentro da noite"
Sabemos como, muitas vezes, em especial no vodu e na macumba, seus praticantes são contratados até por cristãos para fazerem malefícios a outras pessoas, fazerem "trabalhos" para amantes, namorados, conseguir dinheiro, etc. No Brasil, há políticos que alardeiam suas consultas a pais e mães de santo sobre os rumos do governo (NOGUEIRA; ANDRADE; AQUINO, 2010, p.86).

Para a RCC, todas as formas de crença fora da Igreja Católica são rotuladas como falsas doutrinas. Isso é ensinado no Seminário de Vida abertamente, como também nas reuniões dos grupos, afetando qualquer religião não cristã, e qualquer igreja cristã não católica. O impacto na educação surte efeitos desastrosos.

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 Brasil)

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!”⁶⁹, previsto na lei 7.716, de 1989. No livro, já 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 nada mais. O que ficou para trás ficou. Depois de 1.500 anos de descoberta, depois de tantos anos de escravidão. 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 ultrapassa a violência simbólica, incentivando violência física, ao orientar aos seus leitores atitudes concretas de destruição às representações do que é considerado maligno, sempre havendo referência direta às religiões de matrizes africanas.

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”⁷⁰. De modo similar os alunos carismáticos, após manifestarem não aceitação das crenças de matriz

⁶⁹ 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.

⁷⁰ 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.

africana, apoiavam-se em discursos sobre amor ao próximo, porém, um discurso fragilizado ao professor mais atento.

Eu percebo que o amor ao próximo dito por eles é entendido diferente, tipo entre os seus iguais. 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, afim de convertê-los, também é algo que chamou atenção na entrevista. De acordo com o Coordenador 2 Brasil, 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 Brasil).

Vale destacar que as fala do Coordenador 2 Brasil, no início da realização da entrevista, estava envolta num certo “policiamento” sobre as palavras que eram usadas sobre as afirmações de tensões nos relacionamentos com outras religiões. Tudo dava a entender que os objetivos de investigação deste trabalho sobre a RCC deveria ser redefinidos, pois fala contradizia os manuais e livros. 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 improviso 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 docentes sobre a lei 10.639/03 e seu universo de publicações e debates. Mas, considerando que escola, 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), aqui adotadas como análise sobre as tensões que envolvem o ensino das religiões de matrizes africanas na escola. Munidos da postura de serem homens ou mulheres com testemunho de vida, coordenadores de grupos de oração fundamentam suas crenças através de seus discursos direcionados para um fim específico. No caso das pluralidades religiosas, acabam proporcionando um movimento de desconstrução, no ensino, sobre diversidades 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 díspares do catolicismo, neste estudo, as religiões de matrizes africanas, com as possibilidades de rituais de cura, como os benzimentos, e costumes que são populares na sociedade, por exemplo.

Benzimentos - muitas das orações não são conhecidas; a pessoa que faz isto não pode falar em voz alta e nem revelar o que diz, é algo escondido. As orações de Deus são reveladas, mas as deles não. Muitos dos benzedores usam ramos (e nós já sabemos que cada ramo é um imã de entidade espírita, demônio), ele atrai para aquela pessoa uma força: outro aspecto é que a pessoa tem que ser benzida três vezes, não pode ser apenas uma, como fazia Jesus e seus discípulos, é uma forma de substituir o Pai, o Filho e o Espírito Santo por aquela entidade; assim como é aspergida a água abençoada sobre a criança no Batismo, se asperge uma água emergida naquele ramo ("imã") sobre a criança: na verdade ocorre uma mudança do batismo e esta pessoa passa também a pertencer a essa entidade (demônio) (BAIA, 2019, p.59).

Não dá mais para sermos perdedores por falta de conhecimento. Chega de ignorância! Chega de percermos, de errar por não sabermos o que estamos fazendo. Chega de pular onda no Reveillon, de acender velas, colocar uma rosa dentro de um barco, poluir a praia para ter um "ano feliz". Tenhamos cuidado com baile de Halloween, fantasias de bruxa, chifres na cabeça, que deixam os filhos de Deus parecidos com os demônios (AUGUSTO, 2003, p.114).

Como analisa Michel Foucault, as intenções dos discursos quando "acesos", não queimam em vão. Possuem um destinatário e são organizados neste sentido.

[...] 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).

Alguns discursos carismáticos, produzidos de forma organizada, selecionada, provocam embates sobre curas e aconselhamentos espirituais, que encontram nas religiões de matrizes africanas e no espiritismo possibilidades de concorrências, o que provoca, entre outras atitudes, incentivos de descréditos com o auxílio de discursos demonizantes.

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).

Renuncio, pelo sangue de Jesus, a todo espírito de magia negra e bruxaria; de espiritismo e kardecismo, umbanda e candomblé; de macumba, saravá, mesa branca, conga, curandeira e benzedeira, benzimento de vento virado, quebrante, mal olhado, sapinho espinhela caída, varreduras, benzimento para andar e falar, festas pagãs espíritas de Cosme e Damião, Iemanjá, festa das bruxas (halloween); simpatias e amarrações; a todo espírito invocado e passes espíritas recebidos; banhos espíritas; a toda herança de maldição das falsas religiões ocultas que trago dos meus antepassados (BAIA, 2008, p.109).

Em estudo realizado pelo pesquisador Vagner Gonçalves da Silva (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). Conforme 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 matrizes africanas, 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 religioso pela legitimidade sobre suportes de manutenção da fé, com 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? Estes podem ministrar curas “vindas dos céus”, falar na

língua dos anjos, aconselhar e decodificar a vontade de Deus para seu grupo ou comunidade, como acreditam os seguidores carismáticos católicos.

Estaria então o professor perdendo espaço em temas sobre multiculturalismo, convivência com diversidades, para o discurso dos líderes carismáticos católicos? Que implicações isso trás para o ensino de História e suas buscas pelas causas dos fatos históricos? São questões complexas, que carecem de maior aprofundamento, e que este trabalho apenas busca contribuir como início de argumentação, sendo provocado por falar como a do professor da Escola 5.

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 seguem.

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! Não 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 encontram exemplificação até mesmo entre alguns professores e profissionais da educação. Uma vez sendo detentores de algum "poder" dentro da hierarquia, estabelecem seus padrões religiosos e entendimentos de mundo, onde geralmente as religiões de matrizes africanas e o espiritismo são vilipendiados.

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).

Durante a realização das entrevistas com os docentes, foi relato o caso de um professor, que é Babalorixá e foi submetido à violência religiosa em uma escola do Bom Jardim, devido suas crenças pessoais, onde a direção estava permeada por uma mentalidade religiosa de Renovação Carismática Católica, para compreensão do mundo. Após uma pequena investigação, conhecemos Pai Wagner Pereira da Silva, conhecido como Wagner de Oxum, que nos recebeu em sua casa e concedeu uma entrevista relatando o caso. Nas palavras dele, podemos ter uma noção da aplicação de uma violência simbólica, onde a direção da escola utilizada de seu poder arbitrário na imposição de símbolos, datas e punição às opiniões em contrário. A cultura dominante é inculcada na comunidade escolar de forma "natural".

Eu passei por um processo de preconceito com a RCC. Minha diretora era do Shalom. Ela tanto fez que me tirou da escola. Sou pedagogo, com especialização em Artes. A diretora fazia algumas coisas na escola que eu questionava, e explicava que se tinha algumas coisas, tinha que haver espaço para outras, porque eu e os alunos precisávamos nos ver dentro da escola. Por exemplo, ela colocou um crucifixo na porta de entrada da escola, e aí eu perguntei se podia colocar meu Oxalá do lado, em baixo... Ela disse que não, que os pais iam achar que era um terreiro de macumba. Eu fiquei revoltado, porque os alunos que são de terreiro de macumba precisam se ver dentro da escola. E a diretora ficava direto fazendo coisas que não deveria. Ela dizia que em setembro a escola ia ter o mês da Bíblia e eu perguntava: "quando vai ser o mês dos orixás?". Eu sempre fazia uma reflexão entre os professores e a diretora se sentia agredida, mas não era agressão, era para proporcionar um debate, para a gente refletir, porque se não, ficava só o mês de novembro, com a Consciência Negra, e mesmo assim, quando eu perguntava se eles iam falar sobre as religiões africanas, as danças, os professores diziam que não, não conheciam. Não se fala da cultura negra sem passar pelo lado religioso no Brasil. A religião foi responsável pela manutenção da cultura deles na história. A diretora acabou dando um jeito e me retirou da escola. Primeiro tirou uma turma minha, e tive que

completar a carga horário em outra escola, depois tirou metade das minha suas e por fim me transferiu para outro bairro⁷¹.

Sobre Moçambique, como a RCC e as Comunidades Novas em Maputo iniciaram suas atividades em 2016, através da Comunidade Católica Aliança de Misericórdia, e a Comunidade Católica Shalom, suas influências ainda são comedidas, mas estruturadas com sucesso e o apoio da Arquidiocese de Maputo, na pessoa de Dom Francisco Chimoio, religioso da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, com o devido aval para que cresçam e influenciem a juventude do país, no sentido de construção de uma sociedade pacífica⁷²

. Nas entrevistas com os professores, apenas uma, da Escola de Moçambique 01, identificou diretamente do que se tratava, ficando os demais professoras na certeza de serem missionários da igreja, ou ainda uma "modernização" para a juventude católica. Nas palavras da professora Dordalma "As ações deles estão mais em algumas zonas.As pessoas ainda estão a tomar consciência pouco a pouco, indo para a dimensão carismática, os grupos de oração... é um caminho a fazer".

Na entrevista com o Coordenador 1 Moçambique, foi demonstrada a estratégia de evangelização da Comunidade Católica Shalom em Moçambique, a fim de obterem êxito em suas investidas na conversão da juventude, sem haver grandes choques com as religiões tradicionais locais.

Primeiro a gente tem que falar mais do lado positivo. As religiões tradicionais- é no plural porque são várias - elas não são reencarnacionistas, como o espiritismo de Alan Kardec. Eles acreditam nos antepassados, que são espíritos que descem e conversam, mas para nós importa mais o que nos une. Não posso chegar aqui na África e dizer: olha, isso não é de Deus. Temos que ir com muito cuidado, com muita caridade e escutar as pessoas, por isso nossa vocação Shalom. Preferimos fazer para eles uma proposta nova: ao invés de atacar as religiões tradicionais, mostrar que existe coisa melhor. Precisa ter uma sabedora e ter uma caridade muito grande, para não escandalizar os pequeninos. Nas nossas palestras nós explicamos o que é de Deus e o que não é, mas com muita caridade, e mostrar mais o que é de Deus, para que eles se sintam atraídos, o que verdadeiramente preenche o coração deles (Coordenador 1 Moçambique).

A cautela descrita pelo Coordenador 1 Moçambique, a fim de propor uma nova crença aos jovens, vai além de discursos de linguagem, com intencionalidades na seleção de e

⁷¹ Entrevista concedida por Pai Wagner de Oxum, em sua residência, Fortaleza, novembro de 2016. Observação: em 12 de maio de 2017, Wagner Pereira da Silva faleceu, aos 47 anos, devido problemas respiratórios. O Povo. Morre Pai de Santo Wagner de Oxum.13/05/2017. Disponível em: < <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/05/morre-pai-de-santo-wagner-de-oxum.html>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

⁷²Arcebispo de Moçambique concede entrevista ao Shalom. 03/08/2018. Disponível em: < <https://www.comshalom.org/arcebispo-de-mocambique-concede-entrevista-ao-shalom/>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

organização de palavras, como os pontuados por Foucault (2002), mas aproximam-se do entendimento de Júlia Miranda (1999,p.30) sobre o discurso que vai além de formas de linguagem, e sim se comprometem com "toda combinação de gestos, palavras (escritas ou não) e imagens que implicam uma ação, que diz alguma coisa sobre algo e que é reconhecida como portadora de sentido no interior de uma comunidade de linguagem".

Esse discurso de gestos, palavras e imagens foi observado no período de coleta de dados para esta pesquisa, quando foi possível participar semanalmente, aos sábados à tarde, de encontros do grupo de oração aberto da Comunidade Shalom em Moçambique. Nas reuniões do grupo de oração foi possível ver a inserção de algumas coreografias nas danças de louvor, o uso de capulanas pelas brasileiras missionárias, o interesse e aprendizado na língua materna changana, a utilização de termos para identificação com a juventude, como "maningue nice" (com o sentido de "legal", "legal", no Brasil).

Vislumbrando passos futuros, esses discursos gestuais e imagéticos já elaboram um esteio de futuro, com repasse de coordenações e lideranças para os próprios carismáticos moçambicanos, mas com a supervisão dos líderes brasileiros.

Estamos desenvolvendo nossa obra aqui em Maputo, mas não sei o que o conselho do Shalom pensa sobre o restante do país, mas vem pessoas de fora que vem nos conhecer, participar, nas férias tem gente de outras regiões do país, e eles tem uma experiência com Deus e levam para seus locais de moradia o que aprenderam, e alimentam na província onde estão. Estamos trabalhando para que eles assumam a frente desta obra. Queremos os jovens assumindo a coordenação dos grupos de oração, as coisas da comunidade e o que a igreja precisar. Nossa tendência é que quanto mais rápido eles aprendam, logo assumam. Estamos com maturidade os jovens mais inclinados para assumirem futuras coordenações. estamos numa cultura que, embora pareça com o Brasil, é diferente em muitas coisas, e estamos indo com calma (Coordenador 2 Moçambique).

Essa difusão de serviços organizadores entre os membros faz parte da dinâmica carismática católica, que compreende a repartição dos dons do Espírito Santo e seus carismas entre os seus pares, fazendo-os também lideranças, desde que alinhado estritamente com as diretrizes da comunidade. Como analisam Brenda Carranza e Cecília Mariz, em estudo sobre o crescimento dessas comunidades novas na Igreja Católica e o crescimento constante, "ao introduzir o acesso direto ao sagrado, a dinâmica carismática pentecostal promove a diversificação de lideranças autônomas e leigas. Todos tem direito a usufruir dos dons, experimentar milagres, ter revelações e se organizar" (2012, p.151).

O acesso ao sagrado e a disponibilidade de autonomias nos ritos da comunidade acontecem com o esquadrinhamento, inculcado, dos jovens moçambicanos às crenças específicas carismáticas católicas, como as orações pessoais, aconselhamentos com um

coordenador, adoração semanal ao Santíssimo Sacramento, abertura ao dom de línguas, por exemplo. Participando de uma das reuniões na casa da Comunidade Shalom, fomos conduzidos à capela existente dentro do domicílio para uma tarde de adoração ao Santíssimo Sacramento do altar⁷³. De modo orquestral, cada jovem no recinto fez a genuflexão⁷⁴, ajoelhou, levou o rosto ao chão e fez gestos de adoração e submissão durante a exposição do ostensório com a Hóstia consagrada. Seguido algum tempo vieram algumas lágrimas, palavras espontâneas de adoração e em seguida as orações em línguas, que, ao contrário do que acontece no Brasil, onde ouvimos glossolalias, eram emitidas de forma mais perceptível de palavras inteiras em idioma diferente, bem próximo da própria língua Changana ouvida nas ruas. O importante era estar inserido dentro do rito.

Vale ressaltar que a Comunidade Shalom em Moçambique não menciona o Diabo, ou demônios em suas pregações, ainda que se alimentando dos estudos e apostilas fabricados no Brasil, como foi possível identificar em uma pequena reunião de coordenadores elaborando o Seminário de Vida no Espírito Santo de 2019. Utilizavam a mesma apostila do Shalom em Fortaleza. O cuidado na não citação de entidades consideradas do mal, tinha uma motivação estratégica, como podemos perceber na fala do Coordenador 1 Moçambique.

As pessoas aqui, pela questão econômica são mais fáceis de ir ao curandeiro do que ao médico. São muito aliadas as questões econômica, religiosa e cultural. é um sincretismo religiosos muito confuso que acontece aqui. Não falamos em Diabo. Apresentamos Jesus como Senhor e Salvador, e Ele não fica subindo e descendo como antepassado para falar com eles. É impressionante como eles ficam admirados com o exemplo de Jesus que morreu numa cruz para nos salvar (Coordenador 1 Moçambique).

Analisando a outra comunidade católica, quando foi perguntado sobre terem algum conhecimento sobre as religiões tradicionais de Moçambique, o Coordenador 3 Moçambique relatou sobre a preparação da Comunidade Aliança de Misericórdia com seus missionários, oferecendo já em Maputo um pequeno curso sobre História e cultura moçambicana, para elaboração de planos de ação para sua missão evangelizadora, objetivando principalmente crianças e jovens.

Aqui na comunidade nós tivemos um curso de inserção sobre a cultura tradicional de Moçambique, para aprendermos sobre eles. Nós vimos que no passado a Igreja

⁷³ Um dos títulos do sacramento da Eucaristia. Na adoração ao Santíssimo Sacramento a Eucaristia é colocada em um suporte (ostensório) dourado. Para os católicos, Jesus está presente de modo único e incomparável. Está presente com efeito, de modo verdadeiro, real, substancial: com o seu Corpo e o seu Sangue, com a sua Alma e a sua Divindade (COMPÊNDIO, 20054, p.91).

⁷⁴ A genuflexão se faz flectindo só o joelho direito até ao solo, significa adoração; pelo que é reservado ao Santíssimo Sacramento, quer exposto, quer guardado no sacrário, e à Santa Cruz, desde a adoração solene na Ação litúrgica de Sexta-feira da Paixão do Senhor até ao início da Vigília Pascal (CERIMONIAL, 2010, p. 36)

Católica chegou de uma maneira de muita imposição, e nós temos o cuidado de agir de uma forma diferente com nossa missão hoje. Os idosos e adultos dessas culturas mais tradicionais daqui já cresceram com essa mentalidade de acreditar nessas coisas, imagina mudar o pensamento dessas pessoa? Não dá. Por isso nosso foco é nas crianças, nos jovens (Coordenador 3 Moçambique).

Os estudos realizados pela Comunidade Aliança de Misericórdia colaboraram com sua inserção dos seus missionários brasileiros na localidade de Boane, um bairro pobre de Maputo, distante do centro, muito distante da Comunidade Católica Shalom, com pouca infra-estrutura nas ruas, porém com maior adesão da vizinhança da sede da comunidade. Realizando atividades de caridade filantrópicas com crianças, jovens e idosos, eles conseguiram grande adesão de moçambicanos em seus grupos de oração. Entretanto, jamais foi mencionado diretamente o interesse de crescimento quantitativo na entrevista, mas sim constantemente as palavras "caridade" e "missão".

Brenda Carranza e Cecília Mariz observam nas comunidades carismáticas brasileiras uma rede de sustentação, canais de ocupação e meios de autorrealização nas investidas das Comunidades Novas com os envios de seus membros em missões pelo mundo. Revestidas de sentidos em caridade e missão, essa rede de sustentação internacional serve ainda como chamativo para futuros novos membros, além de ser um alastrador do modelo carismático pela Igreja Católica no mundo.

É significativo o fato de como as comunidades novas viabilizam o deslocamento de jovens pelo Brasil e até fora dele. Na sociedade global contemporânea o apelo para viajar tem sido muito mais forte do que nas sociedades anteriores. Isso era estimulado apenas para os "aventureiros", os ricos turistas, quem desempenhava ocupações específicas, etc. Experimentar outros espaços, usufruir de novas culturas, não deixa de ser um elemento que ajuda na autoestima, uma oportunidade de crescer, agregar valor ao "capital humano", o que, em alguns casos, só se torna possível por se pertencer a uma comunidade (CARRANZA; MARIZ, 2009, p.161).

Ao ser perguntada sobre as religiões tradicionais de Moçambique, munida dos ensinamentos que recebeu, a coordenadora se arriscou em tecer definições sobre estas crenças fazendo um paralelo com as existentes no Brasil, tendo como base suas diretrizes no contexto de "falsas doutrinas", e ainda, de modo particular, sua experiência e de seus familiares como membros da Umbanda, uma vez que ela vivenciou isso por anos em sua família no Brasil.

A prática aqui do mal está presente nessas religiões tradicionais, mas porque para eles Deus foi apresentado de uma outra forma. Eu frequentei 16 anos na Umbanda no Brasil. Minha família era católica só de nome, e frequentavam a Umbanda duas vezes na semana. Eu entrei na catequese e era umbandista, frequentava as duas igrejas, que para mim era normal. Quando eu tinha 16 anos, tive a experiência com a Renovação Carismática, e mudei. Foi quando eu puder ver que a Umbanda era errada, e nunca mais eu frequentei. Depois de dois anos, consegui tirar meus pais e irmãos de lá também (Coordenador 3 Moçambique).

A experiência vivida pela coordenadora e as ligações que ela estabelece entre sua experiência no Brasil e as religiões tradicionais moçambicanas, serão sentidas em suas formações sobre "libertação do mal" ou "falsas doutrinas", por exemplo. Em sua fala, a depoente apoia-se na variação da expressão chave para Carranza;Mariz (2009, p.155), qual seja "radicalidade". O contexto dessa palavra aqui abrange mudanças pessoais e familiares, caminhos necessários para um "preenchimento do vazio existencial", ou mesmo a descoberta do que almejava. A radicalidade experimentada pelos carismáticos é uma ruptura de velhos costumes e a inculcação de novos padrões de uma natureza religiosa particular. Tal como experimentado pela coordenadora, as crianças, jovens e adultos formados nessa comunidade, serão encaminhados para o desafio de fazerem também sua própria radicalidade.

Posso afirmar, por experiência própria que existe o mal nessas religiões africanas. Eu tive familiares com problema de loucura por frequentarem a Umbanda, pois ele recebia uma entidade, o Preto Velho. Meu tio era uma pessoa muito saudável e foi se destruindo. Na minha família aconteceram divórcios e vejo isso como ligação com essas coisas. Mas eu vejo hoje que Deus sempre me protegeu. Depois da minha libertação radical, muita coisa na nossa família foi se consertando (Coordenador 3 Moçambique).

Nas definições de Carranza; Brenda (2009, p.165), a experiência das comunidades novas engendra em seus membros uma rede de sociabilidade intensa e densa, daí a modificação lenta e profunda dos valores, usos e costumes de seus adeptos, desfazendo laços familiares contrários, o que acarreta entrave para as religiões tradicionais. Aconteceu no Brasil e pode vir a ser em Moçambique, posto que "essas comunidades não são apenas refúgio emocional num mundo sem referenciais, mas também se constituem em reservatórios da tradição católica. Transferem, sobretudo, os padrões morais relativos à família".

Como visto nas análises gerais das falas dos professores, o relacionamento da RCC e das Comunidades Novas com as religiões de matrizes africanas no Brasil encontra muitos entraves nos campos social e educacional, sendo a educação submetida à predominância do arbitrário cultural. Em Moçambique, apesar de serem iniciantes, é preciso levar em consideração o uso do mesmo material escrito e discursivo elaborado no Brasil, considerando verificar um potencial de desconstrução do pouco que ainda resiste sobre essas religiões, com influências no social e na educação.

Como apontou Mia Couto em seu romance *Areais do Imperador: Sombras na Água* (2016), o estranhamento de alguns cristãos com a cultura africana local e seus rituais sagrados, vem de longa data, desde tempos de colonização.

- O livro sagrado serve agora de tambor?
-A música é a língua materna de Deus - retorquiu Rudolfo.
Foi isso, acrescentou, que nem católicos nem protestantes entenderam, que em África os deuses dançam. E todos cometeram o mesmo erro: proibiram os tambores. O sacerdote estava há muito tempo tentando corrigir esse equívoco. Na verdade, se não nos deixassem tocar os batuques, nós, os pretos, faríamos do corpo um tambor. Ou, mais grave ainda, percutiríamos com os pés sobre a superfície da terra e, assim, abrir-se iam brechas no mundo inteiro (COUTO, 2016, p.)

Diante das problemáticas apresentadas, o capítulo a seguir irá discorrer sobre recomendações para a insistência em uma educação compromissada com o respeito à diversidade do outro, encontrando no multiculturalismo e no diálogo inter-religioso, valiosas chaves interpretativas.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Em busca de conclusões e indicações de recomendações para os dados analisados nas entrevistas com os professores, precisamos confirmar que a violência religiosa sobre as religiões de matrizes africanas e as religiões tradicionais, respectivamente, provocadas pela RCC e as Comunidades Novas, são uma realidade presente no Brasil (cidade de Fortaleza) e cada vez mais crescente em Moçambique (cidade de Maputo). O êxito para tal decorre de um somatório de fatores como uma autonomia dessas expressões católicas dentro da Igreja, uniformização dos estudos que fomentam violência religiosa entre os grupos de orações, proximidade com autoritarismos, distanciamento dos posicionamentos sociais da CNBB e Vaticano no Brasil, incentivo e autonomia em Moçambique, dentre outros. Apesar disso, no tocante à educação, recomendamos o investimento dos docentes em alguns temas inclusivos, como multiculturalismo e diálogo inter-religioso, que podem ajudar a modificar a violência religiosa apresentada nesta pesquisa.

Sobre nossas conclusões, é importante destacar que nas entrevistas com os professores ficou claro também que as duas grandes universidades públicas do Ceará, UFC e UECE, sobretudo a segunda, ainda carecem de uma devida adequação sobre a lei 10.639/03, suas Diretrizes Curriculares 01 e 04, e 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, na expectativa de uma propriedade intelectual mais aguerrida sobre valorização de História e cultura afro-brasileira e africana junto aos futuros docentes.

Tomemos como norte as concepções do professor Amauri Mendes Pereira (2008), 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, sendo a comunidade escolar é a maior beneficiada neste processo.

Mesmo depois de 16 anos de implementação da lei 10.639/03 no Brasil, vemos que ainda há muito a ser feito no ensino, principalmente no tocante ao respeito às práticas culturais de matrizes africanas, particularmente sua crença. Acreditamos que o debate, a desmistificação do tema, com professores e gestores comprometidos e atualizados com os debates temáticos envolvendo a lei, podem colaborar com avanços consideráveis.

Em Moçambique, apesar de não haver abertura para o debate religioso dentro das escolas, tomando a estrutura de conteúdos da disciplina de Ciências Sociais, é possível os professores desenvolverem debates de uma valorização sobre manifestações culturais moçambicanas em recortes temporais específicos, como a investida dos colonizadores, a resistência do povo local, a criação da AMETRAMO, e sobretudo desenvolver a conscientização de respeito aos curandeiros. Não se trata de crer, mas respeitar a fé do outro.

Uma outra possibilidade para os professores moçambicanos penetrarem em novas formas de respeito e consideração para com as religiões tradicionais, seria o uso da narrativa literária, com autores como Mia Couto, Paulina Chiziane, José Craveirinha, entre outros, apresentando formas de construções imagéticas sobre o valor da luta dos antepassados no tempo da colonização, das guerras e vitórias.

Ressalvamos em nossas conclusões também que não são todas as Comunidades Novas ou grupos de oração carismáticos que incentivam discursos com fins de ações intolerantes para com as religiões de matrizes africanas e as religiões tradicionais moçambicanas. Não podemos colocar todos num mesmo pensamento coletivo, porque não representaria a realidade. Os carismáticos não são um bloco monolítico. Entretanto, na maioria das fontes analisados para esta pesquisa, eles decodificavam as religiões mencionadas com ligações com o demoníaco.

Foram raros os casos em contrário, como por exemplo, dentro das publicações da Comunidade Canção Nova, foi possível registrar o livro do padre Mário Bonatti (2010, p.88), com esclarecimentos sobre combate ao preconceito religioso e defesa da liberdade individual de cada pessoa ou grupo em professarem a fé que melhor se identificam. Para esse sacerdote, o preconceito leva à discriminação e à tentativa de dominação para impor o que se pensa como melhor e único, caracterizando-se pela hostilidade manifesta ou sutil contra aqueles que são considerados inferiores(fracos), ferindo a liberdade individual e de cada grupo.

Sobre as recomendações para temas multiculturais, partilhamos das ideias de Vera Maria Candau (2008, p.13), ao defender a necessidade de se reinventar a educação, oferecendo espaços e tempos de ensino-aprendizagem em contextos sociopolíticos e culturais. A inserção de debates multiculturais tem contribuições fundamentais para um olhar aprofundado nos contextos de estudos históricos do Brasil e de Moçambique, seus processos de formação, a escravização de indígenas e africanos, a eliminação física e simbólica do "outro", com consequências de representações estigmatizadas no imaginário social que perduram até os dias atuais, presentes na sala de aula e no meio social.

Este conjunto de contextos contidos nos debates multiculturais implicam uma responsabilidade ética do exercício docente, um ruptura interna de valores contrários aos propostos, para haver uma reluzente exposição, não de palavras, mas desta vez de vidas carregadas em gargantas. Conforme Freire (2002, p.10), sublinha, a coerência da autonomia docente perpassa uma intimidade com a ética no ensino, ainda que necessite de uma dedicação perseverante para tal. Nesse contexto, a formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitem que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fizeram, e é presente a assertiva de que devemos ser humildes, mas perseverantemente nos dedicar.

De frente ao tema do multiculturalismo, é importante tecermos breves explicações sobre 03 posições em que ele se apresenta, com específicas variações de sentido, a fim de evitarmos controvérsias. Seguindo os estudos de Candau, temos o multiculturalismo nas formas assimilacionista, diferencialista e intercultural. No primeiro acontece o ajuntamento de diferentes representações culturais em nome da máxima de que "todos são iguais", inseridos em rompante dentro da matriz da sociedade, mas sem mexer em sua estrutura, oferecendo a inculcação dos valores hegemônicos arbitrários. "Essa posição defende o projeto de afirmar uma "cultura comum", a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores "diferentes", pertencentes aos valores subordinados inferiores, explícita ou implicitamente" (CANDAUI, 2008, p.21).

O multiculturalismo diferencialista, por sua vez, propõe exaltar a diferença de culturas específicas, reservando-lhes espaços isolados para trabalho e expansão de suas matrizes culturais de base, sem relações com terceiros. Aqui existe o risco de um isolamento gerador de uma estática de ação e diálogo com outras manifestações culturais, tornando-se estéril gradativamente. Como assevera a autora, " Na prática, em muitas sociedades atuais, terminou-se por favorecer verdadeiros apartheids socioculturais" (IDEM, p.22).

Por fim, temos o multiculturalismo intercultural, que propõe "um multiculturalismo aberto e interativo, 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"(IDEM, p.22).

Diante das três posições multiculturais, o intercultural é o que melhor atende às nossas recomendações, no sentido de buscarmos 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, o que diz respeito às manifestações religiosas.

No sentido de combater e desfazer entendimentos discriminatórios e demonizantes a respeito das religiões de matrizes africanas e religiões tradicionais, cabe então aos professores, e também toda a comunidade escolar, investirem em aulas, debates, seminários 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.

Que rica experiência para as escolas seria a realização de rodas de conversas periódicas (trimestrais) com diferentes representações culturais existentes no bairro, na vizinhança que circunda a escola, proporcionando o envolvimento entre a escola e a comunidade. Para tanto, seria necessária uma pesquisa básica entre os vizinhos da escola, as casas, centros comunitários, ONGS, igrejas, e outros semelhantes. Quantos artistas, artesãos, cantores, contadores de histórias, guardadores de memórias de tempos distantes do bairro entraria em cena? Sem contar com o resgate histórico das descendências indígenas e africanas de muitas famílias de alunos e alunas que poderiam surgir, contribuindo com uma identificação étnico-racial, desfazendo possíveis preconceitos em docentes e discentes pretos e não pretos, indígenas e não indígenas.

A base dessa experiência encontra apoio nos estudos de Kabengele Munanga (2005, p.16), ao sugerir um resgate histórico, coletivo, das memórias vivas da comunidade, para uma retomada de nossos traços vindos da África como mais um método de desarticulação de possibilidades de racismos no ambiente escolar.

As memórias coletivas comunitárias podem trazer consigo narrativas de representações antes sem protagonismo, ganhando o auxílio luxuoso das redes de comunicação, dilatando entendimentos sobre diversidade cultural. A partir de Muniz Sodré (2012, p.185), a diversidade colabora com a educação quando problematiza as suas relações com a instantaneidade das redes de comunicação, interferindo nas referências, nos estigmas e nos preconceitos gerados pela escola. A escola então, diversa, se reinventa acolhendo as emoções dos indivíduos, gerando o que o autor chama de "paradigma do sensível".

O paradigma do sensível, nas concepções de Muniz Sodré, direcionam os indivíduos para as "estratégias sensíveis", que tem como mecanismo "modos de aproximação das diferenças - decorrentes de um ajustamento afetivo, somático, entre partes diferentes num processo - com vistas à constituição de um saber" (SODRÉ, 2012, p.186). Como ação prática dessa estratégia sensível, propomos nos processos educacionais a

penetração do diálogo inter-religioso para uma constituição cotidiana que venha a sanar o que Sodré chama de "dimensão contingente dos afetos" nas relações entre os diferentes, dentro de suas estratégias sensíveis.

O diálogo inter-religioso encontrou uma projeção a nível mundial a partir da constituição da Declaração sobre Ética Global⁷⁵ ou Carta Magna de uma Ética Universal da Humanidade, gerada a partir dos apontamentos do teólogo Hans Kung (2004, p.30), 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. Para Kung, não haverá paz entre as nações, se não existir paz entre as religiões, ou paz entre as religiões, se não existir diálogo entre as religiões, e ainda não haverá diálogo entre as religiões, se não existirem padrões éticos globais.

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.

Como chamada de atenção à RCC e às Comunidades Novas, que guardam reservas de teorias religiosas sobre esta prática, a relevância dada ao diálogo inter-religioso dentro da Igreja Católica, pode ainda ser observada nas palavras de Dom Joaquim Mol, presidente da Comissão Episcopal Pastoral para a Comunicação da CNBB. Nas suas palavras tal diálogo destaca-se pela imprescindibilidade no processo educativo e da comunicação saudável entre as religiões, pois ele “coloca-se, hoje, como um ponto decisivo para o avanço da humanidade (...) e não haverá aprendizado por quem tem os poderes deste mundo em suas mãos se não houver o exemplo do diálogo entre as religiões”⁷⁶.

⁷⁵A *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

⁷⁶ 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. 2019.

Esse posicionamento da Pastoral para a Comunicação, 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, fazendo uma ligação 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).

O Relatório Mundial da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), intitulado *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, lançado em 2009, reconhece que, apesar dos benefícios de aproximações de culturas que a globalização trouxe consigo, aconteceu também a geração de problemas relacionados às identidades nacionais, principalmente por considerações de ordem religiosa. As crenças religiosas, segundo a UNESCO, podem ser instrumentalizadas a fim de promover programas políticos que provoquem conflitos entre diferentes religiões e dissensões no seio da sociedade. Contudo, para solucionar essa problemática, o referido relatório aponta o diálogo inter-religioso, em sua diversidade cultural, como meio para resolver tensões político-sociais, construindo estratégias para o exercício das liberdades e dos direitos humanos, agindo no fortalecimento da coesão social e da boa governança.

Como aplicação do diálogo inter-religioso nas escolas brasileiras e moçambicanas, recomendamos a realização de seminários, denominados Seminários Inter-Religiosos, na intenção de aprofundar o panorama do pertencimento religioso para a convivência da diversidade religiosa na comunidade escolar (alunos, professores e funcionários). Tais seminários teriam a organização de uma equipe voluntária em cada turno da escola, e teriam a periodicidade semestral, acontecendo em um único dia, e teriam a duração de um turno inteiro, com a participação de toda a comunidade escolar daquele turno, ou seja um seminário pela manhã, outro no período da tarde, e por fim à noite. `Havendo responsáveis distintos em cada turno mediante um mesmo plano de trabalho. Outra possibilidade é a distribuição em 03 dias distintos para atender cada turno.

Este evento aconteceria em local amplo, como pátio, quadra coberta ou auditório, munidos de equipamentos de som e imagem quando possível. A proposta é que nesse seminário haja a participação de líderes religiosos de várias denominações diferentes da vizinhança da escola ou do bairro. Dispostos numa mesa, cada líder falaria por um tempo determinado e depois aconteceriam debates e dúvidas da plateia em geral. As fim do encontro seriam deixadas atividades que pediriam ação efetiva de todos os presentes no combate à violência religiosa na escola: confecção de cartazes de paz, vigilância de todas e todos, com

denúncia à coordenação dos seminários, para qualquer caso envolvendo preconceitos e intolerâncias religiosas, inserção na grade curricular de História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa, de uma aula a cada semestre para tratar sobre o diálogo inter-religioso com textos, vídeos e debates, dentre outras ações efetivas que foram elencadas pelos envolvidos durante os seminários.

Evidentemente, os seminários seriam abertos para opiniões contrárias à prática do diálogo inter-religioso, com a participação de coordenadores de grupos de oração e comunidades, com livre opinião durante o espaço de debates e dúvidas para os líderes religiosos, onde membros da RCC e Comunidades Novas poderiam debater suas certezas, embora contrárias à CNBB e ao Papa Francisco, sobre pluralidade e diálogo entre crenças diferentes, conforme podemos conferir na Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* (2013, p.191), considerando a importância do respeito pela liberdade religiosa como um direito humano fundamental. Assim, o Papa defende ainda um sã pluralismo, que respeite verdadeiramente aqueles que pensam diferente e os valorizem como tais, não implicando uma privatização das religiões, com a pretensão de as reduzir ao silêncio e à obscuridade da consciência de cada um ou à sua marginalização no recinto fechado das igrejas, sinagogas ou mesquitas.

Com o exposto, é inegável a importância para a educação do diálogo inter-religioso. Tomando os benefícios que a dialogicidade pode ter como efeito, cremos que esse é um caminho para o espaço escolar deter reproduções de destruição ou estigmas culturais, lançando-se como uma educação em saída, onde antes havia estática motivada por violência religiosa, revelando-se mais humana e aberta às sensibilidades da fé de cada um.

Tanto no Brasil como em Moçambique, ficou evidente a influência de algumas diretrizes cristãs carregadas em afirmações pré concebidas contra as religiões de matrizes africanas. Nesta percepção, nos deparamos com um fator complicador: como os alunos e alunas do 7o. Ano (Brasil), e 7a. Classe (Moçambique) são pré adolescentes e jovens, temos a gerência das famílias em muitos aspectos de suas vidas, influenciando, inclusive, nos posicionamentos sobre pertencimento e negação de crenças religiosas, onde nos dois países as religiões originárias do continente africano são rebaixadas em crédito de aceitação.

REFERÊNCIAS

- ACN. *Relatório da Liberdade Religiosa 2018: Moçambique*. Disponível em <<https://www.acn.org.br/mocambique/>>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- ABIB, Jonas. *Orando com poder*. 2. ed. Campinas: Raboni, 1994.
- ABIB, Padre Jonas. *Sim, sim! Não, não!* São Paulo: Editora Canção Nova, 2004.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- 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.
- BAIA, Vagner. *Cura Senhor onde dói*. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.
- BAIA, Vagner. *Libertos das forças ocultas*. Cachoeira Paulista, SP: Editora Canção Nova, 2019.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BASÍLIO, Guilherme. *O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana*. Maputo, Editora Publifix, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2007.
- BERGER, Peter. *O Dossel Sagrado*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- BERGER, Peter. *Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião pluralista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BESSET, V. L, COUTINHO, L. G e COHEN, R. H. P. *Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise*. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L.(Orgs.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. NAU: Rio de Janeiro, 2008.
- BETTO, FREI. *Puebla para o povo*. Petrópolis: Editora 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; BONATTI, Padre Mário. *Cristãos de Atitude*. São Paulo: Editora Canção Nova, 2010.

CHIZIANE, Paulina; MARTINS, Mariana. *Ngoma Yethu: O Curandeiro e o Novo testamento*. Maputo: Atiko e Artes Editora, 2015.

GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

BOFF, Leonardo. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

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.

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

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. *A pesquisa participante: um momento da educação popular*. Revista da Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em : 02 jun. 2016.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. *Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Brasília, DF: MinC, 2001.

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. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das*

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secadi, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secadi, 2004b.

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.

BOFF, LEONARDO; BOFF, CLODOVIS. *Como fazer teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BEOZZO, J. O. *A igreja do Brasil: de João XXIII a João Paulo II, de Medellín a Santo Domingo*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução do alemão e introdução por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo. Centauro, 2001.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis*; tradução de David Jardim Júnior — 26ª ed. — Rio de Janeiro, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARRANZA, Brenda; MARIZ, Cecília; Novas Comunidades Católicas: Por que crescem? In: CARRANZA, Brenda; MARIZ, Cecília; CAMURÇA, Marcelo (orgs). *Novas comunidades católicas* — Em busca do espaço moderno. Aparecida: Idéias & Letras, 2009, 288pp.

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

CEARÁ. *Secretaria da Educação*. Metodologias de Apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias. – Fortaleza: SEDUC, 2008. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 4).

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.

CERIMONIAL dos Bispos. *Comissão Episcopal de Liturgia*. Lisboa: Imprimatur, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

COMPÊNDIO do Catecismo da Igreja Católica. São Paulo: Paulus, 2005.

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

CNBB. *Orientações Pastorais sobre a Renovação Carismática*. 34^a. Reunião Extraordinária do Conselho Permanente. 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. *Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil 2015-2019*. Brasília, Edições CNBB, 2015.

CNBB. *Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil 2019-2023*. Brasília, Edições CNBB, 2019.

CONCEIÇÃO, José Eduardo Fernandes da. *Costumes ancestrais do povo Makhuwa - Metto de Montepuez, Moçambique*. Ensaio de antropologia e etnografia. Maputo: [s.n.], 2017. 93p.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: ago de 1986.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. Unidade II - A Pesquisa Científica. *Métodos de pesquisa*. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CORDES, Dom Paul Josef. *Reflexões sobre a Renovação Carismática Católica*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Saber e Fazer História 7º. Ano*. São Paulo: Saraiva, 2012.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São paulo: Companhia das Letras, 2003.

COUTO, Mia. Sombras na água: As areia do Imperador, livro II. São paulo: Companhia das Letras, 2016.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: modelo qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo e (org.) *Percursos de Autoria – exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. NTU: introdução ao pensamento filosófico bantu. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 32, v.1, n.59, p. 25-40, 2010.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Afrodescendência e africanidade: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. Revista Interfaces de Saberes, Pernambuco, v.13, n.1, p. 1-10, 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.

DUBAR, Claude. *La socialisation*. Paris : Armand Collin, 2000.

DUBET, François. *A sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. Brasília, nov de 1996.

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.

FARGE, Arlette. *Lugares para a História*; tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FENHANE, João Baptista Henrique. *Educação Moral e Cívica 7a. Classe. Ame o Próximo*. Maputo: Texto Editores, 2004.

FLORES, Hélio Chaves. África e Negritude: a percepção de intelectuais afro-brasileiros (1944-1968). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, jul. 2011.

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*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRELIMO. *II Conferência Nacional do Trabalho Ideológico*. Beira, 1978.

GONZÁLEZ, L. J. F.; DOMINGOS, T. R. E. *Cadernos de Antropologia da Educação*, Vol. 4: O método na Antropologia da Educação. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*; tradução de Rosa Freire de Aguiar e Eduardo Brandão – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIUMBELLI, Emerson. *O acordo Brasil-Santa Sé e as relações entre Estado, Sociedade e Religião*. In: *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, ano 13, n. 14, p. 119-143, setembro de 2011.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

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.

GROMIKO; A. A. *As Religiões da África*. Moscou: Edições Progresso, 1987.

GUERREIRO, Silas. *Novos movimentos religiosos: O quadro brasileiro*. Coleção Temas do Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2000.

HADDAD, S. *Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos*. (Estado do Conhecimento n. 8). Brasília, DF: MEC/ Inep/ Comped, 2002.

HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

HÉDIO, Silva Jr. *Discriminação Racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IBGE. *CENSO DEMOGRÁFICO 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência: resultados do universo*. Rio de Janeiro: 2011.

IGUATU, Diocese de. *Carta Circular*. Iguatu, 2013. Disponível em: <<https://fratresinunum.com/2013/11/13/em-carta-circular-bispo-de-iguatu-ce-proibe-missas-e-eventos-de-cura-e-libertacao-oracoes-em-linguas-e-reposuo-no-espirito/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

INCONTRI, Dora. *O ensino inter-religioso, como fazer?*. In: Revista Mirandum. Projeto Universidades Renovadas. São Paulo: Ano VIII - N. 15, 2004.

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.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. *Oralidade dos Velhos na Polifonia urbana*. Fortaleza: Premius, 2011.

JUNG, Carl Gustav. *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

KAMEL, Ali. *Não Somos Racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Pocket Ouro, 2006.

KUNG, Hans. *Religiões do mundo: em busca dos pontos comuns*. Campinas: Verus, 2004.

LANGA, Adriano. *Questões Cristãs à Religião Tradicional Africana: Moçambique*. Braga: Editorial Franciscana, 1992.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel*. Paris : Nathan, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

LELOUP, Jean-Yves. *O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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.

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.

LORSCHIEDER, Aloísio Cardeal. *Diálogo Ecumênico e Inter-religioso. Kairós - Revista Acadêmica da Prainha- Ano II N° 1*. Janeiro/Junho. Fortaleza: 2005. Disponível em: <<http://www.catholicadefortaleza.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/13-D.-Aloisio-Di%C3%A1logo-ecum%C3%AAnico-197-a-201.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LUBICH, Chiara. *Chiara Lubich e o Movimento dos Focolares*. Tradução: Theresa Stummer. 2 ed. São Paulo: Cidade Nova, 1988.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MACEDO, José Rivar. *História da África*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MACEDO, Adelino José. *Noções de direito consuetudinário indígena e formulário geral de processos dos tribunais privativos dos indígenas*. Lourenço Marques : Imprensa Nacional de Moçambique, 1944.209p. Disponível em: <<http://memoriaafrica.ua.pt/Catalog.aspx?q=TI%20nocoes%20de%20direito%20consuetudinario%20indigena%20e%20formulario%20geral%20de>>

%20processos%20dos%20tribunais%20privativos%20dos%20indigenas >. Acesso em: 10 nov. 2019.

MANUAL SEMINÁRIO DE VIDA NO ESPÍRITO SANTO . Anexo 1 ao Plano de Evangelização Estadual. Comunidade Kadosh. Goiás: s.d.

MARTINEZ, Francisco Lerma. *Religiões Africanas Hoje*. Maputo: Edições Paulinas, 2004.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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.

MENEZES, Djacir. *Debate sobre o abolicionismo cearense*. *Revista do Instituto do Ceará*, 1967. Disponível em: <<http://www.ceara.pro.br/Institutosite/Revapresentacao/RevPorAno/1967/1967-DebatesobreAbolicionismoCearense.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Júlia. *Carisma, sociedade e política: novas linguagens do religioso no político*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República Federativa de Moçambique*. Boletim da República, Maputo, série I, n.51, 2004.

MOÇAMBIQUE. *Atlas de Moçambique*. Maputo: Editora Nacional de Moçambique, 2008.

MÚCIO, Padre Marlon. *Coletânea de Orações de Cura e Libertação*. São Paulo: Editora Missão Sede Santos, 2007.

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. 2011, Natal, RN. Anais eletrônicos...Artigos. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Erc%20ADlia%20Maria%20Braga%20de%20Olinda%20%28UFC%29.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

ROCHA, Agenor Miranda. *As Nações Kêtu: origens, ritos e crenças: os candomblés antigos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Maud, 2004.

MINDÊLLO, Paulo. *O Trigo e o Joio*. Rio de Janeiro: Editora Louva-a-Deus, 2001

MONTEIRO, Nelma. *Movimentos de lutas e conquistas*. São Paulo: Gazeta on line, 2012. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2012/08/voce_ag/pensar/368-movimento-de-lutas-e-conquistas.html>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MOREIRA, M. I. C. *Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa*. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

MULLER, Beat. *Alguns dados informativos sobre o Opus Dei*. São Paulo: Escritório de Informação da Prelazia do Opus Dei No Brasil, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Sociedade e Cultura*, v.4, n.2., jul/dez. 2001, p. 31-43.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/Sead, 2005.

NHAPULO, Telésfero de Jesus António. *História*. Maputo: Editora Plural, 2015.

NHAPULO, Telésfero de Jesus António; BOLA, Helena das Dores Uaila. *Eu e os Outros: Ciências Sociais*. Maputo: Editora Longman Moçambique, 2006.

NOGUEIRA, Maria Emmir Oquendo; ANDRADE, Meyr; AQUINO, Antonio Marcos F. *Enchei-vos: Seminário de Vida no Espírito Santo*. Aquiraz: Edições Shalom, 2010.

NOGUEIRA, Maria Emmir Oquendo; PERDIGÃO, Germana. *Nas mãos do Oleiro*. Formação para as Comunidades Novas. Aquiraz: Edições Shalom, 2011.

OÁGAPE *Jornal ANOXXII Julho/Agosto/00n°205*. Disponível em: <<http://juventudeemcristojc.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

PASOTTI, E. *O Caminho Neocatecumenal segundo Paulo VI e João Paulo II*. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

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.

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: USP: Fapesp, 1998.

RCC. *O Grupo de Oração*. Módulo Básico. RCC Brasil, 2013.

RCC. *A identidade e a missão do sacerdote na Renovação Carismática*. Ministério Cristo Sacerdote. RCC Brasil, 2014.

RCC. *Seminário de vida no Espírito Santo*. Módulo Querigmático, Volume 2., RCC Brasil, 2017.

RICOEUR, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ (org.) *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*. UNESCO, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RIVIR, *Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares / Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos ; organização, Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016.*

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.

SAMORA MACHEL. O pensamento que nos guia, os objetivos que nos animam são mais sólidos, mais profundos, mais monolíticos. *Revista Tempo*, nº.454, 24 jun de 1979, p.4-5.

SANTANA, Jacimara Souza. *Médicas sacerdotisas: religiosidades ancestrais e contestação ao sul de Moçambique*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei Nº 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 : 2005.*

SEMINÁRIO DE VIDA NO ESPÍRITO SANTO. *Texto e Estudo Bíblico: um apoio para o Seminário de Vida no Espírito Santo*. Fortaleza: Comunidade Anuncia-me, 2019.

SEMINÁRIO DE VIDA NO ESPÍRITO SANTO. *Módulo Querigmático*. Volume 2. Edição revisada. São Paulo: Edições RCCBRASIL, 2017.

SERRA, Carlos . Introdução: Cura tudo e salvacionismo. In: SERRA, Carlos (org.). *O que é intolerância Religiosa?* Caderno de Ciências Sociais. Lisboa: Escolar Editora, 2013.

SHALOM MANÁ. *Movimentos Eclesiais e Novas Comunidades: um dom para acolher e valorizar*. Fortaleza, n. 154, p.19, Abril de 2006.

SCHMIDT, M. L. S. *Pesquisa participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas*. São Paulo: Revista de Psicologia USP, 2006, p. 38

SCHMIDT, Laurence K. *Hermenêutica*. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo nas escolas*. 2ª. edição revisada. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Joselina da e PEREIRA, Amauri Mendes. *Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*. Brasília: MinC/Fundação Cultural Palmares, 2013, 208p.

SILVA, Vagner G. *Concepções religiosas afro-brasileiras e neopentecostais: uma análise simbólica*. Revista USP. São Paulo, USP-CCS, n. 67, 2005 (pp. 150-175).

SÍNODO. Assembleia Especial para a Região Amazônia. *Amazônia: Novos caminhos para a Igreja e para uma ecologia integral*. São Paulo: Edições Paulinas, 2019.

SODRÉ, M. *Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SODRÉ, M. *Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e redes*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

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.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11. ed. São Paulo,SP: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. (1999). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In C. R. Brandão (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 82-103). São Paulo: Brasiliense.

UNESCO. *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*. Representação no Brasil. Brasília: DF, 1997.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *O Processo de Reforma Curricular na Universidade Pedagógica (2007-2009)*. Maputo, Editora Publifix, 2015.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Espiritualidade na Educação popular em saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

VATICANO. Sagrada Congregação para Doutrina da Fé. *Instruções sobre alguns aspectos da Teologia da Libertação*. Roma, 6ago.1984. Disponível em: <http://212.77.1.247/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19840806_theology-liberation_po.html>. Acesso em: 06 set. 2016.

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. *Discurso do Papa João Paulo II aos participantes do Congresso Mundial dos MovimentosEclesiais*. Vaticano, 1998. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/laity/documents/rc_pc_laity_doc_27051998_movements-mes-hf_po.html>. Acesso em: 10 mai. 2017.

VATICANO. *Constituição Dogmática Lumen Gentium*. Vaticano, 2002. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VATICANO. *Constituição Dogmática Mysterium Fidei*. Vaticano, 1965. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/paulvi/pt/encyclicals/documents/hf_pvi_enc_03091965_mysterium.html>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M.R. C.; KHOURY, M. A. *A Pesquisa em História*. 4ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2003.

WOLFF, Elias. *Igreja em Diálogo. Teologia do Papa Francisco*. São Paulo: Paulus, 2018.

ANEXOS

**ANEXO A- 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**

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 consequentes 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.

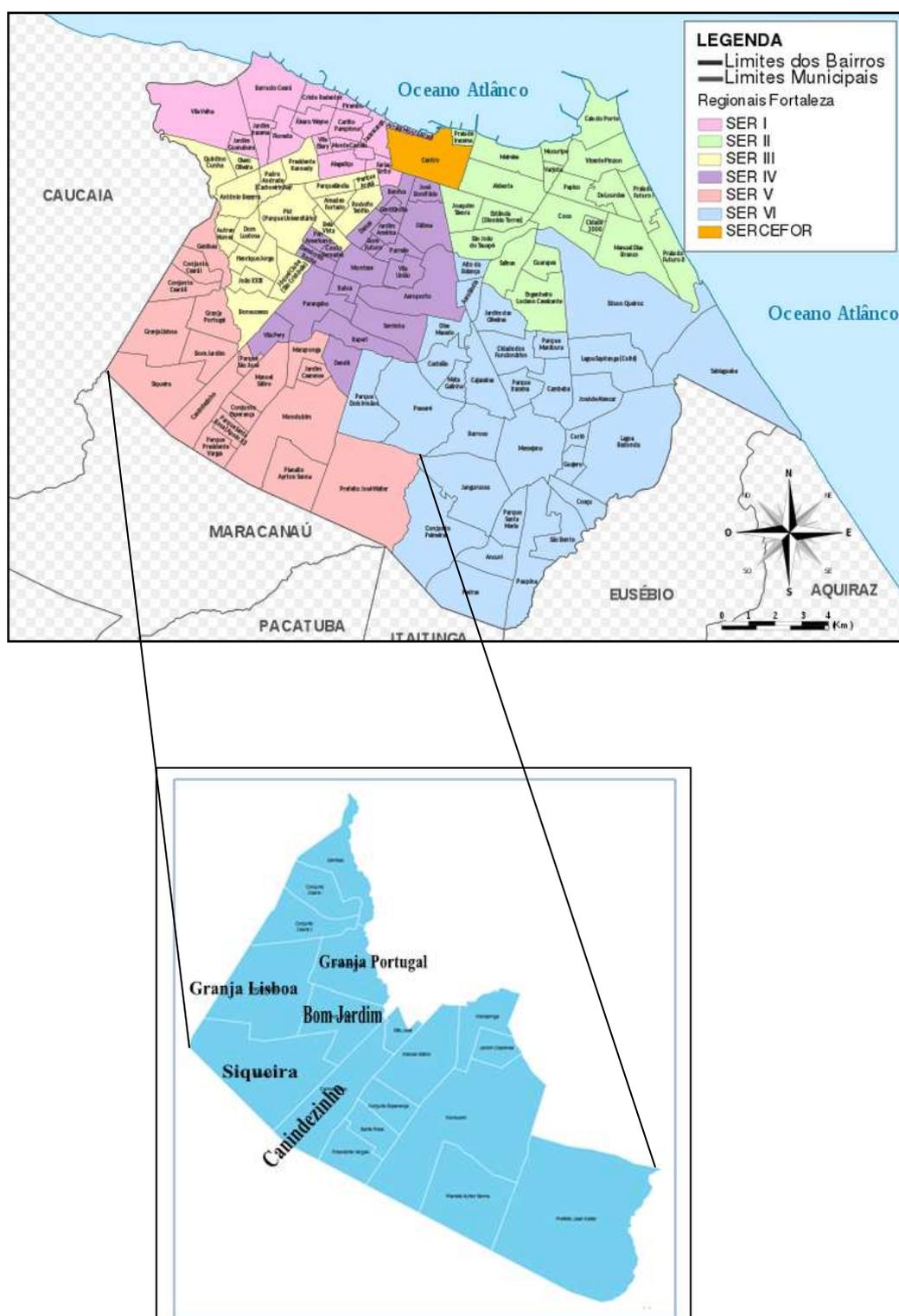
Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

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.

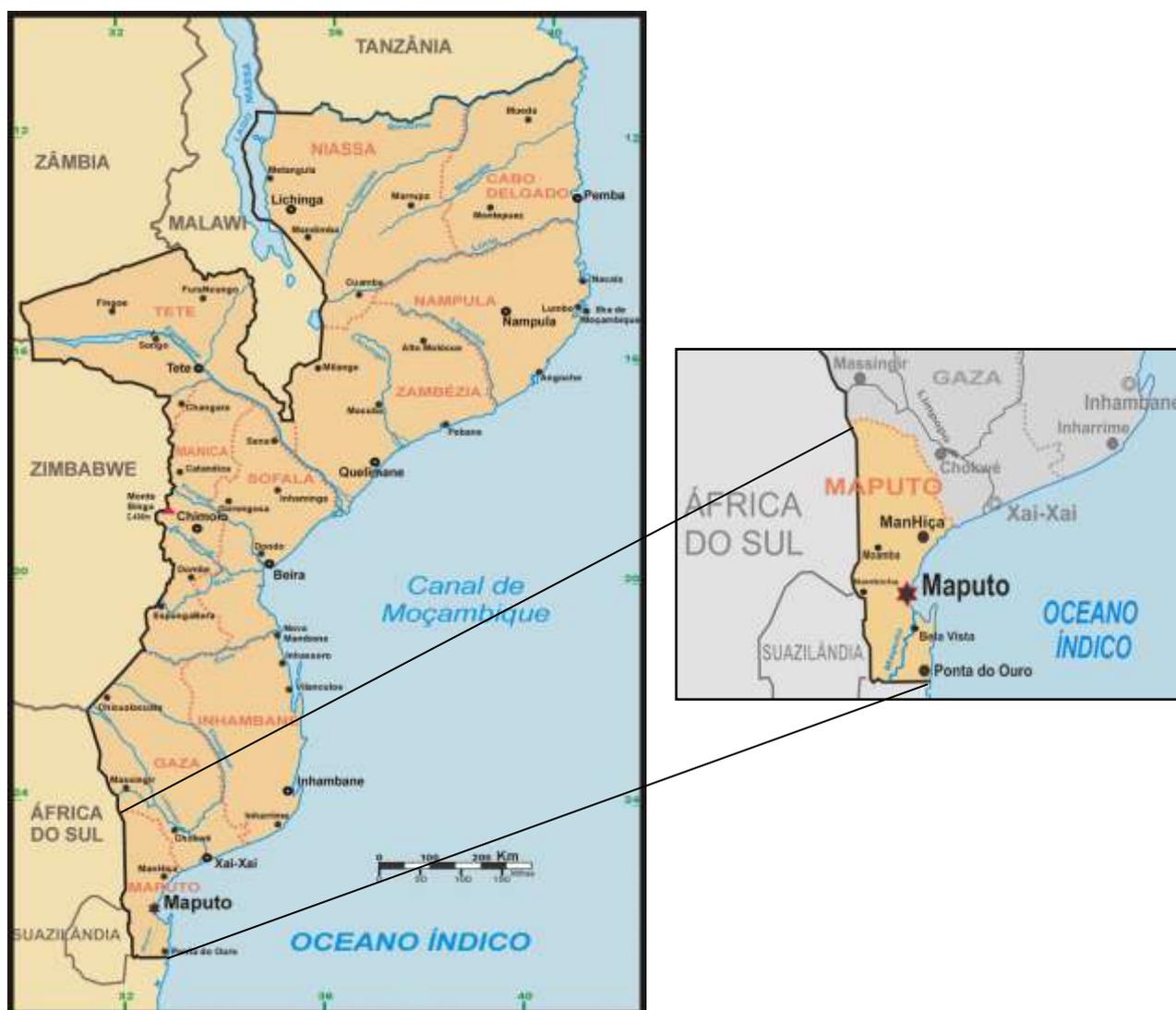
Assinatura do pesquisador responsável

Figura 01 - Mapa da Cidade de Fortaleza, com destaque para a região do Grande Bom Jardim



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

Figura 02 - Mapa de Moçambique, com destaque para a cidade de Maputo



Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mo%C3%A7ambique_Maputo.gif. Acesso em: 06 jan. 2020.