


**Unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

ISABEL CRISTINA DOS SANTOS

## **O QUE EXU TEM A VER COM A ESCOLA?**



ARARAQUARA – S.P.  
2016

ISABEL CRISTINA DOS SANTOS

## **O QUE EXU TEM A VER COM A ESCOLA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – do Campus de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, linha de pesquisa: Diversidade, Identidades e Direitos, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. LD. Dagoberto José Fonseca.

ARARAQUARA – S.P.  
2016

Santos , Isabel Cristina dos  
O que Exu tem a ver com a escola? / Isabel  
Cristina dos Santos - 2016  
137 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: Dagoberto José Fonseca

1. Exu. 2. As características do orixá Exu como  
conteúdo da disciplina de Sociologia . 3. Estudo da  
mitologia africana e afro-brasileira. 4. Lei Federal  
10.639/03. 5. Combate à intolerância religiosa. I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Folha de aprovação

ISABEL CRISTINA DOS SANTOS

## O QUE EXU TEM A VER COM A ESCOLA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – do Campus de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, linha de pesquisa: Diversidade, Identidades e Direitos, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. LD. Dagoberto José Fonseca.

Data da defesa: 03/11/2016

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. LD. Dagoberto José Fonseca**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular: Profª Drª Claudete de Sousa Nogueira**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular: Profª Drª Valquíria Pereira Tenório**

Instituto Federal de São Paulo- IFSP, campus Matão SP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

*Ao meu irmão, Rogério dos Santos (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

As mães-de-santo e os filhos-de-santo, em vários momentos, são colocados em situações constrangedoras e são alvos de desconfiança de muitos. Em contrapartida, tenho enorme contentamento em manifestar as suas colaborações, pois cortesia, atenção, educação, afabilidade, gentileza e delicadeza foram as ações que recebi desde quando me interessei em pesquisar sobre as religiões afro-brasileiras para reunir material e conhecimento para lecionar sobre os assuntos que envolvem a Lei 10.639/03. Por isso, agradeço à Iyalorixá Mãe Glória de Abe, da Tambor de Mina, sempre atenciosa, e aos seus filhos-de-santo pela calorosa recepção e acolhimento. À Mãe Natália de Iansã, Yao de obrigação de 3 anos, que sempre se dispôs a repassar seus conhecimentos, de modo delicado e detalhista, agradeço pelas sugestões e pelo auxílio. Desse modo, sou-lhes muito grata.

Os professores que se dispõem em colaborar com o fim da intolerância às religiões afro-brasileiras sofrem com a resistência de algumas pessoas que compõem a comunidade escolar, e que não titubeiam em esconder seu racismo, sua intolerância e preconceito. Agradeço, a todos. E, de modo especial, ao meu esposo, Paulo Edson Lima dos Santos, e a minha amiga Maria José de Souza, que, diretamente envolvidos na realização das entrevistas, fizeram contato com os entrevistados. Duas pessoas de companheirismo inigualável durante a realização da pesquisa etnográfica, e na minha vida, e que me incentivaram a prosseguir com o tema.

Agradeço ao crédito e ao investimento da minha família, visto que, se não houvesse essa força sempre presente, este trabalho não seria possível. Minha mãe, Margarida dos Santos, e meu pai, José Raildo dos Santos, estiveram sempre ao meu lado desde a graduação. Meu irmão, Rogério dos Santos (*in memoriam*), sempre me apoiou, também materialmente, em meus estudos. Fez a passagem, contudo, antes que eu terminasse esta nova empreitada, o mestrado. À minha filha, Bianca Cristina dos Santos Pipino, sempre presente e solícita.

Muitos são aqueles que colaboraram com a elaboração desta dissertação, que é fruto de sete anos de reflexões sobre a história da cultura africana e afro-brasileira, correlacionando-a com o ensino público. Por isso, devo agradecer a três pessoas estudiosas dos Terreiros de Maringá: Leandro Graton, Eronildo José da Silva e Aloysio Santos Bischoff.

Agradeço às minhas amigas Professoras Vânia Menezes, Salete Gil e Daliana

Antônio que, mesmo a distância, apoiaram-me na execução e na finalização deste projeto.

Exprimo, ainda, minha gratidão ao Professor Dagoberto José Fonseca, pela orientação desta dissertação, pelos ensinamentos, pela disponibilidade e pelo apoio. Às professoras Claudete de Sousa Nogueira e Eva Aparecida da Silva, devido às importantes considerações feitas na banca de qualificação.

À Bruna Fabre Dantas, pela disposição em compreender o tema da dissertação e pelo auxílio na elaboração das questões para as entrevistas.

À minha amiga de trabalho, Andrhezza Prestes de Souza, para a qual, em nossas horas de folga, eu repassava todo o conhecimento adquirido em minha pesquisa bibliográfica e etnográfica e, nesses momentos, discutíamos sobre a visão intolerante frente às religiões afro-brasileiras. Desse modo, por meio do seu desejo de saber, fazia inúmeros questionamentos, os quais foram de extrema importância para a realização desta pesquisa. Nesse sentido, esta dissertação pode ser considerada um trabalho construído em família e em amigos.

Dos tempos de graduação em Ciências Sociais, na Universidade Estadual de Maringá (2003-2007), devo agradecer aos professores que, com seus ensinamentos, colaboraram para que eu fosse além dos meus limites e medos durante a trajetória acadêmica. Meus agradecimentos a Pedro Jorge de Freitas, Walter Lúcio Praxedes, Nilson Nobuaki Yamauti, Sérgio Cândido de Mello, Cleide Amorim, Simone Pereira da Costa Dourado, Marivânia Conceição Araújo, Vânia Rezende, Antônio Ozaí, Maria de Fátima Vianna, Meire Mathias, Eide Sandra de Abreu e Ana Lúcia Rodrigues. Cada um contribuiu, de maneira específica, para a minha formação acadêmica.

Por fim, vale ressaltar que é impossível pesquisar sobre Exu e não se interessar ainda mais pelo tema. Tenho profunda admiração por esse orixá e pelo povo de santo. Ao longo da história, após o contato da cultura europeia com a cultura africana, Exu foi profundamente ofendido. Temos, porém, a oportunidade de contribuir para desfazer os mal-entendidos. Por isso, peço licença a Exu. Laroiê!

# O QUE EXU TEM A VER COM A ESCOLA?

Isabel Cristina dos Santos

Novembro / 2016

Orientador: Prof. LD Dagoberto Jose Fonseca

Área de Concentração: Ciências Sociais (Antropologia)

Linha de Pesquisa: Diversidade, Identidades e Direitos

Palavras-chave: Exu, Lei Federal 10.639/03, Intolerância religiosa.

Número de páginas: 137

## RESUMO

O presente trabalho está inserido no campo dos estudos da temática da Lei Federal 10.639/03, correlacionando-a especificamente com a disciplina de Sociologia ofertada no ensino médio. Sendo assim, esta pesquisa diz respeito aos aspectos do orixá Exu, nos cultos das religiões afro-brasileiras, principalmente no Candomblé, na Umbanda. O objetivo geral desta dissertação foi investigar a possibilidade de abordagem dos aspectos do orixá Exu como conteúdo específico da disciplina de Sociologia do ensino médio, tendo como referência a Lei Federal 10.639/03, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica dessa disciplina no Estado do Paraná. Os objetivos específicos da presente dissertação foram: compreender em que medida a antropologia evolucionista contribuiu para o desenvolvimento do racismo e da intolerância aos povos africanos, afro-brasileiros e suas culturas; compreender a influência da escola evolucionista nos estudos antropológicos brasileiros e entender o processo de mudanças de paradigmas da antropologia brasileira. Buscando a validade empírica da presente dissertação, fundamentamos a metodologia na teoria de Weber (2001), visto que concordamos com o autor em relação ao modo de investigação dos fenômenos sociais, tentando aplicá-lo para compreensão do fenômeno social em questão. Utilizamos vários procedimentos, dentre eles a pesquisa bibliográfica (documentários, seleção de livros, artigos e leis) e a elaboração de um roteiro de entrevistas estruturadas, com questões abertas, direcionadas aos professores, à direção e aos pedagogos da coordenação de colégios do ensino básico. Nesta pesquisa, consideramos o quanto a educação deve contribuir para desfazer o mal-entendido que ocorreu com o orixá Exu, sob pena de continuarmos como uma visão racista sobre Exu e as religiões afro-brasileiras. Nesse âmbito, apresentamos ao leitor algumas das pesquisas mais importantes sobre Exu. O diferencial de nossa pesquisa está na demonstração da relação entre Exu e a Lei 10.639/03, evidenciando que é possível abordar o tema como conteúdo específico, fundamentado também nas diretrizes curriculares da disciplina de Sociologia do estado do Paraná. A contribuição da presente pesquisa também se efetiva nas sugestões de como seria possível relacionar Exu com os conteúdos específicos da disciplina em questão. Foram realizadas nove entrevistas com professores do ensino médio, de várias disciplinas, de colégios estaduais (alguns ministram aulas em mais de um colégio) da Região Metropolitana de Maringá, norte do Paraná, durante o mês de novembro do ano de 2015. As respostas desses profissionais proporcionaram o conhecimento das dificuldades que os professores enfrentam ao abordarem temas relacionados às religiões afro-brasileiras nas aulas, mas nos revelaram, principalmente, maneiras de abordar os aspectos do orixá Exu como conteúdo específico.



# WHAT ESHU HAS TO DO WITH THE SCHOOL?

Isabel Cristina dos Santos

November/2016

Advisor: Dagoberto José Fonseca, L.D

Concentration area: Social Sciences (Antropology)

Research Line: Diversity, Identity and Rights

Keywords: Eshu, Federal Law 10.639/03, Religious Intolerance.

Number of pages: 137

## ABSTRACT

This work is inserted in the field of thematic studies of Federal Law 10.639/03. correlating specifically with Sociology discipline offered in high school. Therefore, this research concerns the aspects of Orisha Eshu, the cults of the african-Brazilian religions, especially Candomblé and Umbanda..The general objective of this work was to investigate the possibility of approaching aspects of Orisha Eshu as specific content of high school sociology discipline, with reference to the Federal Law 10,639 / 03 and the Curriculum Guidelines for Basic Education of the discipline in the state of Paraná. The specific objectives of this dissertation were: to understand to what measure evolutionary anthropology contributed to the development of racism and intolerance to African people, african-Brazilians and their cultures; understand the influence of evolutionary school in the Brazilian anthropological studies and understand the process of paradigm shifts of Brazilian anthropology. Seeking the empirical validity of this dissertation, we base the methodology in Weber's theory (2001), as agreed with the author in relation to the social phenomenon research mode, trying to apply it to understanding the social phenomenon in question. We use several procedures, including literature searches (documentaries, selection of books, articles and laws) and the elaboration of a guide for structured interviews with open questions, directed to teachers, the direction and pedagogues of coordination of basic education schools. In this research, we consider how education should help dispel the misunderstanding that occurred with the Orisha Eshu, otherwise continue as an racist view of Eshu and african-Brazilian religions. In this context, we present the reader with some of the most important research on Eshu. The differential of our research is the demonstration of the relation between Exu and Law 10.639/03, showing that it is possible to approach the theme as specific content, also based on the curriculum guidelines of the discipline of the state of Paraná Sociology. The research contribution is also actualize in suggestions for how could relate Eshu with the specific contents of the subject in question. Nine interviews were conducted with high school teachers in several disciplines, state schools (some give classes in more than one school) the metropolitan region of Maringa, north of Paraná, during the month of November 2015. The responses of these professionals provided the knowledge of the difficulties that teachers face in addressing issues related to african-Brazilian religions in class, but mainly revealed in ways to address aspects of the Orisha Eshu as specific content.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 RELATO DE PESQUISA</b> .....	<b>30</b>
1.1 Exu foi para escola, foi tema de aula. Deu tudo certo! .....	30
1.2 A educação antirracista a partir das telas de Carybé.....	41
<b>2 AS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS</b> .....	<b>56</b>
2.1 As respostas dos quatro primeiros professores entrevistados .....	56
2.2 As respostas dos cinco últimos professores entrevistados .....	60
<b>3 ENSINO PÚBLICO NA REGIÃO METROPOLITANA DE MARINGÁ</b> .....	<b>67</b>
3.1 Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná .....	72
3.2 Diretrizes Curriculares da disciplina de Sociologia.....	78
<b>4 POSSO FALAR DE EXU EM SALA DE AULA?</b> .....	<b>81</b>
4.1 A antropologia evolucionista e a intolerância religiosa no Brasil .....	87
4.2 A influência da antropologia evolucionista na antropologia brasileira .....	92
4.3 Alguns apontamentos sobre as mudanças de paradigmas da antropologia brasileira .....	97
<b>5 EXU</b> .....	<b>103</b>
5.1 Exu e seus atributos originais no culto ao Ifá.....	103
5.2 O processo de demonização do orixá Exu .....	113
5.3 O mal-entendido deve ser desfeito.....	118
5.4 Exu como conteúdo específico da disciplina de Sociologia .....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>126</b>
<b><u>ANEXOS</u></b> .....	<b>131</b>

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1:</b> Pombagira e Exu .....	32
<b>Figura 2:</b> Preto Velho Pai Joaquim, Iemanjá, Iansã.....	33
<b>Figura 3:</b> Oferenda ao Senhor Marinheiro .....	34
<b>Figura 4:</b> Oferenda a Ogum.....	35
<b>Figura 5:</b> Oferenda à Iemanjá.....	36
<b>Figura 6:</b> Oferenda aos Ciganos.....	37
<b>Figura 7:</b> Oferenda ao Senhor Boiadeiro .....	38
<b>Figura 8:</b> Cartazes confeccionados pelos alunos: as figuras centrais são Exu Capa Preta, Pombagira Rainha do Lado e Zé Pilintra. ....	39
<b>Figura 9:</b> Cartazes confeccionados pelos alunos: o foco é a figura de Iemanjá, no centro da foto. ....	40
<b>Figura 10:</b> Yao. ....	44
<b>Figura 11:</b> Povo Baiano .....	45
<b>Figura 12:</b> O vendedor de cana.....	46
<b>Figura 13:</b> Orixá Xango.....	47
<b>Figura 14:</b> Iemanjá .....	48
<b>Figura 15:</b> Baiana. ....	49
<b>Figura 16:</b> Ewa .....	50
<b>Figura 17:</b> Baianas. ....	51
<b>Figura 18:</b> Nanã.....	52
<b>Figura 19:</b> Colcha de retalhos.....	53
<b>Figura 20:</b> Jogo de Capoeira .....	54
<b>Figura 21:</b> Exposição das obras feitas pelos estudantes para a Semana da Consciência Negra, de 2015 .....	55
<b>Figura 22:</b> Mapa do Paraná, regiões administrativas .....	68
<b>Quadro 1:</b> Os atributos de Exu como conteúdo específico da disciplina de Sociologia. ....	123

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo evidenciar a relação entre Exu, orixá das religiões afro-brasileiras<sup>1</sup> e a escola. Nesse sentido, o presente trabalho está inserido no campo dos estudos da temática da Lei Federal 10.639/03, grande marco histórico para o movimento negro, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, correlacionando-a, especificamente, com a disciplina de Sociologia ofertada no ensino médio. Além disso, esta pesquisa diz respeito aos aspectos do orixá Exu, nos cultos das religiões afro-brasileiras, principalmente o Candomblé e a Umbanda, com algumas considerações sobre a Tambor de Mina.

O objetivo geral desta dissertação foi investigar a possibilidade de abordagem dos aspectos do orixá Exu como conteúdo específico da disciplina de Sociologia do ensino médio, tendo como referência a Lei Federal 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: compreender em que medida a antropologia evolucionista contribuiu para o desenvolvimento do racismo e da intolerância aos povos africanos, afro-brasileiros e suas culturas; compreender a influência da escola evolucionista nos estudos antropológicos brasileiros e entender o processo de mudança de paradigmas da antropologia brasileira.

A complexidade da presente proposta revela-se no fato de lidar com a desconstrução das perspectivas etnocêntricas relacionadas a Exu. Tais interpretações foram construídas com base no pensamento judaico-cristão, que vinculou Exu ao Demônio das religiões judaico-cristãs, e uma das consequências dessa postura é a intolerância religiosa. Desfazer a visão consolidada na cultura brasileira de que Exu

---

<sup>1</sup> Utilizaremos, nesta pesquisa, o termo “afro-brasileiro”. Segundo Capone (2009) “No Brasil, durante muito tempo, tudo o que diz respeito a “afro-brasileiro” se tornou noção de uso comum, completamente naturalizada nos discursos científico e popular. Ela nasce no momento de entrada dos negros na nação brasileira, na Abolição da Escravidão, quando os intelectuais brasileiros começam a se interrogar sobre a natureza da sociedade e sobre seus componentes humanos. “Afro-brasileiro” se refere, pois, a esse encontro de culturas que dá nascimento à própria ideia de nação brasileira. Esse termo, tradicionalmente utilizado para designar a adaptação das culturas africanas no Brasil e sua mistura com as culturas indígenas e europeias, tornou-se hoje um referente “étnico”. Seguindo o exemplo norte-americano, os “afro-brasileiros” são os descendentes de escravos africanos (ou aqueles que se identificam como tais).” (CAPONE, 2009, p. 49).

nada mais é do que algo maligno ou primitivo, não é uma tarefa fácil. Sabe-se, todavia, que essa proposta não resolve todo o problema, mas é uma alternativa que contribui para o fim da intolerância às religiões afro-brasileiras.

Faz-se necessário evidenciar os fatores que impedem a abordagem dos elementos relacionados às religiões afro-brasileiras durante as aulas, pois, embora exista uma solução consolidada (a implementação da Lei Federal 10.639/03), tal problema ainda necessita de resolução. Isso porque, apesar de ser obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas nos níveis de ensino fundamental e médio, há mais de uma década, devido à referida lei, os professores ainda encontram dificuldades para abordar os conteúdos referentes às religiões afro-brasileiras. Esse obstáculo aumenta quando o tema a ser abordado são os orixás e, em maior grau, quando se trata do orixá Exu. Por esse motivo, muitas vezes, os professores optam pelo silêncio, ao não tratar de dessas questões durante as aulas.

A aplicabilidade da solução proposta é possível por meio da implementação da Lei Federal 10.639/03 e das diretrizes relacionadas à educação no Brasil, que objetivam a abordagem das várias expressões das culturas que formam a diversidade cultural brasileira, alcançando um convívio pacífico. Nesse âmbito, é importante ressaltar a função da escola na construção da cidadania e no combate a casos como os de racismo. Sendo assim, a solução é viável no sentido de que os vários aspectos que compõem a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" podem ser conteúdos específicos

O diferencial do presente trabalho está na própria solução apresentada, uma vez que a visão do senso comum em relação a Exu é, muitas vezes, equivocada. Pretendemos, então, desfazer esse mal-entendido, abordando o assunto do ponto de vista dos estudos antropológicos feitos sobre esse orixá ao longo do tempo. Nessa perspectiva, consideramos que a solução proposta pode contribuir como ideia para construção de conteúdos específicos para abordagem dos aspectos do orixá Exu e também das religiões afro-brasileiras durante as aulas.

Vale salientar que, desde que comecei a lecionar, em 2009, percebi como é difícil a tarefa do professor quanto à implementação da Lei Federal 10.639/03. Durante a minha trajetória docente, por exemplo, comecei a formular planos de trabalho docente que contemplavam algum conteúdo acerca da História e da Cultura Afro-brasileira. Em 2013, para as primeiras séries do ensino médio, lecionei conteúdos

acerca das religiões afro-brasileiras, especificamente Umbanda e Tambor de Mina, como temáticas específicas do conteúdo básico “Instituições Religiosas”. Nas segundas séries do ensino médio, por sua vez, no conteúdo básico abordava o tema movimentos sociais e os conteúdos específicos apresentavam a temática conceituação de maioria e minoria com ênfase nos aspectos da intolerância às religiões afrodescendentes. Ademais, no conteúdo básico, o foco voltava-se para os movimentos sociais no Brasil. No conteúdo específico, para o Movimento Negro e suas expressões políticas no Brasil.

Assim, interessados em aprender mais acerca dos aspectos das religiões afro-brasileiras, meus alunos solicitaram que eu convidasse uma mãe-de-santo para que ela pudesse palestrar a respeito da sua religião. Até esse momento, eu não conhecia pessoalmente uma mãe-de-santo que fizesse palestras. No entanto, durante algumas conversas com meus amigos professores, eles indicaram a Yalorixá Glória de Abe, que é filha de santo do Pai Francelino Xapanã (1949-2007) da religião dos voduns. Segundo Prandi (1977), pai Francelino Xapanã

trouxe para São Paulo o culto dos voduns tal como se constituiu em São Luiz do Maranhão. Vinte anos depois, a religião dos voduns conta com a casa já bem consolidada de Pai Francelino, a Casa das Minas de Tóia Jarina, e com vários terreiros dela derivados. A religião dos voduns assim vai se espalhando por São Paulo e, de São Paulo, para paragens mais além (PRANDI, 1997, p. 111).

Então, a fim de conseguir que a palestra fosse realizada, fui até o terreiro da Mãe Glória, localizado em Maringá<sup>2</sup>. Ela mesma aceitou meu convite mediante explicações a respeito do trabalho realizado com os conteúdos relacionados à tolerância religiosa em sala de aula.

Lembro-me que, nessa oportunidade, após combinar o dia e o horário da palestra com a mãe-de-santo, perguntei-lhe acerca de sua religião. Ela explicou-me a

---

<sup>2</sup> Segundo Eronildo José da Silva (2014), que, em sua tese de doutorado, mapeou os terreiros de Maringá, Mãe Glória é líder religiosa da Casa de Mina Nagô de Iemanjá e Ogum. Seu nome Maria da Glória da Silva, a formação de santo, deu-se na cidade de São Paulo, sendo que a nação de sua casa é Tambor de Mina, a qual foi fundada em 2002, na Rua Pioneira Rosa Montagner, 268, conjunto Porto Seguro (SILVA, 2014, p. 80).

visão preconceituosa que muitas pessoas têm em relação ao terreiro, devido à falta de conhecimento. De repente, a mãe-de-santo entrou em transe e foi nesse momento que eu conheci aquele que iria se tornar meu amigo, o Senhor Boiadeiro. Nesse dia, a minha mãe e meu esposo estavam comigo, pois eu os havia convidado para me acompanharem até o terreiro. Foi lá que nós três conhecemos Senhor Boiadeiro.

Por um momento, o Senhor Boiadeiro ausentou-se para trocar as vestimentas da mãe-de-santo pelas suas: colocar os seus sapatos e seu chapéu. Novamente em nossa presença, perguntei-lhe a sua opinião quanto ao fato de a mãe-de-santo ir ao “ensinador” para falar com os estudantes, ao que ele me respondeu: “A mãe-de-santo sabe o que faz”, “[...] mas eu quero que os meus filhos venham me visitar”. Pouco tempo depois, no terreiro, havia em torno de 15 pessoas. Então, eu perguntei aos filhos-de-santo da mãe Glória se eles a acompanhariam até o colégio e todos aceitaram o convite.

Faço aniversário no dia 5 de novembro, que naquele ano, correspondeu a uma segunda-feira. Meu pai e minha mãe programaram uma pequena festa para mim no dia 3 de novembro, sábado, ou seja, naquele exato dia em que fui visitar o terreiro. Assim, fui me despedindo do Senhor Boiadeiro e dos filhos da mãe Glória, e explicando o motivo pelo qual estávamos indo embora. Nesse momento, o Senhor Boiadeiro nos convidou para sua festa de aniversário, 14 de setembro, que, no caso, aconteceria no ano seguinte. Compareci a esse evento nos dois anos posteriores. Posso afirmar que se trata de uma festa colorida, com muita comida e com a apresentação do Boi Bumbá. Frequentei também muitas outras festas do terreiro da mãe Glória.

A apresentação de Boiadeiro acontece sempre no mês de setembro. É uma das mais grandes festas no terreiro de Mina da Mãe Glória. A festa dura quase uma semana, mas, durante a semana, os rituais são restritos aos filhos de santo e sacerdotes convidados pertencentes ao Tambor de Mina residentes principalmente no Estado de São Paulo. No dia aberto ao público, muitos convidados, filhos e sacerdotes de outras nações, vêm participar da festa. Normalmente, se tem uma apresentação do bumba-meu-boi feita por um grupo folclórico pertencente à Universidade Estadual de Maringá. Como o espaço se torna pequeno para o grande número de pessoas, ocupa-se também parte da rua para os festejos (SILVA, 2014, p. 207)

No dia do evento organizado em conjunto com a equipe multidisciplinar do colégio, os alunos estavam muito animados. Iniciei solicitando a presença do diretor da escola e apresentei o evento como sendo o de abertura do NEIAB-UEM<sup>3</sup>, em sua VI Semana Afro-brasileira. Os alunos escutaram a fala da mãe-de-santo atenciosos e participaram inclusive, aprendendo a dançar as canções que ela e seus filhos apresentavam. Houve, porém, a reação intolerante de algumas pessoas da comunidade escolar. Esse fato chegou a ser noticiado pela internet, no site da Folha Maringá, e também relatado por Mãe Glória em entrevista a Eronildo José da Silva, para a tese de doutorado do pesquisador denominada “Maringá de todos os santos: presença das religiões afro-brasileiras”. A notícia está exposta a seguir.

O movimento negro de Maringá denunciou à Folha de Maringá um ato de preconceito religioso que aconteceu no último dia 13 no Colégio Estadual Dr. José Gerardo Braga, localizado na Avenida 19 de Dezembro, em Maringá. O fato ocorreu na Semana da Consciência Negra, durante uma palestra sobre intolerância às religiões afro-brasileiras, realizada pela Iyalorixá Mãe Glória (foto). Depois de uma aluna ter se posicionado contra a palestra, o diretor do Colégio cancelou o evento.

A atividade contou, primeiramente, com a contribuição da professora de Sociologia, Isabel Cristina dos Santos, que apresentou alguns dos aspectos da intolerância religiosa e comentou alguns pontos da Lei 10639, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Logo em seguida, o professor de História, Leandro Graton, ministrou palestra sobre a Origem do Tambor de Mina, e a Iyalorixá Mãe Glória falou sobre o que representam os símbolos de sua Religião. “É importante ressaltar que, desde o início do evento, ficou esclarecido que os cantos e as danças apresentadas não representavam um ritual, e sim uma demonstração cultural da etnia brasileira que sempre foi perseguida, massacrada e demonizada”, disse Santos.

A professora também disse que a apresentação foi marcada pela tranquilidade, aprendizado e descontração entre os alunos e os palestrantes convidados. “Não teve nenhuma situação que ofendesse as outras expressões religiosas ou as pessoas presentes. A ênfase era no respeito às várias religiões”.

Ao final do evento, a direção conversou com a professora, com o coordenador da Equipe Multidisciplinar e com a Iyalorixá, e disse que uma aluna teve um mal-estar e que seu pai ligou para o colégio, com tons agressivos e ameaçadores, dizendo que, se a filha dele não saísse do salão nobre naquele momento da palestra, ele mesmo iria ao colégio e não responderia por ele.

---

<sup>3</sup> Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá (Paraná).



“Antes de a aluna sair da sala e se direcionar à direção, eu percebi o seu mal-estar. A aluna me pediu para sair do salão nobre com sua colega, e não foi impedida. Por conta desse telefonema e do mal-estar da aluna, a direção resolveu que seria melhor cancelar o evento no período noturno. Ao ser questionada sobre o motivo do cancelamento, a direção respondeu que seria por conta do preconceito da comunidade”, disse a professora.

Santos esteve à tarde na casa da Iyalorixá Mãe Glória e relatou que as pessoas que a acompanharam se sentiram ofendidas, disseram que queriam chamar a televisão e denunciar o ocorrido, pois nunca estiveram com alunos tão compressíveis, e não se conformavam com o fato de aceitarmos passivamente que a atitude de algumas pessoas levasse todas as outras ao constrangimento, justamente na Semana da Consciência Negra.

“Viemos, por meio deste, nos queixar do cancelamento do evento no período noturno do dia 13 de novembro de 2012, das 20h às 22h, e solicitar a realização do evento, nos moldes que foram efetivados no dia 13 de novembro, das 9h10 às 11h55, dando aplicabilidade a Lei 10639”, diz nota do movimento negro de Maringá.

Mãe Glória disse à Folha que uma das alunas não gostou da palestra e chegou a dizer que “se ela fosse Hitler metralhava todo mundo ali”. A palestra “Diga não à intolerância às religiões Afrodescendentes” é um evento integrante da programação da VI Semana Afro-brasileira, realizada pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e foi apresentado pela Iyalorixá Mãe Glória, da Tambor de Mina, denominação mais difundida das religiões afro-brasileiras de origem Orixá e Vodun.

A denúncia foi assinada por Marivânia Conceição de Araújo Coordenadora (NEIAB); pelo professor Paulo Edson Lima dos Santos, pesquisador (NEIAB); pelo professor Jairo (Consciência Negra); pela professora Aracy (Movimento de Mulheres Negras); pela professora Isabel Cristina dos Santos, pesquisadora (NEIAB) e por Luís Carlos dos Santos (APP Sindicato).<sup>4</sup>

Devo dizer que, com meus 32 anos, dos quais muitos contam com uma formação católica, visto que, inclusive, fui catequista durante cinco anos, apesar de, há algum tempo, não ser praticante de alguma religião, nunca havia presenciado um ato de tamanha intolerância e agressão.

No dia seguinte, a escola toda sabia do cancelamento do evento. Meus alunos se manifestaram em relação ao assunto e afirmaram que se surpreenderam com a educação da Mãe Glória e de seus filhos. Disseram ainda que aqueles que impediram

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://folhademaringa.com.br/movimento-negro-denuncia-preconceito-religioso-em-escola-de-maringa/>>. Acesso em: 19 de mar. de 2016. Matéria publicada em 27 nov. 2012.

o evento perderam a oportunidade de obter mais conhecimento.

Após esse acontecimento, comecei a refletir novamente acerca da intolerância às religiões afro-brasileiras. Por esse motivo, dediquei ainda mais minhas pesquisas a esse tipo de intolerância. A relação que o senso comum faz do culto às religiões afro-brasileiras com o culto ao demônio foi o motivo mais recorrente encontrado nas explicações dos autores pesquisados.<sup>5</sup> Nesse momento, compreendi a polêmica que cerca o orixá Exu causada a partir do contato dos primeiros missionários europeus com os habitantes dos territórios africanos.

O sincretismo brasileiro das religiões advindas da África com a religião Católica e, mais recentemente, com as religiões neopentecostais, também colaborou para a construção dessa visão etnocêntrica, o que influenciou o imaginário e até a visão dos próprios filhos-de-santo. Entretanto, segundo Silva, V.G. (2015, p. 203), “apesar de haver identificação, na Umbanda, dos Exus com o diabo, essas entidades podem escapar da sua sina e ‘evoluir’ para o mundo da luz pela prática do bem.”

Os meus estudos relacionados a esses temas deram origem ao artigo final da especialização que cursava na época, sob o título: “Exu: você sabe quem é?” (2013). Desde então, minhas pesquisas são voltadas a esse orixá, à temática da Lei Federal 10.639/03 e à legislação existente, que asseguram ao professor o trabalho com a temática História e Cultura Afro-brasileira, abordando o tema religião.

Após o término da especialização, durante as aulas que eu ministrava com conteúdos específicos acerca das religiões Umbanda e Tambor de Mina, conversando com meus alunos a respeito do tema da especialização que acabara de cursar, esses estudantes demonstraram interesse e solicitaram que eu fizesse uma breve exposição da pesquisa. Após essa ocasião tão significativa, dediquei-me ainda mais às pesquisas relacionadas aos atributos de Exu e aos procedimentos com foco no assunto em sala de aula.

Entretanto, já no começo dos meus estudos, para elaboração do projeto de pesquisa para o mestrado, sobre a relação entre Exu e a escola, percebi que o meu propósito era uma missão muito difícil. Lembro-me de uma vez que, ainda quando estava elaborando o projeto para concorrer à vaga no mestrado, ao conversar com

---

<sup>5</sup> Dentre eles, o texto de Prandi (2001): Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu.

uma professora universitária (especialista em relações étnico-raciais) acerca dos atributos originais africanos de Exu, ela me questionara: “será mesmo que, em sua origem, não era o demônio?”. Nesse momento, vi que meu esforço deveria ser muito maior, porque, se na comunidade acadêmica, não tínhamos abandonado o senso comum e a visão etnocêntrica, então, não seria fácil falar de Exu, nem como projeto. Mais do que isso, seria um desafio ainda maior propor a abordagem dos aspectos do orixá Exu como conteúdo de disciplina.

Mediante esses fatos, considero que estamos impregnados com o racismo. Muitas vezes, eu me questionava: “como seria possível uma aula sobre um deus africano que, no Brasil, é considerado o diabo?”. Mesmo após meu ingresso no mestrado, alguns colegas acadêmicos comentavam como seria difícil ministrar uma aula sobre Exu para alunos do ensino básico. Assim, a dúvida sempre pairava em meus pensamentos: “como eu poderia sugerir que os atributos de Exu fossem conteúdo de disciplina escolar?”. Percebia ainda mais que “as interpretações acerca de *Exu* são paradigmáticas, pois elas denunciam o nível exacerbado de mediocridade e de pavor que perdura na sociedade brasileira sobre as cosmovisões africanas ressignificadas no contexto do novo mundo.” (SILVA, N. F., 2005, p. 125-126).

Nessa perspectiva, o projeto de dissertação que, inicialmente, relacionava-se à abordagem dos atributos originais africanos de Exu, foi sendo modificado para também contemplar os estudos daqueles que são considerados “Exus modernos”. Isso porque, toda vez que o tema era exposto de maneira pública, como em um seminário de pesquisa, as pessoas perguntavam sobre Pombagira, por exemplo. Quanto a essa entidade, Silva, V.G. (2015) afirma que,

no Brasil, Exu é também uma entidade masculina, porém a categoria dos Exus, sobretudo, na umbanda, abriga inúmeras outras entidades, como baianos, ciganos, Zé Pilintra e Pombagira. Esta seria um trickster feminino que desafia a ordem patriarcal da sociedade brasileira por meio da não aceitação da subordinação da mulher aos papéis domésticos tradicionais de esposa e mãe. É como “mulher da rua”, e não “da casa”, que a Pombagira assume o estereótipo da prostituta. Nesse sentido, seu poder decorre do domínio que manifesta sobre seu corpo e sua vontade, ainda que isso lhe custe uma reputação social estigmatizada. Ela se utiliza da diferença anatômica (pênis e vagina), associada ao sexo biológico (macho e fêmea) e aos papéis de gênero (masculino e feminino), para questionar, por meio da jocosidade e da licenciosidade, o poder que instaura relações de dominação a partir destes marcadores sociais da diferença (SILVA, V. G., 2015, p.78).

Um dos motivos dos insultos racistas às religiões afro-brasileiras como demonólatras é o culto a Exu e aos Exus “modernos” das religiões afro-brasileiras, justamente pela associação de Exu ao Diabo da mitologia judaico-cristã. No que se refere a essa postura, consideramos importante ressaltar que não se trata de etnocentrismo, pois, segundo Rognon (1991),

marcar a ruptura entre etnocentrismo e racismo, dois tipos de relação com a alteridade em que um é universal e o outro próprio do Ocidente moderno, é efetuar um retorno a nós mesmos. É interrogar as únicas civilizações que geram as teorias racistas, como pretensão científica. E a expansão colonial, como exploração metódica de território estrangeiro e sujeição sistemática de sua população: é interrogar o Ocidente e em certa medida o mundo árabe. Nem no Extremo-Oriente, nem no que se refere às civilizações pré-colombianas, houve essa pretensão ou essa ambição em escala de continente: trata-se talvez de uma diferença de grau, mas a distância é tal entre o projeto das primeiras e o das segundas que apresenta muito uma diferença de natureza. E é, enfim, evidenciar este doloroso paradoxo: é no próprio seio das religiões de tipo universalista, em que a salvação da humanidade exige proselitismo ativo – o judaísmo, o cristianismo e o Islã – que aparecem as doutrinas racistas e as práticas de exploração colonial. O estrangeiro (o pagão, o infiel) não é apenas desvalorizado, é desumanizado. (ROGNON, 1991, p. 34-35).

Essa ofensa ao orixá mais importante das religiões afro-brasileiras faz parte dos discursos que desqualificam tais religiões. Segundo Santos, E. P. (2012), esses discursos, em geral, advêm, contemporaneamente, das práticas do neopentecostalismo e da Renovação Carismática Católica, visto que seus membros

se dirigem aos adeptos das religiões brasileiras de matrizes africanas usando argumentos da base da mesma formação discursiva que, além de ter caracterizado as heranças como desprovidas de padrões civilizatórios, considerou suas práticas religiosas como coisa do mal (SANTOS, E. P., 2012, p. 113).

Na escola, esse tipo de racismo também se manifesta, pois impede que os elementos relacionados às religiões afro-brasileiras sejam abordados como conteúdo nos currículos escolares. Gomes (1999) disserta a respeito das práticas pedagógicas que colaboram para o combate ao racismo ao afirmar que,

antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola [...], concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2005, p. 147-148).

Nesse sentido, entendemos que o racismo presente na escola evita que os conhecimentos resultantes dos estudos relacionados às religiões afro-brasileiras sejam abordados, apesar de essas religiões serem objeto de estudo há muito tempo. Nesse contexto, podemos imaginar o quanto é difícil para uma criança ou adolescente frequentar um ambiente permeado de intolerância religiosa. A própria Mãe Glória relatou a Silva (2014) um episódio de intolerância que ocorreu com sua neta

Ao ir a escola vestida de branco, seus colegas na escola passaram a zombar e chamar a menina de macumbeira. Mãe Glória teve que ir à escola conversar com a diretora para pedir que sua neta fosse respeitada pelos colegas por seu pertencimento religioso e não sofresse discriminação por estar vestida de branco em cumprimento de preceito. (SILVA, E. J., 2014, p. 234).

Como já exposto, defendo que a abordagem dos aspectos do orixá Exu como conteúdo específico é viável. As experiências pessoais, no entanto, com as quais me deparei durante o exercício da profissão, demonstraram que o que era, inicialmente, algo possível foi sendo “colocado à prova” durante a prática em sala de aula. Sendo assim, a afirmação virou questionamento, o que justifica a inserção dessa dúvida no universo científico e transformação em um objeto de pesquisa. E, para não se deter a interpretação pessoal, busquei fundamentar esta pesquisa também na teoria de Weber (2001), concordando com o autor em relação ao modo de investigação.

Weber (2001) sugere quatro operações para a validação empírica da pesquisa.

A primeira operação é a elaboração da hipótese<sup>6</sup>, a qual, na presente pesquisa, é a possibilidade de se abordar os aspectos relacionados ao orixá Exu, como conteúdo específico da disciplina de Sociologia. Tornar inteligível essa hipótese, conseqüentemente, é a segunda operação<sup>7</sup>, a qual foi desenvolvida com a pesquisa etnográfica e com a fundamentação teórica acerca da Lei 10.639/03 – principal base de argumentação da nossa hipótese – que justifica a abordagem dos atributos de Exu em sala de aula. Por sua vez, a pesquisa bibliográfica, realizando um estudo histórico, a fim de compreender os motivos que causaram a visão intolerante ao orixá Exu, corresponde à terceira operação<sup>8</sup>. Por fim, a quarta operação<sup>9</sup> diz respeito a nossa contribuição, para que, no futuro, os professores abordem o tema referido durante as aulas, como conteúdo específico.

No projeto desenvolvido para dar início a esta dissertação, eu havia programado a pesquisa de campo para ser realizada durante todo o ano de 2015. Esse período, porém, foi cheio de contratemplos, visto que, até os problemas climáticos interferiram na coleta de dados. Iansã, nesse ano, mandou muitas chuvas com ventos, tempestades<sup>10</sup>. No ano de 2015, o sul do país sofreu muito com o fenômeno *El Niño*<sup>11</sup>. Na região de Maringá, por exemplo, chovia em torno de quatro

---

<sup>6</sup> Segundo Weber (2001a), “o estabelecimento de tais ‘leis’ e ‘fatores’ (hipotéticos) apenas constituiria, para nós, a primeira das várias operações às quais o conhecimento a que aspiramos nos conduziria” (WEBER, 2001, p. 127).

<sup>7</sup> Segundo Weber (2001a), “a segunda operação, completamente nova e independente, apesar de se basear nessa tarefa preliminar, seria a análise e a exposição ordenada do agrupamento individual desses “fatores” historicamente dados e da combinação concreta e significativa dele resultante. Mas, acima de tudo, consistiria em tornar inteligível a causa e a natureza deste significado (WEBER, 2001, p. 127).

<sup>8</sup> A terceira operação seria remontar o máximo possível ao passado e observar como se desenvolveram as diferentes características individuais dos agrupamentos de importância para o presente, e proporcionar uma explicação histórica a partir destas constelações anteriores, igualmente individuais. (WEBER, 2001, p. 127).

<sup>9</sup> “Por fim, uma quarta operação possível consistiria na avaliação das constelações possíveis do futuro.” (WEBER, 2001, p. 127).

<sup>10</sup> Ver mito de Iansã anexo I.

<sup>11</sup> Só no Rio Grande do Sul, mais de 50 cidades foram afetadas por fortes chuvas nos últimos meses, que atingiram quase 25 mil pessoas. Muitas estão desalojadas, outras viram a água destruir suas casas ou pertences. O cenário se repete também em Santa Catarina e no Paraná. As chuvas resolveram castigar o Sul do Brasil. Por que está chovendo tanto, e tão forte, na região? Pode colocar a culpa no El Niño.

Segundo a meteorologista Bianca Lobo, do Climatempo, o El Niño se formou por volta de abril deste ano, e começou a influenciar as chuvas na região Sul a partir de julho. E vamos ter que conviver com ele durante o ano todo. “A tendência é que as chuvas continuem volumosas por toda a primavera”. E se o El Niño deste ano for igual ao de 1997?

dias por semana. O único horário que eu tinha disponível para fazer as entrevistas era ao entardecer e à noite, mas, sempre que meu expediente no trabalho terminava, após as 17h, formava-se uma tempestade, o que dificultava meu deslocamento até as escolas. A greve dos professores do Paraná também foi um empecilho, pois perdurou por 45 dias<sup>12</sup>, o que atrapalhou a observação que poderia ocorrer em um período maior.

De todos esses fatores, no entanto, o mais trágico ocorreu no dia 1º de agosto de 2015. Nesse dia, aconteceu o que as pessoas menos esperam, algo que comoveu a mim e a minha família: meu único irmão, Rogério dos Santos, mais velho do que eu, morreu em um acidente de motocicleta.

Diante de todos esses acontecimentos, minha pesquisa de campo estava a ponto de ficar comprometida. Decidi, considerando os recursos, o prazo para entrega do texto final e o grau de discussão já alcançado, que as entrevistas seriam estruturadas com questões abertas (iguais para todos os professores entrevistados). Outra decisão importante foi a de não gravar as entrevistas e escrever as respostas no momento em que o entrevistado respondia. Cada resposta transcrita era lida para

---

O El Niño é um fenômeno natural que acontece quando a superfície do mar perto do Chile e do Peru fica mais quente. Nesses países, ele provoca chuvas na época do Natal, e por isso ganhou o nome de “niño”, uma referência ao “menino Jesus”. Mas esse fenômeno interfere no clima de muitas partes do mundo. No Brasil, significa seca na Amazônia, no Nordeste, e calor acima da média no Sudeste. E, na região Sul, chuvas.

Não é pouca chuva. Em julho, por exemplo, a quantidade normal de chuva em Porto Alegre é de 120 mm. Este ano, choveu 309 mm. Em setembro, a faixa leste do Rio Grande do Sul viu um aumento de cerca de 30% nas chuvas e, só nas duas primeiras semanas de outubro, já choveu 50 mm a mais do que a média do mês. “Os modelos indicam que o El Niño segue até abril do próximo ano. Para o Sul, a anomalia de chuva deve durar até dezembro, depois volta o comportamento normal”, diz Bianca.

Enquanto dezembro não chega, é bom que a população de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná se prepare. Já a partir desta quinta-feira (15), áreas de instabilidade se formam na região, gerando novas tempestades. A culpa pelas chuvas pode ser do El Niño, mas a responsabilidade é das autoridades, que precisam estar preparadas para atender a população e pensar em políticas de prevenção e adaptação a eventos climáticos extremos. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2015/10/chuvas-fortes-no-sul-continuam-ate-dezembro-culpa-e-do-el-nino.html>>. Acesso em: 13 mai. 2016. Matéria publicada em 15 out. 2015.

<sup>12</sup> “Reunidos em assembleia da APP-Sindicato no estádio da Vila Capanema, em Curitiba, os professores da rede estadual de ensino decidiram encerrar a greve da categoria, que, em sua segunda fase, já durava 45 dias. Por maioria, os cerca de 10 mil presentes decidiram acatar a proposta de reajuste salarial feita pelo governo do estado, após negociação intermediada por deputados estaduais. A assembleia começou por volta das 9h30 e durou cerca de duas horas. Após a votação, o sindicato convocou os alunos e anunciou que as aulas voltam a partir desta quarta-feira (10)” (SCORTECCI, C, 2016). Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/em-assembleia-professores-encerram-a-greve-da-categoria-9o1x08jjsxwnb7f7rcnwzne11>>. Acesso em: 13 mai. 2016. Matéria publicada em 09 jun. 2015.

o(a) entrevistado(a) e prosseguíamos para a próxima pergunta quando o professor considerava que a resposta estava completa. Cada entrevista durou em torno de uma hora. A fim de conferir um caráter didático para esta pesquisa, cada entrevista aparece, na íntegra, no capítulo “As respostas dos entrevistados”.

Durante a coleta dos dados, eu sempre fazia o esforço de explicar os objetivos e o tema da pesquisa a todos que demonstrassem interesse pelo assunto. Foi em uma dessas conversas que as questões da entrevista foram elaboradas, com a ajuda da minha amiga, Bruna Fabre Dantas, na época, acadêmica do curso de Psicologia. Assim, foram desenvolvidos os seguintes questionamentos:

1ª pergunta – O que você sabe sobre o orixá Exu?

2ª pergunta – O que Exu tem a ver com a escola?

3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?

4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?

Após a realização das quatro primeiras entrevistas, os questionários respondidos foram enviados para apreciação do meu orientador, Dagoberto José Fonseca, o qual sugeriu a inclusão de mais uma pergunta: “Como você trabalharia, na escola do ensino médio, o Orixá Exu?”.

O fato de ter sido professora da rede pública de ensino, entre os anos de 2009 e 2013, lecionando em muitos colégios de Maringá e dos municípios vizinhos, ajudou muito na realização das entrevistas. Outro fator que corroborou essa etapa foi o fato de ser mestranda da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, a qual tem prestígio na comunidade escolar.

Foram realizadas, então, nove entrevistas, as quais foram solicitadas a dez profissionais (um dos professores, até o presente momento, não me entregou o questionário). Alguns dos professores dão aulas em mais de um colégio da Região Metropolitana de Maringá, norte do Paraná. Ademais, faz-se relevante evidenciar que os dados coletados foram analisados de modo qualitativo.

Para atender, de modo satisfatório, aos objetivos da pesquisa, foram selecionados professores que conhecem as religiões afro-brasileiras, que se interessam pela implementação da Lei Federal 10.639/03 e militam no movimento negro ou participam dessas religiões. Dentre os entrevistados selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa, estão homens e mulheres, os quais não foram



classificados quanto ao sexo. São, portanto, professores(as) de Sociologia, Arte, Educação Física, Biologia, Geografia, História, Filosofia, ou diretores(as), vice-diretores(as) e coordenação pedagógica.

Era preciso saber o que esses profissionais pensavam/sabiam a respeito de Exu (tema da primeira pergunta: “O que você sabe sobre Exu?”). Ao analisarmos as repostas, percebemos que ainda há muito para saber acerca de Exu e das religiões afro-brasileiras, o que nos remete a uma crítica feita por Santos, S. A. (2005) à Lei 10.639/03. Em seus estudos, o autor revela a necessidade da formação dos professores e, apesar de escrito em 2005, o texto reflete uma preocupação atual. Conforme expõe o estudioso,

se em nível distrital, ou seja, em Brasília, onde os legisladores se preocuparam também com a qualificação dos professores ao aprovarem a Lei nº 1.187/1996, ao que parece, ainda não foram tomadas as providências necessárias para a implementação substantiva da mesma, o que podemos pensar quanto à implementação adequada da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, em nível nacional? Mesmo que, a partir desse ano de 2005, se possam qualificar, de forma ampla, os professores de ensino fundamental e médio para ministrarem disciplinas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não podemos ficar dependendo somente desse processo de qualificação. É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que, atualmente, elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03 (SANTOS, S. A., 2005, p. 34).

Durante muito tempo, refleti a respeito do título desta dissertação. Lembrei-me das aulas que assisti no Estágio de Docência, na disciplina de “Métodos e Técnicas Pesquisa Aplicada: Antropologia”, ministrada pelo professor Dagoberto José Fonseca. Nessas aulas, houve momentos em que discutíamos o tema da minha dissertação e, em um desses momentos, o professor, dirigindo sua fala a um aluno que é filho-de-santo e esperando dele uma resposta, afirmou: “Exu tem tudo a ver com a escola”. Os dois começaram a listar correspondências entre Exu e escola. Nesse instante,

lembrei-me dos textos que estava lendo e dos documentários que havia assistido<sup>13</sup>, relacionando-os ao que as mães-de-santo me diziam.

Entre outros aspectos, o professor Dagoberto e seu aluno estabeleceram relações entre Exu e os adolescentes do ensino médio que estão na fase da puberdade. Então, recordei que Exu é símbolo da sexualidade, porém, segundo Prandi (2001), a correspondência que os missionários europeus fizeram de Exu com a sexualidade promíscua é equivocada, porque a sexualidade, nesse caso, tem relação com a fertilidade, a qual os antigos iorubás davam muito valor. De acordo com os pressupostos de Prandi (2001),

para um iorubá ou outro africano tradicional, nada é mais importante do que ter uma prole numerosa e, para garanti-la, é preciso ter muitas esposas e uma vida sexual regular e profícua. É preciso gerar muitos filhos, de modo que, nessas culturas antigas, o sexo tem um sentido social que envolve a própria ideia de garantia da sobrevivência coletiva e perpetuação das linhagens, clãs e cidades. Exu é o patrono da cópula, que gera filhos e garante a continuidade do povo e a eternidade do homem. Nenhum homem ou mulher pode se sentir realizado e feliz sem uma numerosa prole, e a atividade sexual é decisiva para isso. É da relação íntima com a reprodução e a sexualidade, tão explicitadas pelos símbolos fálicos que o representam, que decorre a construção mítica do gênio libidinoso, lascivo, carnal e desregrado de Exu-Elegbara (PRANDI, 2001, p. 50-51).

Além disso, o professor Dagoberto e seu aluno comentaram a característica de Exu ligada à comunicação ao fato de os adolescentes adorarem conversar e fazer amizades. Foi assim que me lembrei que “Exu faz a comunicação com os outros orixás. Por isso, o sacrifício deve ser feito a ele primeiro, sem a mediação de Exu a comunicação não acontece.” (SANTOS, 2013, p. 64). Corroborando, Prandi (2001) afirma que

as oferendas dos homens aos orixás devem ser transportadas até o mundo dos deuses. Exu tem este encargo, de transportador. Também

---

<sup>13</sup> No documentário, *Dança das cabaças* (2006), aparece uma série de entrevistas concedidas por mães e pais-de-santo, bem como estudiosos de Exu, por exemplo, o pesquisador Reginaldo Prandi. Disponível em <<https://vimeo.com/1436330>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

é preciso saber se os orixás estão satisfeitos com a atenção a eles dispensada pelos seus descendentes, os seres humanos. Exu propicia essa comunicação, traz suas mensagens, é o mensageiro (PRANDI, 2001, p. 49).

Por fim, esse diálogo entre o professor e seu aluno evidenciou a fase questionadora dos adolescentes. Os dois afirmaram que os adolescentes questionam as regras, comparando essa característica dos adolescentes com a mais marcante de Exu: a transgressão das regras, a fim de que novas sejam estabelecidas. Isso porque Exu “é aquele que tem o poder de quebrar a tradição, pôr as regras em questão, romper a norma e promover a mudança” (PRANDI, 2001, p. 50).

Fiquei impressionada com esse diálogo tão rico em conhecimento acerca de Exu, tanto por parte do professor como do aluno, que passei a refletir ainda mais sobre o porquê de esse conteúdo não estar presente na escola, no ensino fundamental e médio, sendo que as pesquisas a respeito desse orixá resultam de uma produção científica relacionada às disciplinas de Sociologia, Antropologia e História da Arte, por exemplo. Nesse sentido, sim, Exu tem a ver com a escola, e esse é o tema da segunda pergunta feita aos professores, além de ser título desta dissertação: O que Exu tem a ver com a escola?

De todas as perguntas elaboradas, essa foi a que causou mais polêmica. As expressões faciais dos(as) professores(as) demonstraram surpresa, pois não esperavam que haveria uma pergunta com esse teor. Depois de respondida essa questão, o(a) professor(a), geralmente, familiarizava-se com o assunto e respondia às demais com intimidade. Segundo um dos professores entrevistados, como parte das religiões afro-brasileiras, inclusive local, e parte da cultura africana e afro-brasileira, as características de Exu deveriam ser tratadas como conteúdo.

Devo ressaltar também que as manifestações religiosas são livres. Conforme o inciso VI, do Art. 5º da Constituição Federal, “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). Nesse sentido, as referências às religiões afro-brasileiras, incluindo os orixás e as entidades e os devotos das religiões afro-brasileiras, não deveriam ser evitadas na escola, como ressalta outro professor ao ser entrevistado.

Quando às respostas da terceira pergunta, “em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?”, concordamos com os professores entrevistados. Isso porque saber mais a respeito de Exu e, desse modo, da cultura de matriz africana, contribui para o fim da intolerância às religiões afro-brasileiras.

Procuramos elaborar as questões das entrevistas de modo que, por meio das respostas, fosse possível compreender o que impedia os professores de tratar dos assuntos relacionados às religiões afro-brasileiras em suas aulas. Assim, esse foi o tema da quarta pergunta: “em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?”. Os professores entrevistados responderam, em geral, que a falta de conhecimento, a intolerância religiosa, a postura de parte dos evangélicos que compõem a comunidade escolar e o preconceito são os motivos de impedimento.

É importante ressaltar, no entanto, que há interesse de muitos que compõem a comunidade escolar em resolver o problema, como os próprios entrevistados da presente pesquisa. Por isso, esse foi o tema abordado na quinta pergunta: “como você trabalharia, na escola do ensino médio, o Orixá Exu?”. As respostas dos professores demonstraram como esse assunto pode ser trabalhado, correlacionando-o com os mitos gregos, a partir de atividades lúdicas, relacionando-o com outros aspectos culturais como alimentação, jogos e danças e, o mais importante, por meio da abordagem das próprias religiões de matriz africana, por exemplo, tratando das máscaras africanas como aspectos dessas religiões.

No que se refere à estrutura, o primeiro capítulo desta dissertação contém dois breves relatos. O primeiro apresenta a observação feita no evento da Semana da Consciência Negra, de um dos colégios onde foram realizadas as quatro primeiras entrevistas. O segundo relato se refere ao uso das telas de Carybé em sala de aula para uma educação antirracista. O segundo capítulo contempla as respostas dos entrevistados, ou seja, as nove entrevistas redigidas na íntegra, apresentadas ao leitor na sequência em que foram realizadas. O terceiro capítulo é um breve texto sobre o ensino público na região metropolitana de Maringá e região. O quarto evidencia a fundamentação teórica e, nele, demonstra-se ao leitor que é possível a abordagem dos aspectos relacionados ao orixá Exu como conteúdo específico, baseando-se na Lei 10.639/03 e nas diretrizes curriculares para a educação básica do estado do Paraná, bem como para o ensino de Sociologia.

O quinto capítulo, por sua vez, demonstra uma síntese de pesquisas antropológicas sobre o orixá Exu e como se deu o processo de demonização desse orixá. Esse capítulo tem o objetivo de expor os pressupostos teóricos de alguns pesquisadores a respeito de Exu. Nessa parte da dissertação, identifiquei as contribuições de cada trabalho e depois comparei com a solução proposta, demonstrando o diferencial desta pesquisa.

Nesse âmbito, é importante demonstrar ao leitor os critérios definidos para a apresentação da pesquisa bibliográfica, que são: Exu na África e seus atributos originais; os relatos dos primeiros missionários que tiveram contato com o culto dos iorubas ao Exu; o equívoco com relação aos símbolos que o Exu representava na África e a busca em desfazer o mal-entendido em relação ao Exu e as religiões afro-brasileiras. Esse capítulo contém ainda uma pequena contribuição para que se possa desfazer o mal-entendido que houve com o orixá Exu. Desse modo, trata-se de uma sugestão para o plano de trabalho docente.

Por fim, o último capítulo evidencia as conclusões da presente pesquisa, relacionando os objetivos do trabalho, identificados no início, com os resultados obtidos. Apresenta, ainda, possibilidades de continuação da pesquisa desenvolvida a partir das experiências adquiridas com a efetivação desta dissertação.

## 1 RELATO DE PESQUISA

A realização das entrevistas da presente pesquisa foi possível com o auxílio de duas pessoas muito próximas a mim e que me ajudaram fazendo contato com os professores, para que cedessem as entrevistas. São elas: meu esposo, Paulo Edson Lima dos Santos, e minha amiga, Maria José de Souza, professores da disciplina de Sociologia, no ensino médio, na educação básica, na região de Maringá. Eles fizeram o contato com os profissionais interessados na implementação da Lei Federal 10.639/03.

O professor Paulo Edson, por exemplo, há muito tempo, abordava os aspectos da Quimbanda em sala de aula. Em seu plano de trabalho docente, no ano de 2015, elaborou uma sala temática com o título “Religiões afro-brasileiras: Umbanda”, para o evento da Semana da Consciência Negra de um dos colégios em que lecionava na época. Na ocasião, Paulo se prontificou a relatar-me sobre a sala temática que realizaria e a indicar alguns professores para as entrevistas.

### 1.1 Exu foi para escola, foi tema de aula. Deu tudo certo!

A turma que promoveu a sala temática “Religiões afro-brasileiras: Umbanda”, na escola em que o professor Paulo trabalhava, contou com a ajuda de professores de outras disciplinas. Na ocasião, quatro apresentações sobre a Umbanda foram feitas por três alunos vestidos com as roupas tradicionais de terreiros de Umbanda, inclusive com as vestimentas da Pombagira. Um aluno praticante da *Umbandacandombla*<sup>14</sup> e as outras duas alunas pertencentes à religião umbandista. Durante a apresentação, os alunos explicaram a origem da Umbanda, ainda nas senzalas, e citaram quatro tipos de Umbanda: a tradicional do Rio de Janeiro, o Umbandomblé; a Umbanda Branca/Kardecista; e a Umbanda de Caboclo. Os

---

<sup>14</sup> A meu ver, trata-se de um terreiro de Umbanda que está passando pela aproximação do processo de reafricanização da Umbanda em seu diálogo com o Candomblé.

estudantes afirmaram a Umbanda é uma religião brasileira e trataram de questões como o sincretismo, que surgiu após o contato do espiritismo com o catolicismo e as religiões de matriz africana. No que se refere ao sincretismo, os alunos exemplificaram a relação entre Oxum e Nossa Senhora Aparecida e, por fim, falaram sobre a questão da busca por evolução dos Exus e das Pombagiras.

A sala temática foi decorada com cartazes desenhados e cada cartaz era acompanhado por um prato de comida, ou seja, a oferenda de cada orixá ou guia: à frente de Oxum, canjica amarela; dos Baianos, pipocas; dos Exus, farofas; de Oxalá, canjica branca. O professor Paulo salienta que esses cartazes foram confeccionados pelos alunos, mas com a ajuda do(a) professor(a) de Arte. Alguns dos orixás e entidades da Umbanda desenhados foram: Exu Tranca Rua, Pombagiras, os Baianos, Omolu, Ogum, Sr. Marinheiro, Pretos Velhos, Iemanjá, os Ciganos, o Sr. Boiadeiro, Nanã, Cablocos, Iansã, Xangô, Oxum, Oxalá.

Foram feitas quatro apresentações e todas foram assistidas por 25 a 30 pessoas (entre professores e alunos) que sempre aplaudiam. Na primeira apresentação, não havia atabaque. Na segunda, o atabaque já estava na sala, o qual foi emprestado por um(a) professor(a) de Geografia. Paulo assegura que esses e outros recursos só acrescentaram credibilidade às apresentações, principalmente quanto aos pontos de Pombagira Cigana e aos pontos de Exu Tranca Rua. Por fim, os alunos apresentaram as saudações aos orixás e aos guias: Oxalá, Ogum, Oxossi, Xango, Omolu, Iansã, Nanã, Oxum, Iemanjá, Erês, Pretos Velhos, Cabloco, Sr. Boiadeiro, Sr. Marinheiro e Exu. As imagens que seguem, cedidas pelo Colégio, por intermédio do Professor Paulo, são fotos da decoração da sala temática.

Figura 1: Pombagira e Exu



Fonte: arquivo do colégio.



Figura 2: Preto Velho Pai Joaquim, Iemanjá, Iansã



Fonte: arquivo do colégio.

Figura 3: Oferenda ao Senhor Marinheiro



Fonte: arquivo do colégio.

Figura 4: Oferenda a Ogum



Fonte: arquivo do colégio.

Figura 5: Oferenda à Iemanjá



Fonte: arquivo do colégio.

Figura 6: Oferenda aos Ciganos



Fonte: arquivo do colégio.

Figura 7: Oferenda ao Senhor Boiadeiro



Fonte: arquivo do colégio.

Figura 8: Cartazes confeccionados pelos alunos: as figuras centrais são Exu Capa Preta, Pombagira Rainha do Lado e Zé Pilintra.



Fonte: arquivo do colégio.

Figura 9: Cartazes confeccionados pelos alunos: o foco é a figura de lemanjá, no centro da foto



Fonte: arquivo do colégio.



## 1.2 A educação antirracista a partir das telas de Carybé

A segunda etapa das entrevistas foi feita após um evento da Semana da Consciência Negra, em que eu e o Professor Paulo, meu esposo, a convite da professora Maria José, proferimos uma palestra com as temáticas “Exu e a Lei 10.639/03” e “A representação do negro na política”, respectivamente. Após a palestra Maria indicou-me o nome de alguns colegas de trabalho que poderiam conceder-me as entrevistas.

Essa segunda etapa de entrevistas foi a mais extenuante, pois o meio de transporte que eu tinha disponível para fazer o trajeto do trabalho até o local combinado com os entrevistados era o transporte público. Foram dois encontros em uma semana, um com dois professores diferentes. Para três professores(as), Maria José entregou os questionários e os recebeu para entregá-los a mim posteriormente. Por fim, a última entrevista foi realizada na casa do(a) professor(a) entrevistado(a). Na ocasião, Maria José, e meu esposo acompanharam-me

Eu e Maria José, desde quando cursávamos Ciências Sociais, pesquisávamos e refletíamos sobre a temática da Lei 10.639/03. Juntas nós visitamos terreiros, participamos de cursos de capacitação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, trocamos material didático. Durante os estudos, fizemos várias visitas ao terreiro do Tambor de Mina em Maringá. Maria apresentou-me à Mãe Natália Yao de obrigação de Iansã, por meio da qual conhecemos a dinâmica da Umbanda. Visitamos também o antigo terreiro de Mãe Natália, localizado em Maringá, na ocasião de sua abertura, onde tivemos a oportunidade de conhecer algumas das entidades da Umbanda, como a Vó.

No dia da palestra proposta pela professora Maria José, Iansã soprou novamente a forja de Ogum, visto que houve uma tempestade na região de Maringá. Eu e meu esposo estávamos com o nosso filho, após buscarmos o bebê na escola. Permanecemos em torno de 40 minutos dentro do ônibus do transporte público, por conta da chuva forte que casou congestionamentos. Quando chegamos ao terminal urbano, a chuva havia passado e embarcamos em outro ônibus até à escola (nessa semana, choveu praticamente todos os dias). Não havia tempo suficiente para levar o bebê para casa, a fim de deixá-lo sob os cuidados dos meus pais. Como a atividade

era para comunidade escolar e queríamos apoiar a proposta, levamos Joaquim conosco.

Sempre estive em contato com minha amiga Maria José. Apesar de morarmos em municípios distantes e de não conseguirmos nos encontrar com frequência, além do telefone, as redes sociais nos ajudam a manter contato. Por isso, saliento a importância desses meios de comunicação, pois foi por intermédio deles que a professora relatou a mim os dados do seu trabalho com as telas de Carybé.

Quanto à palestra no evento em questão, a professora relata que entre outros aspectos, planejou uma exposição das telas que seus alunos produziram por meio do trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Sociologia e Arte, e que teve como tema as “Expressões e manifestações da cultura negra, na visão de Carybé”. Porém, ao receber as fotos que Maria José enviou para mim, dos quadros feitos pelos alunos, não havia algum que retratasse Exu. Rapidamente questionei Maria sobre o fato, ao que me respondeu que a escolha das obras a serem reproduzidas era feita pelos próprios alunos.

Maria José relata ainda que realizou o trabalho com essas telas, pela primeira vez, em 2014. Na época, ela convidou a Mãe-de-santo Natália, para se apresentar aos alunos como pessoa que pertence à religião de matriz africana. Mãe Natália, que é professora de Arte, sugeriu à Maria e aos seus alunos esse trabalho de reprodução de telas.

Desse modo, a professora Maria programou as atividades sugeridas, após o relato de Mãe Natália, em que ela ressaltou a sua trajetória como Mãe-de-santo, desmistificando os preconceitos contra as religiões de matriz africana, como a “Umbanda e o Candomblé”. Nesse ano, os trabalhos foram realizados em papel “canson”, ao invés do uso de telas.

No ano seguinte, a professora Maria José participou da equipe multidisciplinar de outro colégio estadual e buscou, novamente, realizar essa atividade de forma interdisciplinar entre Arte e Sociologia. A professora Natália colaborou enviando as figuras com as telas do artista argentino Carybé, para serem reproduzidas pelos alunos. Natália ajudaria com as técnicas de pintura, mas tirou licença médica por conta da gravidez de risco. Apesar disso, Maria José continuou com o projeto e relatou, por exemplo, que colocou as imagens em PowerPoint, para que fosse mais fácil para o aluno copiar. A professora usou um projetor que refletia no quadro de giz as figuras a

serem copiadas. Primeiro, projetou todos os desenhos e, depois, os alunos foram escolhendo as telas que queriam reproduzir.

A proposta deste trabalho interdisciplinar entre Sociologia e Arte, segundo a professora Maria José, ressalta as expressões e as manifestações da cultura negra, principalmente as religiões de matriz africana e/ou afro-brasileira. Nessa atividade, as teorias sociológicas e o depoimento do sujeito religioso são fundamentais, uma vez que se deve buscar desmistificar os preconceitos que foram socialmente construídos em relação à Umbanda e ao Candomblé. Maria José afirma que é necessário destacar que essas religiões não estão ligadas a algo demoníaco. Ao contrário, as referidas religiões são cultos de paz, têm fundamentos e devem ser respeitadas. Nesse sentido, assegura a professora, o trabalho propõe uma visão reflexiva acerca das manifestações da cultura negra no Brasil, objetivando o cumprimento da Lei Federal de número 10.639/03.

Maria José, afirma que o trabalho com as telas de Carybé objetiva mostrar a visão positiva que o artista argentino, naturalizado brasileiro, teve ao retratar cenas do cotidiano do povo baiano, como a capoeira, a natureza e o candomblé. Além disso, esse trabalho tem a intenção de combater a intolerância religiosa, que ainda permeia o imaginário social, e a violência, que tem vitimado milhares de jovens negros (as) e afro-brasileiros em nosso país. Outro objetivo é proporcionar a melhor compreensão a respeito da cultura negra e de suas diferentes manifestações, como as religiões de matriz africana e a problematização da questão racial (discriminação, preconceito), por meio da desconstrução de estereótipos e da construção de um novo olhar, mais humanizado.

Como metodologia, a professora Maria José fez a problematização relacionada às expressões e às manifestações da cultura negra, a partir dos conteúdos sociológicos trabalhados em sala de aula, por exemplo, os conteúdos básicos da disciplina de Sociologia que permitem realizar a abordagem do tema: “Instituições Religiosas”, “Direitos: civis, políticos e sociais”, “Culturas afro-brasileiras e africanas”. Segundo Maria José, essa proposta de trabalho pode ser realizada nas três séries do Ensino médio e no curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível Médio.

A professora ressaltou ainda que essa atividade contemplou a participação de palestrantes representantes da religião afro ou pesquisadores ligados à temática. Quanto à produção dos materiais, Maria José recomenda que as reproduções das

telas sejam feitas por um, ou no máximo três, alunos (as) por quadro. Por fim, saliento que essa professora foi uma das professoras entrevistadas. Suas respostas e as fotos das telas reproduzidas por seus alunos estão contempladas a seguir.

Figura 10: Yao



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Trabalho de releitura da obra de Carybé, produzido pelos estudantes para a disciplina de Sociologia. A figura ilustra um Yao, uma pessoa iniciada no Candomblé.

Figura 11: Povo Baiano



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Trabalho de reprodução da obra de Carybé denominada “Povo Baiano”, produzido pelos estudantes, para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015.

Figura 12: O vendedor de cana



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Trabalho de releitura da obra de Carybé, produzido por estudantes, para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015.

Figura 13: Orixá Xango



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

A figura representa o orixá Xango. Trabalho de releitura da obra de Carybé, produzido por estudantes, para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015.

Figura 14: Iemanjá



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

A figura representa Iemanjá. Trabalho de releitura da obra de Plínio Palhano, produzido por estudantes, para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015.



Figura 15: Baiana



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Trabalho de releitura da obra de Carybé, “Baiana”, produzido por estudantes, para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015.

Figura 16: Ewa



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Trabalho de releitura da obra de Carybé, produzido por estudantes, para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015. A figura representa Ewa.

Figura 17: Baianas



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Trabalho de releitura da obra de Carybé, “Baianas”, produzido por estudantes para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015.

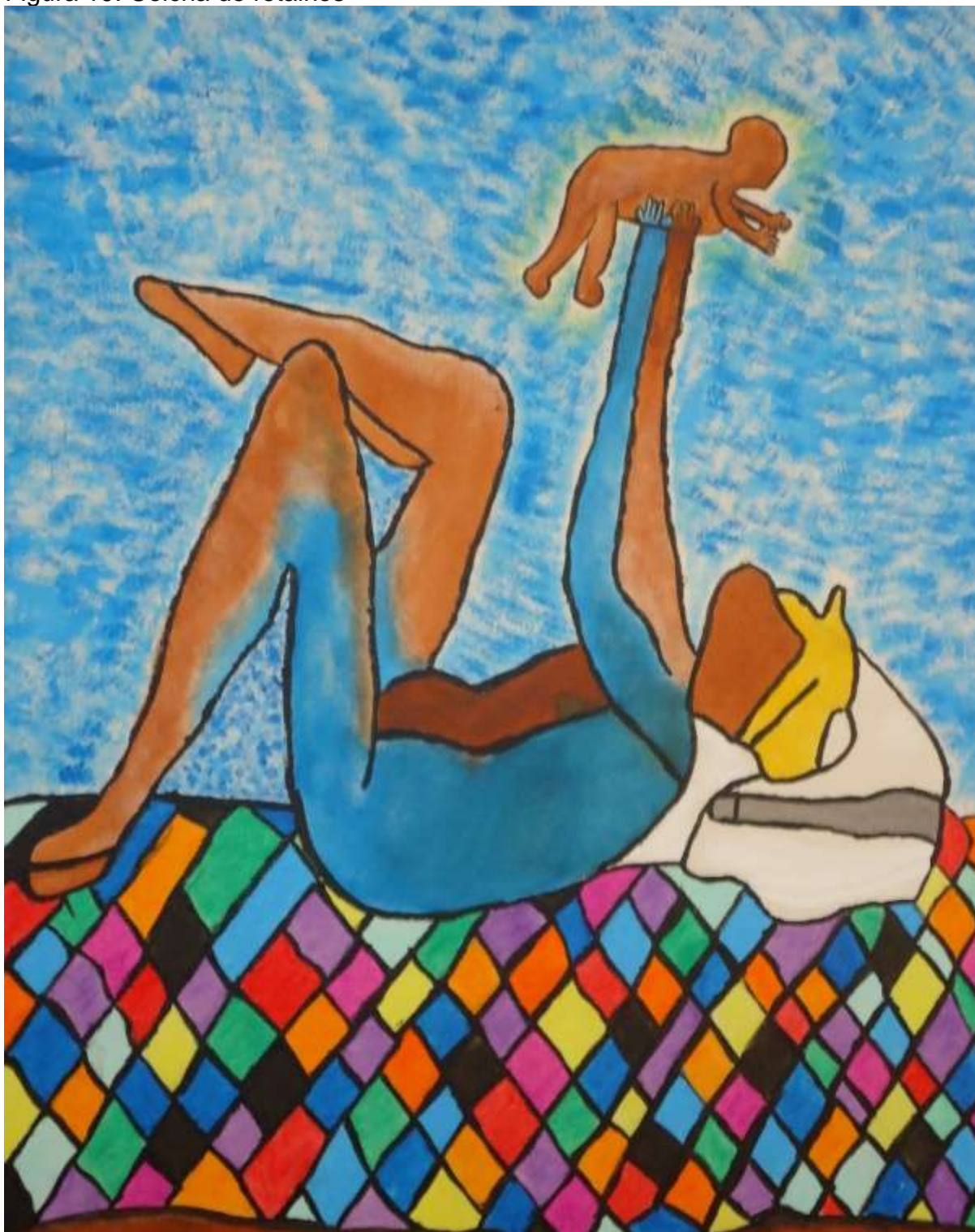
Figura 18: Nanã



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

A figura representa Nanã. Trabalho de releitura, produzido por estudantes, para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015. A ilustração de Carybé encontra-se no livro “Os Deuses africanos do candomblé da Bahia” (1993).

Figura 19: Colcha de retalhos



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Trabalho de reprodução da obra de Carybé denominada “Colcha de retalhos”, produzido por estudantes do ensino médio, para a exposição do mês da Consciência Negra, do ano de 2015.

Figura 20: Jogo de Capoeira



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Trabalho de releitura da obra de Carybé, acerca de uma ilustração contida no livro “Jogo de Capoeira” (1951, p.21). Esse trabalho foi produzido por estudantes, para a exposição da Semana da Consciência Negra, de 2015.

Figura 21: Exposição das obras feitas pelos estudantes para a Semana da Consciência Negra, de 2015



Fonte: arquivo pessoal da professora Maria José de Souza.

Exposição das obras feitas pelos estudantes para a Semana da Consciência Negra, de 2015. Destaque para as releituras e reproduções das obras de Carybé, artista argentino, que retratou, de forma positiva, as expressões culturais do cotidiano do povo baiano, como a capoeira, a natureza e o candomblé.

## **2 AS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS**

### **2.1 As respostas dos quatro primeiros professores entrevistados**

#### **Primeira entrevista**

##### **1ª pergunta – O que você sabe sobre o orixá Exu?**

Resposta: O que sei de Exu é que é uma entidade religiosa do Candomblé. É um deus guerreiro? É o deus dos deuses por conta do seu poder e reconhecimento.

##### **2ª pergunta – O que Exu tem a ver com a escola?**

Resposta: Deveria ter. Deveria ser apresentado dentro das religiões africanas. Assim como o Maomé, o Deus da Igreja Católica. Ao ser abordado o sagrado das religiões, os aspectos das religiões afro-brasileiras deveriam ser abordados também.

##### **3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: Contribui para o fim da intolerância. Porque é cultura e tudo que é cultura contribui.

##### **4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?**

Resposta: A intolerância religiosa. É você impor o que você conhece, o que você sabe, desmerecendo as outras manifestações religiosas. O professor umbandista consegue repassar o conhecimento, mas não o aborda por causa da intolerância.

#### **Segunda entrevista**

##### **1ª pergunta – O que você sabe sobre o orixá Exu?**

Resposta: Não conheço quase nada. Sei que é uma entidade do Candomblé, acredito que é do Candomblé. Um guia. É um santo. O que a sociedade quer passar para frente é que é o Capeta. Se isso for afirmado, então, quer dizer que é um culto a



Satanás, mas eu acredito que não é o Capeta, porque ninguém vai ficar louvando o Capeta.

**2ª pergunta – O que Exu tem a ver com a escola?**

Resposta: Acho que tem a ver com a escola, porque na escola tem criança que é vinculada a essa religião, então tem Pombagira na escola. Todo mundo tem um anjo da guarda e só as meninas e os meninos do Candomblé e da Umbanda que não têm os protetores deles? Só eles têm que ficar sozinhos na escola? Como se os protetores deles ficassem do lado de fora? Então os santos deles estão na escola.

**3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: Os irmãos da igreja evangélica vêm reclamar da abordagem da religião afro-brasileira como conteúdo. Por isso, eu acredito que o conhecimento dos aspectos das religiões afro-brasileiras vai acabar com o preconceito.

**4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na Escola?**

Resposta: Os evangélicos, e o preconceito de todos, porque todo mundo tem preconceito: pai, mãe e professores dentro da escola. Não pense que somos corajosos, nós temos medo, não dos santos das religiões afro, mas dos pais dos alunos e da comunidade que se mostram intolerantes (referindo-se à atividade que estava acontecendo na escola naquele momento: uma sala temática, sugerida pelo professor de Sociologia, com a apresentação do tema “Religiões afro-brasileiras”, por três alunos: um aluno da Umbanda ou Candomblé o pai-de-santo do terreiro que ele frequenta diz que se trata de *Umbandacandombla*, e outras duas alunas umbandistas, as quais apresentavam a origem da Umbanda e, juntamente com outros alunos, confeccionaram cartazes com orixás e entidades da Umbanda: Exu Tranca Rua, Pombagira, os Baianos, além dos pratos relacionados a cada orixá e entidade dos cartazes que foram produzidos. Os alunos também apresentaram algumas das saudações a Exus. Mais detalhes dessa sala temática foram expostos no subtítulo *Exu foi para escola, foi tema de aula. Deu tudo certo!*. Essa atividade originou a indignação da mãe de uma aluna evangélica que foi ao colégio, no dia anterior, exigir

do diretor que a filha não fosse prejudicada quanto à nota, porque não participaria da atividade).

### **Terceira entrevista**

#### **1ª pergunta – O que você sabe sobre o orixá Exu?**

Resposta: Nada. Já ouvi falar. Até porque, apesar de ser característico do Brasil, faltam estudos sobre esse assunto. Acho que esse orixá e essa religião é (sic) algo característico do nordeste do Brasil. Sei bem pouco.

#### **2ª pergunta – O que Exu e/ou os orixás tem a ver com a escola?**

Resposta: Acredito que são religiões muito praticadas no nordeste do Brasil. Mas isso faz parte da cultura local também, porque nosso país tem uma diversidade muito grande. Grande parte da formação cultural do Brasil é formada por afrodescendentes, e o Candomblé e a Umbanda fazem parte dessa formação como religiões.

#### **3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: Influenciando o conhecimento em algumas disciplinas, História e Geografia, por exemplo, e, no ensino médio, a Sociologia. Tem algumas pessoas que têm uma visão errônea da questão, ao invés de procurar saber o que é realmente. Algo muito falho no país. O brasileiro dá valor aos aspectos da cultura europeia e não dá valor aos aspectos culturais do nosso país, como, por exemplo, essas religiões.

#### **4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?**

Resposta: Ainda é a questão do preconceito. O maior entrave é o preconceito, apesar de ter diminuído bastante. Porém ainda muitos aspectos da cultura de origem africana não são reconhecidos, apesar da contribuição dos africanos que foram trazidos ao Brasil escravizados. Eu acredito que esse cenário vai mudar na medida em que os representantes das próprias religiões afro-brasileiras vão se tornando representantes políticos.

## **Quarta entrevista**

### **1ª pergunta – O que você sabe sobre o orixá Exu?**

Resposta: Eu tenho um conhecimento maior por conta das minhas formações em Ensino Religioso. É um orixá que tem como característica a ambiguidade, quem determina é a índole da pessoa. Mas ainda acho que sei pouco sobre a religiosidade afro-brasileira.

### **2ª pergunta – O que Exu e/ou os orixás tem a ver com a escola?**

Resposta: Exu, como todas as outras entidades, deuses, orixás, são (sic) parte da cultura humana, a única maneira de combater o preconceito é o conhecimento da cultura humana. O orixá Exu se insere nesse meio. Não gosto de ministrar a disciplina de Ensino Religioso, por conta da resistência dos alunos, e porque também não tem nota, mas, quando leciono, sempre trabalho culturas religiosas não cristãs: xintoísmo, budismo, hinduísmo e religiões afro.

### **3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: Com certeza contribui, a partir do momento que você conhece esses atributos, você vai percebendo que tudo aquilo que você sabia servia para desmerecer o outro, que tem a pretensão de descaracterizar para dominar. Isso não só com Exu. Foi construído historicamente como instrumento de dominação. Ainda tem um longo caminho a ser percorrido até que deixe de ser visto como algo pejorativo. Porém acredito que está se constituindo, no Brasil, um cenário muito assustador, através da bancada evangélica, que vai dificultar ainda mais para se trabalhar essas entidades.

### **4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na Escola?**

Resposta: Falta de conhecimento. Eu, que tenho formação em História da Religião, não tenho um vínculo com nenhuma religião, já visitei terreiros. Tenho medo de falar algo errado, porque acho que sei muito pouco. Imagina quem não tem formação. A falta de conhecimento é o maior complicador. Eu não tenho medo de ver oferendas,

de ver os cultos das religiões afro-brasileiras, já fui num remanescente quilombola, em Guarapuava no Paraná, e vi uma oferenda de madrugada no meio da mata. Era uma atividade que fazia parte da formação de História das Religiões da SEED. Tenho outras duas formações do NRE-Maringá, onde visitei os terreiros de Candomblé, no Jardim Alvorada, de Umbanda, perto da Avenida Mandacaru, e outro perto da Avenida Pedro Taques. Particpei de um evento realizado pela SEED, na faculdade UNIFAMMA, (referindo-se ao IX Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná, em 2012, em que foram apresentadas danças da religião Tambor de Mina).

## **2.2 As respostas dos cinco últimos professores entrevistados**

### **Quinta entrevista**

#### **1ª pergunta – O que você sabe sobre o Orixá Exu?**

Resposta: É uma divindade de luz, espírito evoluído. Abre caminhos. Porém as pessoas têm uma visão pejorativa, marginalizada, porque foi construída. Conhecimento é tudo.

#### **2ª pergunta – O que Exu tem a ver com a escola?**

Resposta: Ele está dentro dos conteúdos, faz parte da religião. Está dentro das nossas diretrizes, pois se trata da religiosidade brasileira. Se quisermos compreender, de fato, a cultura brasileira, temos que voltar os nossos olhares aos quilombos. Não tem como desvincular, por se tratar de transmissão oral. Não dá para trabalhar as questões afro e virar as costas para a religiosidade. É uma cultura milenar e que sofre transformações ao longo do tempo.

#### **3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: O conhecimento sobre Exu contribui com as desmistificações pejorativas, tanto dos orixás quanto das religiões afro, desmistificando e possibilitando uma educação mais democrática.

**4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?**

Resposta: A resistência que está embutida com a ideia do senso comum é muito marcante e presente. Querendo ou não, as pessoas “fechando a cara”, a Sociologia tem o trunfo das diretrizes curriculares, porque até chegar um dia as pessoas possam ter um olhar científico para com as religiões afro-brasileiras, e compreender que os seus aspectos podem ser tratados em sala de aula. Assim como é com a cultura barroca, ninguém questiona. Todas as religiões devem ser respeitadas.

**5ª pergunta – Como você trabalharia, na escola do ensino médio, o Orixá Exu?**

Resposta: Eu trabalho dentro do conteúdo “Instituições Religiosas”, na 1ª série do Ensino Médio. Os alunos falam das religiões, para quebrar o gelo. Este ano eu já fiz nos primeiros meses, embora sempre tem a resistência às religiões afro. Na 3ª série, divido a sala em grupo e cada um trabalha um aspecto da cultura afro-brasileira, por exemplo, comida, religião, música, samba, capoeira, indumentária. Este ano fizeram quadros sobre esses temas. Uma vez, a mãe-de-santo veio em sala de aula falar (como sujeito) sobre religião. Isso começou desde o ano passado. Este ano falou, em setembro, para a 3ª série e para a 1ª série, da formação de docentes. Priorizei essas turmas, porque trabalhar com crianças do tempo que estou nesse colégio, desde 2009, nunca vi algum projeto com a cultura afro. Por isso, tomei essa iniciativa. Trabalhando essa cultura, falo sempre, todas vezes, da obra de Carybé, dos seus quadros. Faço uma parceria com a professora de Arte a partir da visão desse artista argentino que se naturalizou brasileiro e se encantou com a cultura baiana. Retratou, em seus quadros, cenas do cotidiano do povo baiano. Falo para os alunos fazerem os quadros e a mãe-de-santo comenta os quadros. Ela adorou o quadro que fizeram que representa a raspagem, gostou do fundo amarelo. Nessa turma, uma aluna saiu da sala enquanto a mãe-de-santo estava falando. A mãe-santo ficou chateada. Eu disse que iria conversar com a aluna. Depois da minha conversa, a aluna fez uma obra de arte, desenhou e pintou Ewa. Comprei as telas com meu dinheiro e ainda não sei o que vou fazer, se vou ficar com eles ou vou dar para os alunos.

**Sexta entrevista****1ª pergunta – O que você sabe sobre o Orixá Exu?**

Resposta: Tenho contato, experiências em ambientes espíritas e cheguei a frequentar o ambiente Umbanda. Nesse ambiente, tinha representações de Exu. Me lembro (sic) que Exu é um espírito guerreiro muito forte na cultura africana, justamente por conta dessa presença guerreira e protetora.

**2ª pergunta – O que Exu tem a ver com a escola?**

Resposta: Antes mesmo de a gente conversar sobre o tema da sua pesquisa, já tinha a ideia de que Exu é um representante da cultura africana do ponto de vista religioso, do ponto de vista antropológico. Por ser um símbolo, ele possibilita ser tratado em diversas áreas (disciplinas), História, Filosofia. Vejo, nesse mito, um caminho de se tratar, do ponto de vista sério, essa cultura.

**3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: Justamente o conhecimento sobre a cultura africana. Conhecer o orixá Exu, a partir dessas disciplinas que constitui (sic) as do ensino fundamental e médio, é uma ponte para esse conhecimento, um meio para alcançar a cultura dentro de um novo horizonte cultural.

**4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?**

Resposta: Para mim, o fato mais forte é a ignorância. Quando eu falo da ignorância, falo do desconhecimento e também da indisposição em conhecer. Isso abre espaço para fantasiar, imaginar, situações que não condizem com o assunto, ou seja, é um caminho pré-conceituoso, porque é um conceito que não se definiu, não se formou.

**5ª pergunta – Como você trabalharia, na escola do ensino médio, o Orixá Exu?**

Resposta: Eu partiria da comparação entre mito do orixá Exu com mitos gregos, por exemplo. Nessa abordagem mítica e filosófica, temos condição de mostrar que, embora mitos de culturas diferentes, cumprem a mesma função: explicar o homem e o sobrenatural.

**Sétima entrevista**

A sétima pessoa preferiu receber o questionário para respondê-lo em casa.

**1ª pergunta – O que você sabe sobre o Orixá Exu?**

Resposta: Quase nada. Só sei que é um orixá africano e guardião das aldeias, cidades, casas e axé, das coisas que são feitas e do comportamento humano.

**2ª pergunta – O que Exu tem a ver com a escola?**

Resposta: Não tenho conhecimento para a resposta, mas penso que o estudo da temática é preciso, uma vez que se trata da história e cultura africana.

**3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: Visualizo que, na prática, nem sempre a educação é laica como deveria. O conhecimento do mesmo contribuirá na formação dos alunos, tendo possibilidade de ampliar seus horizontes, no que se refere às nossas raízes (a formação do povo brasileiro), resgatando nossa herança cultural e tradição.

**4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?**

Resposta: Penso que há vários motivos, mas um deles é devido ao fato da falta de conhecimento sobre o assunto. Quando não se tem clareza de algo, a primeira reação é a resistência, apresentada por boa parte dos profissionais da educação, reforçando, assim, o preconceito e a ignorância.

**5ª pergunta – Como você trabalharia, na escola do ensino médio, o Orixá Exu?**

Resposta: Optaria por atividades lúdicas, as quais estimulam o aprendizado, quando são bem trabalhadas. A participação dos alunos em atividades desse caráter atinge, na maioria das vezes, 100% da participação.

**Oitava entrevista**

Não tive a oportunidade de conhecer o(a) entrevistado(a), pois a professora Maria José, que me ajudou na coleta dos dados, perguntou a ele(a) se gostaria de

participar da pesquisa e então deixou o questionário com o(a) entrevistado(a), recolheu-o após respondido e entregou-o a mim.

**1ª Pergunta – O que você sabe sobre o Orixá Exu?**

Resposta: É um orixá africano (não sei a fundo sobre ele).

**2ª pergunta – O que Exu tem a ver com a escola?**

Resposta: Exu é parte da cultura africana e afro-brasileira que faz parte da religião e, como tal, deve ser abordado na escola de acordo com a Lei 10.639/03, como também toda a cultura.

**3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: Contribui no sentido de esclarecer sobre a religião africana e afro-brasileira que é tão discriminada. A aquisição do conhecimento sobre a cultura, a religião tende a diminuir o preconceito.

**4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?**

Resposta: A falta de conhecimento e o preconceito são os fatores que impedem a abordagem do Orixá Exu na escola.

**5ª pergunta – Como você trabalharia, na escola do ensino médio, o Orixá Exu?**

Resposta: Eu abordaria, primeiramente, um pouco da cultura afro-brasileira e africana falando sobre a história, a alimentação, a dança, o jogo e a religião. Dentro da religião, falaria sobre o Orixá Exu.

**Nona entrevista**

**1ª pergunta – O que você sabe sobre o Orixá Exu?**

Resposta: O orixá Exu é uma das divindades mais fantásticas da religião afro-brasileira, extrovertida, perigosa. Fantástica, porque sabe o que a pessoa precisa e dá aquilo. Eu canto para Exu Tranca Rua (é a minha entidade), preparo muito bem as coisas dele. Preparo sozinha, depois levo para o assentamento dele. É um mistério



gostoso. A primeira vez que recebi Exu Tranca Rua foi há dez anos, quando estava em casa com o esposo. A baiana, a Vovó (Preta-Velha), o Zé, são emanções de Orixá. Dentro da Umbanda não tem Orixá. O que tem é uma emanção do Orixá.

### **2ª pergunta – O que Exu tem a ver com a escola?**

Resposta: Exu Mirim está na escola. Se eu olhar que cada criança vem de uma sociedade com problemas socioeconômicos, de um núcleo familiar que sofre por isso, ou seja, se eu levar em consideração o lado social para o lado religioso, posso dizer que Exu Mirim está na escola, já como um guardião também. Mas acaba alterando o humor na escola, normalmente na segunda-feira. Na escola, tem Exu de criança que ajuda também. Uma vez, certo aluno estava fazendo onda que estava com Exu, sabendo que as professoras estavam com medo. E ninguém havia dado aula naquele dia por isso. Ele fez a mesma comigo quando entrei em sala de aula. Só que comigo foi diferente, porque perguntei a ele em yorubá: “Quem é você?”. Ele não respondeu. Se realmente estivesse em transe, recebendo alguma entidade teria respondido. O aluno sentou e parou com a encenação.

### **3ª pergunta – Em que o conhecimento sobre o Orixá Exu pode contribuir para a educação na escola?**

Resposta: Penso que o conhecimento pode ser passado por palestra como você faz (se referindo às palestras que proferi sobre Exu e a Lei 10.639/03, para alunos e professores do ensino médio) para diminuir o preconceito. Quando falamos da Lei 10.639/03, falamos da cultura. Quem não fala das religiões afro-brasileiras é porque não sabe sobre elas, e eu concordo com essa postura. Dentro da escola, falta a fala embasada sobre a religião afro-brasileira, que não é vista como religião. Por isso, deve ser dada a visibilidade. Não sofro tudo o que outras pessoas sofrem dentro da escola (referindo-se ao racismo, ao preconceito e à intolerância religiosa), porque eu tenho conhecimento.

### **4ª pergunta – Em sua opinião, qual é o fator de maior impedimento da abordagem dos atributos do Orixá Exu na escola?**

Resposta: O conhecimento que não existe na questão da gestão, porque pode pender para um lado ou para outro e dizer que não, por conta de pessoas de várias religiões que estão na escola, da postura de pessoas que não entendem o pedagógico e da

postura de pessoas que dão brecha para coisas erradas, porque não têm capacitação para atuar como professor. Então, é difícil. A Lei 10.639 dever ser implementada na escola com amplitude de informações. Existe uma Lei que não se faz de dentro da escola. Uma Lei do 20 de novembro (data em que se comemora o Dia Nacional da Consciência Negra). Será que dentro do planejamento das várias disciplinas tem a Lei 10.639? Não tem. Para chegar no dia 20, sabendo sobre religião africana, para que as máscaras africanas, por exemplo, que têm fundo religioso, não sejam vistas como algo de fundo artístico. O professor não tem esse conhecimento e pende para o lado folclórico. A SEED poderia trazer a fala conhecedora das várias zeladoras de santo que existem no Paraná, para contribuir com a formação intelectual dos professores, mas isso ainda não acontece. Numa escola que a equipe pedagógica estimula o repasse do conhecimento, o mesmo acontece.

**5ª pergunta – Como você trabalharia, na escola do ensino médio, o Orixá Exu?**

Resposta: Se eu pudesse falar (referindo-se às dificuldades que o professor encontra ao dar aulas sobre o tema), trabalharia primeiro o que é um Orixá, seria a primeira etapa. Trabalharia a religião de matriz africana que é o Candomblé. Dentro da Biologia, eu trabalharia e, dentro da Arte, mais ainda. Se fosse trabalhar Nossa Senhora, por exemplo, trabalharia a religião primeiro. É dessa forma que deve ser trabalhado: tratando os assuntos que fazem parte da religião. Em geral, é mais fácil falar do catolicismo, do protestantismo, mas é difícil falar do Candomblé, porque as pessoas não sabem de onde vem.

### 3 ENSINO PÚBLICO NA REGIÃO METROPOLITANA DE MARINGÁ

O Governo do Estado do Paraná divide o estado em 20 Regiões Administrativas. A Região 8 compreende a região metropolitana de Maringá, como podemos ver no mapa. Essa região abrange 25 municípios, sendo que o Núcleo Regional de Maringá atende todos eles:

Ângulo, Astorga, Atalaia, Colorado, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí e Sarandi (SEED-PR, [2016], *on-line*).

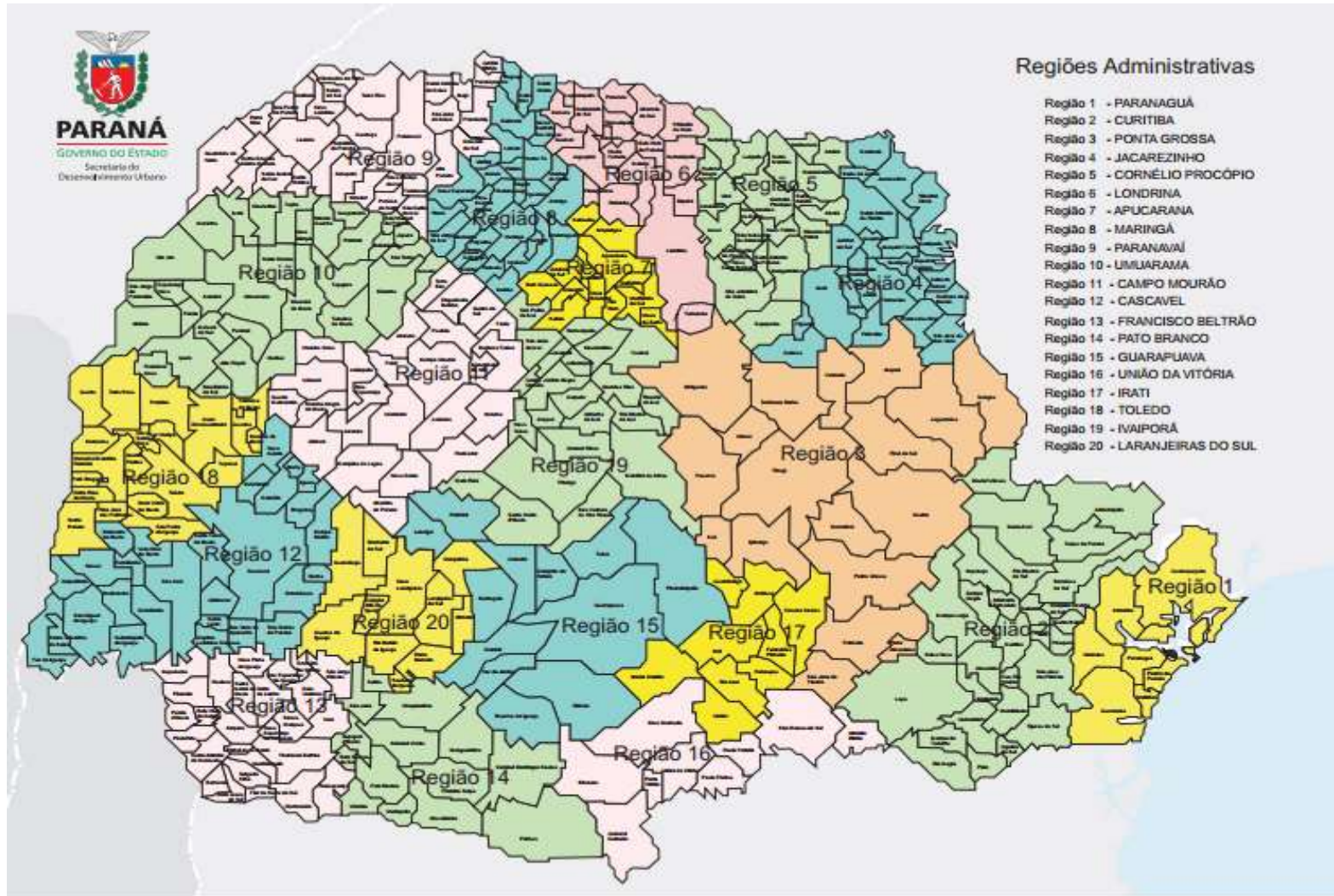
O Núcleo Regional de Educação de Maringá atende 120 estabelecimentos de ensino público da rede estadual nas modalidades de Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano)<sup>15</sup>, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante (técnico em nível médio), Ensino de Jovens e Adultos (EJA)<sup>16</sup>, e educação especial.

---

<sup>15</sup> No Paraná, o ensino fundamental tem a duração de nove anos. Segundo Ministério da Educação (MEC), o ensino fundamental de nove anos já estava previsto em 1996 pela LDB que o sinalizou obrigatório, a iniciar-se aos seis anos de idade. Para o MEC “este ensino se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE. “Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam [...]”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 14).

<sup>16</sup> “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria. Prevê oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pautada pela inclusão e pela qualidade social. Dessa forma, requer tanto um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação e uma política de formação permanente de seus professores.” Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=71>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

Figura 22: Mapa do Paraná, regiões administrativas



Fonte: Disponível em: <[http://www.desenvolvementourbano.pr.gov.br/arquivos/File/regioes\\_administrativas.pdf](http://www.desenvolvementourbano.pr.gov.br/arquivos/File/regioes_administrativas.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2016.

Segundo a Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as matrizes curriculares dos colégios devem compreender, nos anos finais, do 6º a 9º ano, as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, em todas os anos, e a disciplina de Ensino Religioso nos 6º e 7º anos.

O ensino médio, por sua vez, deve contemplar as seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Filosofia, e Educação Física são disciplinas ofertadas obrigatoriamente em todas as séries. A parte diversificada é composta, obrigatoriamente, pela disciplina de LEM (Inglês ou Espanhol), isto é, uma segunda língua estrangeira moderna pode ser escolhida pela comunidade escolar. Nesse caso, “uma será obrigatória e a outra optativa ao aluno, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.” (SEED-PR, 2010, p. 2).

Cada escola do Paraná deve ter uma equipe multidisciplinar<sup>17</sup> responsável por reflexões e atividades que contribuam para a implementação da Lei 10.639/03. Nas respostas às entrevistas que fiz, como já exposto, há vários motivos que impedem os professores de abordar assuntos relacionados às religiões afro-brasileiras, por exemplo, o fato de não se sentirem capacitados para tal prática pedagógica, apesar de conhecerem a Lei 10.693/03.

Aliado a esses motivos, podemos perceber um desmerecimento da cultura afro-

---

<sup>17</sup> Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei nº 9394/96, pela Deliberação nº 04/06 CEE/PR, pela Instrução nº 017/06 SUED/SEED, pela Resolução nº 3399/10 SUED/SEED e a Instrução nº 010/10 SUED/SEED.

São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná.

Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, as Equipes Multidisciplinares têm como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

brasileira nos acervos históricos de Maringá, no que se refere ao povo de santo. Apesar de a presente pesquisa ter ocorrido também nos municípios vizinhos, ou seja, não somente em Maringá, a observação feita pelo pesquisador Silva, E. J. (2014) é pertinente, pois, segundo o autor,

por falta de fontes escritas e por desinteresse dos pesquisadores pelo tema, nada foi escrito nesses setenta anos de existência da cidade de Maringá no que se refere às religiões afro-brasileiras. Se não existem trabalhos que contemplem a história das religiões afro-brasileiras, o mesmo ocorre com relação à história dos negros na cidade. Não obstante, sendo ainda poucos, atualmente é possível contar com alguns pesquisadores que retratam a sua importância e contribuição na cidade (SILVA, E. J., 2014, p. 221).

Apesar de não haver registros, o autor efetiva sua pesquisa a respeito dos terreiros de Maringá e ressalta que “o que se tem são as fontes orais, os sacerdotes mais antigos que ainda se disponham a contar suas histórias de vínculo com a religião. Com os outros já não se pode contar, porque muitos já morreram e a história foi com eles.” (SILVA, E. J., 2014, p. 221). O pesquisador considera que as primeiras influências culturais das religiões afro-brasileiras, na cidade de Maringá e região, advêm, provavelmente, dos imigrantes da época da recolonização, processo executado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, na década de 1950. Conforme expõe Silva, E. J. (2014),

os cultos afro-brasileiros parecem ter chegado a Maringá por volta dos anos 50, tendo recebido influências dos cultos praticados nos estados do Rio de Janeiro, da Bahia e principalmente de São Paulo. Dos trinta terreiros registrados verificou-se que a formação dos sacerdotes ocorreu nos estados de São Paulo, Minas Gerais, dois na Bahia e vinte e um no Paraná (dezenove em Maringá, um em Marialva e um em Umuarama) (SILVA, E. J., 2014, p. 228).

Ao estudar a tese desenvolvida por Silva, E. J. (2014) percebemos que, infelizmente, a pesquisa dele é umas das poucas acerca da influência das religiões afro-brasileiras na cultura da região de Maringá. O autor assevera que o desinteresse também é por conta do preconceito, visto que

só recentemente é que o tema despertou o interesse de

pesquisadores.

Estudos sobre as religiões afro-brasileiras na cidade estão sendo realizados por pesquisadores dos departamentos de Ciências Sociais e História da Universidade Estadual de Maringá, mas a produção é muito pouca, não apresentando estudos detalhados sobre a sua existência e suas práticas na cidade.

É evidente o preconceito existente com relação às religiões de matriz africana, principalmente por estarem associadas à herança negra. Durante séculos houve a proibição dos terreiros e seus adeptos. (SILVA, E. J., 2014, p. 221).

Nesse contexto, para o professor do ensino básico, a implementação da Lei 10.639/03 torna-se uma tarefa árdua, pois, além dos fatores já mencionados, outros de suma importância devem ser observados. Por exemplo, segundo Santos, E. P. (2012, p. 111), “nossos conteúdos escolares são selecionados dentro da matriz cultural européia.” Os motivos para essa seleção derivam da valorização do que é europeu em detrimento das características culturais de outros povos. Para Santos, E. P. (2012),

o fato é que os europeus incutiram nos povos colonizados o sentimento e a compreensão de que as formas de pensar, expressar, crer, fazer e conviver existentes fora da Europa são insignificantes diante de sua herança cultural, que passou a ser conhecida como civilização. A escola, como instituição especializada na reprodução, transmissão, elaboração ou negação de determinados saberes, tem sido a principal agência responsável pela afirmação de narrativas culturais que configuram nossa forma de ser do mundo (SANTOS, E. P., 2012, p. 111).

Nesse sentido, a partir da mudança nos critérios para seleção dos conteúdos escolares “será possível desmistificar, progressivamente, o poder dos discursos que agem no imaginário social brasileiro, sem, contudo, desqualificar o sentimento religioso das pessoas.” (SANTOS, E. P., 2012, p. 118). Ademais, segundo o autor, “com essa perspectiva, o conteúdo religioso que a escola irá ministrar terá não uma base religiosa, mas ética e epistemológica.” (SANTOS, E. P., 2012, p. 118).

Sendo assim, a proposta da presente pesquisa vai ao encontro do pensamento do autor, pois a possibilidade de abordagem dos aspectos do orixá Exu passa, necessariamente, pela compreensão da construção social do racismo no Brasil, pelas práticas racistas sociais cientificamente construídas e pelo estudo das pesquisas que demonstram que tais posturas racistas vêm sendo superadas ao longo do tempo.

### 3.1 Diretrizes curriculares da educação básica no Paraná

Tendo em vista que a nossa pesquisa também se fundamenta nas diretrizes curriculares das disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica e, em específico, nas diretrizes para a disciplina de Sociologia no Paraná, abordaremos alguns aspectos que vão ao encontro da Lei Federal 10.639/03. Faremos isso justamente no sentido de valorizar o patrimônio cultural da etnia negra no Brasil e de construir de uma convivência pacífica entre as várias etnias que compõem o povo brasileiro.

As diretrizes curriculares das disciplinas da Educação Básica de 2008 abordam, inicialmente, a preocupação de identificar quem são os sujeitos da educação básica contemporânea e o papel do ensino básico para a construção de sociedade que se almeja para o país. Segundo as diretrizes, a educação básica atende, contemporaneamente, de maneira crescente, estudantes oriundos das classes populares (SEED-PR, 2008).

Nesse âmbito, de acordo com as diretrizes, as primeiras questões que as teorias críticas da educação apresentam são: “Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?” (SEED-PR, 2008, p.14). A partir disso, definindo os sujeitos da escola pública, as diretrizes curriculares consideram que “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é também um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como compreende e como dele lhe é possível participar.” (SEED-PR, 2008, p. 14).

Além disso, as diretrizes curriculares preocupam-se com o currículo, pois consideram que ele influencia no tipo de participação do sujeito na sociedade. Desse modo, as diretrizes explicitam o caráter político das reflexões sobre o currículo, propondo uma reorientação na política curricular, uma vez que o objetivo das diretrizes é o de “construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.” (SEED-PR, 2008, p. 14). Por seu turno, os sujeitos da Educação Básica, definidos pelas Diretrizes Curriculares do Paraná, são “crianças, jovens e adultos, em geral, oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais” (SEED-PR, 2008, p.14).

As diretrizes curriculares consideram que assumir um currículo disciplinar



escolar é dar importância à escola como lugar de socialização do conhecimento produzido pela humanidade, função que é importante para os estudantes provenientes das classes menos favorecidas, os quais, na escola, encontram a oportunidade de “acesso ao mundo letrado do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte” (SEED-PR, 2008, p.14).

Após serem definidos os sujeitos da Educação Básica e a que a educação se dedicará, explicitando o caráter político das reflexões acerca do currículo e do objetivo das diretrizes curriculares, faz-se importante, para as diretrizes, considerar como os conteúdos devem ser tratados na escola. Desse modo, essas recomendações ressaltam que

os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sobre suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem (SEED-PR, 2008, p. 14).

As diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná apresentam ainda sua proposta de currículo no atual contexto histórico, como “configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias e com organização disciplinar.” (SEED-PR, 2008, p. 19). Ademais, asseguram que

esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino - aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, apresentam como fruto daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes, a concepção do conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a

importância de todas as disciplinas (SEED-PR, 2008, p. 19).

Assim, por meio do currículo, as diretrizes curriculares pretendem oferecer ao estudante condições de enfrentamento da realidade, contribuindo para que ele seja um sujeito transformador. Conforme exposto no documento, “esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma transformação, a um só tempo, humanista e tecnológica.” (SEED-PR, 2008, p.20).

As disciplinas curriculares propostas pelas Diretrizes são as de tradição curricular, pois, de acordo com esse documento, “o conhecimento se explicita nos conteúdos disciplinares de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia”<sup>18</sup>. (SEED-PR, 2008, p.24).

Da mesma forma, o documento confere importância à definição dos conteúdos disciplinares, mas propõem que os professores sejam os autores de seus próprios planos de ensino “contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.” (SEED-PR, 2008, p. 24). As diretrizes destacam, desse modo, o seu entendimento sobre os conteúdos estruturantes:

entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (SEED-PR, 2008, p. 25).

---

<sup>18</sup> As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares (SEED-PR, 2008, p. 24).

O documento considera também que os conteúdos carregam uma marca política. Por isso, explana os motivos de alguns conteúdos serem abordados e outros não.

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente (SEED-PR, 2008, p. 25).

Para as diretrizes, o conhecimento não é algo cristalizado. Nesse sentido, o currículo é dinâmico e processual, existindo, nessas diretrizes, conteúdos “mais estáveis” e outros que são incorporados. Esses últimos, porém, “vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural quanto aos problemas sociais contemporâneos e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.” (SEED-PR, 2008, p. 26).

Em relação a esses conteúdos, os que estão vinculados à diversidade cultural, o documento evidencia que “destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.” (SEED-PR, 2008, p. 26). Então, para que esses conteúdos, que se incorporam aos conteúdos disciplinares e o atualizam, não sejam abordados de forma artificial e arbitrária, as diretrizes propõem “que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.” (SEED-PR, 2008, p. 26). Nessa proposta, a organização do currículo, segundo as diretrizes curriculares, sistematiza-se da seguinte maneira:

as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das

atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas (SEED-PR, 2008, p. 26).

Sendo assim, evidenciamos que as diretrizes curriculares definiram os conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos de cada disciplina. O plano de trabalho docente, todavia, fica sob responsabilidade de cada professor. A esse respeito, o documento assegura que

a partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à atuação. No plano, explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino-aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar (SEED-PR, 2008, p. 26-27).

Diante dessas propostas, as diretrizes também explicitam as suas concepções de disciplinas escolares e interdisciplinaridade:

nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

\* conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;

\* ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (SEED-PR, 2008, p. 28).

Para as diretrizes curriculares, a interdisciplinaridade está ligada ao conceito de contextualização sócio-histórica (SEED-PR, 2008). É importante ressaltar, porém, que as diretrizes alertam os professores para que não haja a redução da prática pedagógica por conta da contextualização. Trata-se apenas do ponto de partida para a abordagem pedagógica. Em outras palavras,

reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de

compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento (SEED-PR, 2008, p. 28).

Segundo as diretrizes curriculares “a simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades” (SEED-PR, 2008, p. 29). Por isso, deve ser evitada. Outros problemas com a postura da simples comparação “além do anacronismo [...] o presentismo, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.” (SEED-PR, 2008, p. 29). Para as diretrizes, é possível evitar o anacronismo com “uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.” (SEED-PR, 2008, p. 29).

O documento ressalta também que a avaliação deve estar fundamentada nos documentos escolares “como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.” (SEED-PR, 2008, p. 31).

Tomamos como princípio as preocupações das diretrizes curriculares com a implementação da Lei 10.639/03. Sendo assim, abordaremos as considerações presentes no documento em relação à avaliação, a qual pode contribuir não só para compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos mas também para que “as mudanças necessárias para essa aprendizagem se concretizem e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.” (SEED-PR, 2008, p. 31).

Por fim, as diretrizes curriculares consideram que a avaliação é parte do processo educativo e pode assumir um caráter de formação. Assim, os critérios de avaliação devem estar previstos no Plano de Trabalho Docente, além de a avaliação e a recuperação de estudos ocorrerem ao longo do processo de ensino-aprendizagem, visto que, para as diretrizes, a recuperação de nota está relacionada à recuperação de conteúdo (SEED-PR, 2008). Nesse sentido, consideramos que a abordagem dos aspectos relacionados às religiões afro-brasileiras pode ser conteúdo de sala de aula, bem como do processo de avaliação de aprendizagem.

### 3.2 Diretrizes curriculares da disciplina de Sociologia

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para a disciplina de Sociologia abordam, inicialmente, o contexto histórico do surgimento da Sociologia. Para as diretrizes, a Sociologia surge em um cenário marcado pelas consequências de três fatos históricos importantes “uma política, a Revolução Francesa de 1789; uma social, a Revolução Industrial e uma revolução na ciência, que se firma com o iluminismo, com sua fé na razão e no progresso da civilização.” (SEED-PR, 2008, p. 38).

As diretrizes curriculares ressaltam que, no contexto histórico do surgimento da Sociologia, as formas religiosas de explicação do mundo, deixaram de prevalecer e a razão passa a dominar o modo de explicação sobre a causa dos fenômenos sociais (SEED-PR, 2008). No que se refere aos aspectos científico e curricular dessa ciência, o documento cita a atuação de Durkheim, o primeiro a lecionar a disciplina, além de fazer considerações sobre Max Weber e Karl Marx, autores clássicos da Sociologia. Em relação ao desenvolvimento dessa ciência no Brasil, as diretrizes abordam os estudos de Florestan Fernandes, o qual classifica o desenvolvimento da disciplina em três períodos (SEED-PR, 2008).

No Brasil, a Sociologia repica os primeiros acordes de análise positiva. Florestan Fernandes (1976), ao traçar três épocas de desenvolvimento da reflexão sociológica na sociedade brasileira, considera aquela a primeira época, uma conexão episódica entre o direito e a sociedade, a literatura e o contexto histórico. A segunda é caracterizada pelo pensamento racional como forma de consciência social das condições da sociedade, nas primeiras décadas do século XX; a terceira época, em meados do século XX, é marcada pela subordinação do estudo dos fenômenos sociais aos padrões de cientificidade do trabalho intelectual com influência das tendências metodológicas em países europeus e nos Estados Unidos (SEED-PR, 2008, p. 42).

Os recortes históricos escolhidos para a presente pesquisa estão embasados nesses períodos da Sociologia no Brasil. A primeira época é referente à concessão entre o direito e a sociedade, no período anterior ao século XX. Os séculos XI e XIX, por sua vez, foram períodos marcados pela exploração da mão de obra de pessoas escravizadas, oficializada pelo Estado brasileiro, pela oficialização da religião Católica

como a representante do Estado e pelas proibições aos cultos de outras religiões.

A compreensão da influência da escola evolucionista nos estudos antropológicos brasileiros, justamente, o período da segunda época que, segundo Fernandes (1976 apud SEED-PR, 2008), caracteriza-se pelo pensamento racional, é essência para a presente discussão. E, em relação ao processo de mudanças de paradigmas da antropologia brasileira, destacamos o seguinte excerto das diretrizes de Sociologia:

as questões sociais, nas primeiras décadas do século XX, propiciaram reflexões sobre suas dinâmicas. Em tons conservadores, encontram-se entre os ensaístas da realidade social: Silvio Romero (1851-1914), autor de inúmeras publicações, como *Ensaios de sociologia e literatura* (1901), Euclides da Cunha (1866-1909), cuja obra-prima foi *Os Sertões* (1902) e Oliveira Vianna (1883-1951) que, entre outras obras, escreveu *Populações meridionais do Brasil* (1920) e *Formação étnica do Brasil colonial* (1932), preocupados em reconhecer a identidade cultural da nação em afirmação, via uma mescla de história, política e sociedade.

Entre literatos, juristas, historiadores, jornalistas, filósofos, despontavam importantes pensadores de questões sociais no cenário brasileiro, tendo por contexto político-social a nova República, o crescimento da população urbana e a tradição rural do país. Às voltas com a construção de um sentimento de brasilidade, o país experimentava um processo de modernização cultural, no qual a ciência condiciona o seu saber ao desenvolvimento do processo produtivo (SEED-PR, 2008, p. 42-43).

Nesse âmbito, nossa pesquisa vai ao encontro da compreensão do pensamento dessa época que está, de modo profundo, relacionado com as produções intelectuais europeias. O terceiro período nos interessa especialmente em virtude da produção antropológica influenciada pela escola culturalista, que proporcionou uma das mudanças de paradigmas da antropologia brasileira.

São da década de 1930 grandes trabalhos de síntese interpretativa sobre a realidade social e política. Com as obras *Casa grande e senzala* (1933), *Sobrados e mocambos* (1936), *Nordeste* (1937) e *Ordem e progresso* (1959), Gilberto Freyre (1900-1987) projetou-se na análise das origens europeia e africana do povo brasileiro, considerado o primeiro especialista brasileiro com formação científica. Sociólogo de formação, com pós-graduação em ciências políticas, jurídicas e sociais nos Estados Unidos, Gilberto Freyre foi influenciado pela escola culturalista americana que se opunha às teorias sociais relevantes do século XIX, especialmente às de Marx e de Comte,

afirma Meucci (2005). Essa influência, que o levou a problematizar a questão étnico-racial e a assumir a miscigenação como algo positivo, não o impediu de tratar o assunto sem questionar as estruturas da sociedade escravista. Gilberto Freyre foi um marco na Sociologia brasileira influenciando gerações, lecionou a cadeira de Sociologia na Escola Normal de Pernambuco, além de ter sido deputado estadual em 1946, quando do projeto de criação do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, em Recife (SEED-PR, 2008, p. 43-44).

O terceiro período de desenvolvimento da Sociologia no Brasil, conforme Fernandes (1976), citado pelas as diretrizes, corresponde aos anos entre 1945 e 1974. Trata-se de um período que

foi de grandes mudanças econômicas, sociais e institucionais no Brasil e as pesquisas trataram de temas da política e da cultura de forma simultânea, atualizando-os sob a luz de métodos de investigação científica que se firmavam na Sociologia. Villas Bôas (1991) comenta que a “imagem” que se preservou das ciências sociais foi positiva de um lado, porque buscava alicerçar os padrões do trabalho científico e, de outro lado, questionável, por deixar-se envolver pela crença nas transformações profundas da sociedade brasileira. Há um esforço de parte dos estudos em conceituar e formalizar modelos políticos e econômicos, mas muitos tendem a propor diretrizes para a ação política de grupos e partidos políticos.

Não apenas autores nacionais analisam a sociedade no Brasil, mas também estrangeiros que aqui fizeram escola, como o francês Roger Bastide (1898-1974), um dos cientistas sociais da missão europeia, em 1938, chegou à USP, onde lecionou Sociologia, especializando-se no estudo de religiões afro-brasileiras, além de ser parceiro de Florestan Fernandes na obra *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo* (1959); Jacques Lambert, autor de *Os dois Brasis* (1967) e Donald Pierson, que escreveu *Teoria e pesquisa em Sociologia* (1945), *Negros no Brasil* (1942) e *Cruz das almas* (1951), para mencionar sociólogos (SEED-PR, 2008, p. 45).

Tendo como base essa discussão acerca das diretrizes, pretendemos desenvolver, na seção “Exu como conteúdo específico da disciplina de Sociologia”, a sugestão da presente pesquisa.



#### 4 POSSO FALAR DE EXU EM SALA DE AULA?

O estado brasileiro, desde a época colonial, teve uma postura permissiva em relação à prática racista. A exploração da mão de obra escrava no Brasil Colônia era oficializada pelo Estado, assim como o impedimento das pessoas escravizadas e de seus descendentes do acesso à educação pública. Segundo a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial)<sup>19</sup>,

o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 7).

Assim, fica evidente que a ideia de uma convivência pacífica entre brancos e negros foi sendo construída ao longo do tempo. A propaganda oficial fez da abolição da escravatura, em 1888, “um de seus maiores argumentos em defesa da suposta tolerância dos portugueses e dos brasileiros brancos em relação aos negros” (NASCIMENTO, 2013, p. 1). A abolição, porém, não propiciou ao negro escravizado uma ascensão social, econômica, política, e sua cultura permaneceu vista como algo primitivo. Na condição de pessoa livre, para muitos, “a resposta seria permanecer nas mesmas fazendas, realizando o mesmo trabalho, agora sob piores condições: não sendo mais um investimento, e sem qualquer proteção na esfera das leis”

---

<sup>19</sup> Em 21 de março de 2003, foi criada, pelo governo federal, a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). Nesse período, o governo também instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. “Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.” (Ministério da Educação – Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 2004, p. 8).

(NASCIMENTO, 2013, p. 1). Outra resposta a essa nova condição seria sair das grandes fazendas para garantir, por meio do trabalho assalariado, a sua sobrevivência, enfrentando a concorrência dos imigrantes europeus, além do racismo já perpetuado há quatro séculos (NASCIMENTO, 2013).

Sem terras para cultivar e enfrentando no mercado de trabalho a competição dos imigrantes europeus, em geral subsidiados por seus países de origem e incentivados pelo Governo brasileiro, preocupado em branquear física e culturalmente a nossa população, os brasileiros descendentes de africanos entraram numa nova etapa de sua viacrúcis. De escravos passaram a favelados, meninos de rua, vítimas preferenciais da violência policial, discriminados nas esferas da justiça e do mercado de trabalho, invisibilizados nos meios de comunicação, negados nos seus valores, na sua religião e na sua cultura. Cidadãos de uma curiosa “democracia racial” em que ocupam, predominantemente, lugar de destaque em todas as estatísticas que mapeiam a miséria e a destituição (NASCIMENTO, 2013, p. 1).

A ideia de democracia racial, no entanto, manteve-se, ao longo do tempo, no Brasil, esse mito também “difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 3). Entretanto, mesmo que de forma lenta, o mito da democracia racial foi questionado por grupos como o Movimento Negro Unificado.

Formado por negros do sistema educacional superior, e que, mesmo assim, não atingiram a inserção no mercado de trabalho esperada, o MNU abandona o discurso nacionalista e essencialmente voltado para a inserção no mercado de trabalho. O combate ao racismo passa a articular um discurso cujo alvo é a desconstrução do “Mito da Democracia Racial” (BAKKE, 2011, p. 25).

Diante das mobilizações dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, e também das produções intelectuais que evidenciaram o racismo no Brasil, o

Estado posiciona-se no combate ao racismo. A constituição de 1988<sup>20</sup> é um marco em relação ao combate ao racismo no Brasil e “impulsionou um processo nacional marcado pela edição de normas programáticas e normas de conduta destinadas ao enfrentamento do racismo e/ou à promoção da igualdade racial nas esferas estadual e municipal.” (SILVA JR., 1998, p. 07). Outro grande símbolo histórico da luta antirracista foi a “Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação”, que ocorreu em 1995, 300 anos após a morte de Zumbi.

Após uma passeata em direção ao Planalto e algumas horas de espera, uma comissão foi recebida pelo Presidente da República e pôde entregar diretamente o documento que continha um diagnóstico da situação social da população negra brasileira, bem como proposta de combate ao racismo e à desigualdade racial (SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013, p. 567).

Mediante esses e outros acontecimentos, o estado brasileiro reconheceu o país como racista e formou um grupo de trabalho interministerial. Muitas das considerações formuladas no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, foram baseadas nesse documento e, a partir desse momento, o tema “políticas públicas compensatórias para a população negra”<sup>21</sup> começa a ganhar força, tanto que, em 2002, passa a fazer parte da Agenda Nacional (SANTOS, H. 2003, p. 1).

Ressaltamos, no entanto, que uma das grandes conquistas do movimento negro foi a promulgação da lei Federal 10.639/03. Segundo o parecer dessa lei, do qual Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>22</sup> foi relatora,

---

<sup>20</sup> Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 7).

<sup>21</sup> Segundo Santos, H. (2003), “algum tipo de política pública específica já se praticava no Brasil. Um exemplo conhecido diz respeito aos incentivos dados à imigração – em especial à europeia. Procurava-se beneficiar àquelas pessoas que chegavam aqui em desvantagem, numa terra estranha onde o idioma falado não era o seu. Alguns imigrantes, além de terras, obtiveram apoio financeiro, auxílios e incentivos públicos.” (SANTOS, H., 2003, p. 56).

<sup>22</sup> Gaúcha de Porto Alegre, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com licenciatura em Português e Francês, e tem trajetória no âmbito da Educação. Do magistério nas redes pública e particular, partiu para a busca de maior preparo, aprofundando a formação profissional. Da docência e coordenação pedagógica no

a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 3).

Para a SEPPIR, a sanção da Lei 10.639/03 é uma decisão que “resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 8). Dessa forma, essa lei alterou a Lei 9.394/96 (também conhecida por LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação), mas as duas propostas de alteração foram vetadas na ocasião da aprovação da Lei 10.639/03. O parágrafo 3º do Artigo 26-A da LDB foi o primeiro a ser vetado. O texto afirmava que “§ 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). Na decisão pelo veto, o Ministério da Educação argumentou que

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

---

Ensino Médio em escolas como Godói e Sévigné ou cargos técnicos na Secretaria de Educação do RS, Conselho Estadual de Educação do RS e atividades ligadas à Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS), foi chamada para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de onde irradiou suas potencialidades em ações vinculadas à Universidade de São Paulo (USP) e eventos científicos pelo Brasil e países como Peru, México, EUA, Canadá, Senegal.

Indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Petronilha integrou, como relatora, a comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004. O documento regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=26889](http://www.palmares.gov.br/?page_id=26889)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

seguido pelo caput do art. 26 transcrito, 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.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

O segundo veto refere-se ao artigo 79-A, com sua proposta de curso de capacitação de professores: "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). O Ministério da Educação manifestou-se, explanando as seguintes razões:

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).

Em março de 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada. Assim, entrou em vigor a Lei 11.645, em decorrência das reivindicações dos movimentos indígenas, a qual altera a Lei nº 9.394 [...], modificada pela Lei nº 10.639 [...], e 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”. (BRASIL, 2008).

Desse modo, a Lei 9.394/96, que já havia sido alterada em seu Artigo 26, sendo incluído o Artigo 26-A<sup>23</sup>, foi alterada novamente e o Artigo 26-A passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

O Artigo 79 passou, então, a vigorar com a seguinte redação “Art. 79-A. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003). Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é importante ressaltar que somente com a Lei 10.639/03 começaram a existir reflexões relacionadas às políticas educacionais. Segundo Guedes, Nunes e Andrade (2013), a implementação dessa lei

trouxe muitos benefícios no que diz respeito ao tratamento dado as questões étnicas, onde principalmente os negros eram tratados como “seres inferiores” e passíveis de dominação, justificando assim o sistema escravista que por séculos sustentou a economia do Brasil. Também é notória a importância que o estudo e as discussões em sala

---

<sup>23</sup> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

de aula a respeito da História Africana possuem nos dias atuais. (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 425).

Desse modo, analisando uma visão de conjunto, no estado atual das relações sociais que acontecem dentro da escola, com base nas entrevistas da presente pesquisa, podemos dizer afirmar que há um preconceito contra as religiões afro-brasileiras, revelado pelo fato de que seus aspectos são tão pouco mencionados, e, muitas vezes, não são vistos como conteúdo escolar.

A Lei 10.639/03, entretanto, trouxe à tona a discussão a respeito dos conteúdos em sala de aula que abordam aspectos relacionados à essas religiões, pois fazem parte das expressões culturais, bem como da história de um povo, constituindo seu patrimônio cultural. De acordo com Silva (2005),

a educação formal brasileira vem se deparando com questões que outrora não tinham qualquer visibilidade no cenário nacional devido ao silenciamento a que eram submetidas. Entre elas podemos destacar o estranhamento das tradições culturais de matrizes africanas. Não há dúvidas de que esse assunto encontrava-se ausente, excluído do rol de preocupações da quase totalidade dos especialistas do ensino. Ao emergirem temas que não são necessariamente novos, mas que se traduzem no novo para educadores entorpecidos pelo olhar hegemônico de inspiração eurocêntrica, ocorre uma crise conceitual que obriga os formuladores de políticas públicas educacionais a pensarem alternativas para os rumos da escola neste país (SILVA, N. F., 2005, p. 121).

Contudo, podemos afirmar também que aos poucos, está sendo superada a ideia de que os conceitos relacionados às religiões afro-brasileiras não são adequados dentro da escola. Os alunos que são membros das religiões afro-brasileiras estão se tornando conhecedores da Lei 10.639 e, em conjunto com professores dispostos a tratar desses aspectos e com outros colegas de sala, produzem aulas com alto grau de conhecimento acerca dessa temática.

#### **4.1 A antropologia evolucionista e a intolerância religiosa no Brasil**

Ao “descobrir” o “Novo Mundo”, os europeus que encontraram os povos da

América, Ásia e África em seus respectivos territórios, no período do Renascimento, começam

a elaborar discursos sobre os habitantes que povoam aqueles espaços. A grande questão que é então colocada, e que nasce desse primeiro confronto visual com a alteridade, é a seguinte: aqueles que acabaram de serem descobertos pertencem à humanidade? O critério essencial para saber se convém atribuir-lhes um estatuto humano e, nessa época, religioso: O selvagem tem uma alma? O pecado original também lhes diz respeito? – questão capital para os missionários, já que da resposta irá depender o fato de saber se é possível trazer-lhes a revelação. Notamos que se, no século XIV, a questão é colocada, não é de forma alguma solucionada. Ela será definitivamente resolvida apenas dois séculos mais tarde (LAPLANTINE, 2003, p. 25-26).

Segundo Laplantine (2003), a antropologia surge com a produção científica que se inicia na modernidade, pois “apenas no final do século XVIII é que começa a se constituir um saber científico (ou pretensamente científico) que toma o homem como objeto de conhecimento, e não mais a natureza.” (LAPLANTINE, 2003, p. 7). Pesquisando as sociedades consideradas simples, que ficavam distante da Europa, ou seja, aquelas para as quais os viajantes e colonizadores faziam suas expedições, os primeiros antropólogos atribuem a essas sociedades

as seguintes características: sociedades de dimensões restritas; que tiveram poucos contatos com os grupos vizinhos; cuja tecnologia é pouco desenvolvida em relação a nossa; e nas quais há uma menor especialização das atividades e funções sociais. São também qualificadas de “simples”; em consequência, elas irão permitir a compreensão, como numa situação de laboratório, da organização "complexa" de nossas próprias sociedades (LAPLANTINE, 2003, p. 8).

Desde o surgimento da Antropologia vários estudos foram feitos, concluindo que não existem grupos humanos inferiores ou superiores. Do mesmo modo, as religiões desses povos não podem ser tratadas como mais ou menos evoluídas. Porém, apesar do intervalo de tempo longo entre as teses evolucionistas e nosso contexto, as religiões afro-brasileiras ainda sofrem por conta da influência desse pensamento evolucionista. Penteadó JR. (2012) afirma que



são velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas, inatas, aos diferentes grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidades para a mecânica; que os judeus são avarentos e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto etc. No entanto, os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais. Não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais (PENTEADO JR., 2012, p. 91).

O racismo<sup>24</sup> embasado em teorias evolucionistas, como a antropologia evolucionista, persiste, como podemos perceber, quando as religiões de matriz africanas sofrem perseguições, sendo denominadas menos evoluídas. Segundo Laplantine (2003),

o evolucionismo encontrará sua formulação mais sistemática e mais elaborada na obra de Morgan e particularmente em *Ancient Society*, que se tornará o documento de referência adotado pela imensa maioria dos antropólogos do final do século XIX, bem como na lei de Haeckel. Enquanto para Pauw ou Hegel as populações “não civilizadas” são populações que, além de se situarem enquanto espécies fora da História, não têm história em sua existência individual (não são crianças que se tornaram adultos atrasados, e sim crianças que permanecerão inexoravelmente crianças), Haeckel afirma rigorosamente o contrário: a ontogênese reproduz a filogênese, ou seja, o indivíduo atravessa as mesmas fases que a história das espécies. Disso decorre a identificação – absolutamente incontestada tanto pela primeira geração de marxistas quanto pelo fundador da psicanálise – dos povos primitivos aos vestígios da infância da humanidade.

O que é também muito característico dessa antropologia do século XIX, que pretende ser científica, é a considerável atenção dada: 1) a essas populações que aparecem como sendo as mais “arcaicas” do mundo: os aborígenes australianos, 2) ao estudo do “parentesco”, 3) e ao da religião. Parentesco e religião são, nessa época, as duas grandes áreas da antropologia, ou, mais especificamente, as duas vias

---

<sup>24</sup> Conforme afirma Penteado Jr. (2012) “antes de tudo é preciso entender que a ‘raça’ enquanto substância que informa comportamentos, aptidões, defeitos e virtudes de um povo, ou de pessoas, não existe. Isso mesmo: a raça enquanto substância não existe! O que temos são discursos sobre a ideia de raça. Um processo que se originou há alguns séculos atrás.” (PENTEADO JR., 2012, p. 93).

de acesso privilegiadas ao conhecimento das sociedades não ocidentais; elas permanecem ainda, notamo-lo, os dois núcleos resistentes da pesquisa dos antropólogos contemporâneos (LAPLANTINE, 2003, p. 49-50).

Se ainda podemos perceber o racismo em nossa sociedade, principalmente na escola, é porque essas teorias não foram totalmente questionadas, inclusive pelo sistema educacional. Um exemplo disso é o fato de se considerar as religiões afro-brasileiras como “primitivas” ou “atrasadas” por se basearem no pensamento mágico. Para Laplantine (2003),

a área dos mitos, da magia e da religião deterá mais nossa atenção, pois parece-nos reveladora ao mesmo tempo da abordagem e do espírito do evolucionismo. Notemos, em primeiro lugar, que a maioria dos antropólogos desse período, absolutamente confiantes na racionalidade científica triunfante, são não apenas agnósticos mas também deliberadamente antirreligiosos. Morgan, por exemplo, não hesita em escrever que “todas as religiões primitivas são grotescas e de alguma forma ininteligíveis”, e Tylor deve parte de sua vocação a uma reação visceral contra o espiritualismo de seu meio. Mas é certamente o Ramo de Ouro, de Frazer (trad. fr. 1981-1984), que realiza a melhor síntese de todas as pesquisas do século XIX sobre as “crenças” e “superstições”.

Nessa obra gigantesca, publicada em doze volumes, de 1890 a 1915, e que é uma das obras mais célebres de toda a literatura antropológica, Frazer retraça o processo universal que conduz, por etapas sucessivas, da magia à religião, e depois, da religião à ciência. “A magia”, escreve Frazer, “representa uma fase anterior, mais grosseira, da história do espírito humano, pela qual todas as raças da humanidade passaram, ou estação passando, para dirigir-se para a religião e a ciência”. Essas crenças dos povos primitivos permitem compreender a origem das “sobrevivências” (termo forjado por Tylor) que continuam existindo nas sociedades civilizadas. Como Hegel, Frazer considera que a magia consiste num controle ilusório da natureza, que se constitui num obstáculo à razão. Mas, enquanto para Hegel, a primeira é um impasse total, Frazer a considera como religião em potencial, a qual dará lugar, por sua vez, à ciência que realizará (e está até começando a realizar) o que tinha sido imaginado no tempo da magia (LAPLANTINE, 2003, p. 50-51).

De acordo com esse ponto de vista, Laplantine (2003) considera esse critério de classificação do pensamento evolucionista, o qual “aparece, da forma como podemos vê-lo hoje, como sendo, ao mesmo tempo, dos mais simples e dos mais suspeitos” (LAPLANTINE, 2003, p. 51). Nessa perspectiva, se todas as religiões “se

baseiam em categorias do pensamento mágico” (SILVA, V. G., 2005, p. 14), não há razão para considerar as religiões de matriz africana como “primitivas” ou “atrasadas”, visto que,

ainda que se considere como fizeram os evolucionistas, que as religiões mais atrasadas são aquelas que possuem uma dose maior de magia, bastaria lembrar que todos os sistemas religiosos baseiam-se em categorias do pensamento mágico. O ofício de uma missa, por exemplo, comporta uma série de atos simbólicos ou operações mágicas (como as bênçãos, a transubstanciação da hóstia em corpo de Cristo, etc.) tanto quanto um ritual do Candomblé ou da Umbanda (SILVA, V. G., 2005, p. 14).

Na posição de educadores, temos a função de apresentar aos nossos alunos, por exemplo, os vários argumentos defendidos pela antropologia ao longo dos anos. Em contrapartida, devemos expor as reflexões contemporâneas da antropologia, em relação aos diversos povos e etnias, para que sejam questionadas e desenvolvidas novas reflexões.

A nosso ver, ao abordar a temática Exu, pode-se percorrer todo esse caminho da antropologia. Isso porque a Lei Federal 10.639/03 permite ao professor essa abordagem e pode contribuir para o fim do racismo, por meio da instituição escolar. Nas palavras de Fonseca (2008), uma revisão é importante e

impõe-se como necessidade vital para que o Brasil e os brasileiros vivam digna e honestamente. É imprescindível trabalharmos criticamente para reformular os conteúdos didáticos, assim como as práticas pedagógicas, de modo a eliminarmos o véu do preconceito, da discriminação, da marginalização e da criminalização imposta ao africano e ao afro-brasileiro. Isso dá-se, sobretudo, pelo desconhecimento, pelo silêncio, pela invisibilidade e pelo rebaixamento das diferentes estruturas sociocultural e políticas, formais e informais. Os profissionais da Educação são partes integrantes deste processo de educação da população e das comunidades que integram, enquanto sujeitos, culturais, políticos e econômicos (FONSECA, 2008, p. 27).

Nesse sentido, dedicamos-nos a compreensão da influência, no Brasil, do pensamento científico baseado no evolucionismo do quadro de intolerância religiosa, principalmente em relação às religiões distintas do pensamento judaico-cristão, visto

que esse pensamento criou dicotomias entre aquilo que é de origem europeia e o que não é. Assim, essa dicotomização gerou o problema da inferiorização daquilo que não é europeu, por exemplo, civilização x barbárie, cultura x folclore, religião x crença, arte x artesanato, língua x dialeto, escrita x oralidade, conhecimento x saber, razão x emoção (SILVA, V. G., 2005).

## **4.2 A influência da antropologia evolucionista na antropologia brasileira**

Segundo Laplantine (2003), o próprio universo dos “selvagens” não é, de forma alguma, poupado pela evolução social. A antropologia “se vê, portanto, confrontada a uma crise de identidade.” (LAPLANTINE, 2003, p. 8). Sendo assim, observa-se que, no início do século XX, os antropólogos começam a se preocupar com o desaparecimento do seu objeto de pesquisa (as sociedades “primitivas”) (LAPLANTINE, 2003).

A preocupação dos intelectuais brasileiros, em seus estudos, no início do século XX, estava afinada com a produção científica europeia, conseqüentemente, pesquisas relacionadas às ideias europeias estavam acontecendo no Brasil. Romero (1888 apud RODRIGUES, 2010, p. 7), por exemplo, defendia o estudo dos negros africanos no país.

Quando vemos homens, como Bleek, refugiarem-se dezenas e dezenas de anos nos centros da África somente para estudar uma língua e coligir uns mitos, nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas, e a Europa em nossos salões, nada havemos produzido nesse sentido! É uma desgraça.

Bem como os portugueses estanciaram dois séculos na Índia e nada descobriram de extraordinário para a ciência, deixando aos ingleses a glória da revelação do sânscrito e dos livros brânicos, tal nós vamos levemente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos, que se falam em nossas senzalas! O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e mau grado sua ignorância, um objeto de ciência (ROMERO, 1888 apud RODRIGUES, 2010, p. 7).

Entendendo a urgência da antropologia na época, Raymundo Nina Rodrigues,

que era médico legista, interessou-se pelas pesquisas antropológicas. Rodrigues (2010) buscava investigar a origem do atraso brasileiro em relação às nações europeias. De acordo com o autor, ainda não se vislumbrava a influência do negro e do que viria a ser a atuação do mestiço na formação do país. E, a partir de seus estudos o autor afirmava que a ciência deve estar longe de sentimentos como simpatia ou ódio e precisa reconhecer que os negros ainda não constituíram povos civilizados Rodrigues (2010). Além disso, o autor se interessa pelo estudo da religião, no caso, as religiões dos negros africanos e de seus descendentes que viviam na Bahia. Nesse sentido, para Silva, V. G. (2005),

o médico, Raymundo Nina Rodrigues, foi o primeiro a se interessar pelo estudo das religiões afro-brasileiras. Para escrever seu trabalho pioneiro nesse campo – *O animismo fetichista dos negros bahianos* (publicado no Brasil em forma de artigos em 1896, e na França em forma de livro em 1900), visitou inúmeros terreiros de Candomblé situados em Salvador, umas das principais cidades brasileiras na difusão do Candomblé. Neles presenciou vários rituais e pôde obter grande quantidade de informações sobre o culto e o transe das divindades africanas, até então raramente descritos. Na verdade, interessou-se pelas religiões afro-brasileiras porque estava empenhado em mostrar que essa religiosidade continha um aspecto doentio (considerava o transe, por exemplo, uma forma de histeria) (SILVA, V.G., 2005, p. 55).

Como exposto, Nina Rodrigues foi o pioneiro nas pesquisas relacionadas às religiões de matriz africana, principalmente Candomblés, e dedicou-se também ao estudo das insurreições religiosas dos negros. As constatações do médico acerca da existência de cultos com características das religiões africanas foram um alerta à elite brasileira.

Conforme expõe Queiroz (1989), “a função de defesa cultural dos Candomblés foi perfeitamente percebida por Raymundo Nina Rodrigues em seus trabalhos; seus textos visavam dar um grito de alerta aos conterrâneos sobre a ameaça subjacente à aparente submissão negra.” (QUEIROZ, 1989, p. 21). O autor evidencia também que as “Insurreições de 1826, 1827 e 1828 – nas matas do Urubu, em Pirajá, tinha-se constituído um quilombo, que se mantinha com o auxílio de uma casa fetiche da vizinhança, chamada a casa do Candomblé” (RODRIGUES, 2010, p. 55). Ademais, segundo Rodrigues (2010), existia uma estreita relação entre o sistema religioso e as insurreições dos povos escravizados no Brasil, que se mantinha em sigilo absoluto.

Nas palavras do autor,

causou então surpresa geral o admirável sigilo em que se urdiu e levou a efeito o êxodo dos insurgidos. Mais natural seria considerado o fato, se, naquele tempo, tivessem os interessados, melhor conhecimento do povo escravizado. Então haviam de saber que uma poderosa sociedade secreta Obgoni ou Ohogbo, verdadeira instituição maçônica, governava os povos iorubanos, com ação muito superior mesmo à vontade dos régulos. E em todos os atos desta associação dominava o mais absoluto sigilo (RODRIGUES, 2010, p. 53).

Em seus estudos, o pesquisador revelou a existência de sincretismo no território brasileiro entre as próprias religiões de origem africana, e entre essas religiões e a religião Católica. De acordo com Rodrigues (2010),

[...] decorrido meio século após a total extinção do tráfico, o fetichismo africano constituído em culto apenas se reduz ao da mitologia gegeiorubana. Angolas, Guruncis, Minas, Haussás, etc., que conservam as suas divindades africanas, da mesma sorte que os Negros crioulos, Mulatos e Caboclos fetichistas, possuem todos, à moda dos Nagôs, *terreiros* e *Candomblés* em que as suas divindades ou fetiches particulares recebem, ao lado dos *orichás* iorubanos e dos santos católicos, um culto externo mais ou menos copiado das práticas nagôs (RODRIGUES, 2010, p. 241).

Como já exposto, o modelo europeu de investigação da vida social influenciou a elite intelectual brasileira do século XIX (QUEIROZ, 1989)<sup>25</sup>, por isso, os intelectuais preocupados com o problema da nação desenvolveram trabalhos em várias áreas. “Dentro dessa perspectiva, a raça era o conceito-chave para todos, ainda que com ênfases diferentes, e ao qual todos os outros conceitos estavam subordinados” (BAKKE, 2011, p. 30). Nesse âmbito, a primeira perspectiva sobre o Brasil do século XIX é uma dicotomia entre a intelectualidade e a maioria da população, que disputavam o espaço brasileiro, porém, o pensamento intelectual predominou (QUEIROZ, 1989).

---

<sup>25</sup> Queiroz (1989) discorre acerca dos motivos que levaram a elite intelectual brasileira a recusar as heranças dos povos africanos. Para isso, a autora analisa os conceitos de “identidade cultural” e “identidade nacional”, considerando que os dois conceitos representam somente um.

Em relação a essa predominância, Queiroz (1989) considera que a elite intelectual brasileira não olhava positivamente para os aborígenes e os africanos. A autora ressalta que tudo que surgia dessa população era considerado um entrave. Em contrapartida, o que se julgava positivo originava-se dos europeus. Segundo a autora,

complexos culturais aborígenes, outros de origem europeia, outros ainda de origem africana coexistiam. E estes cientistas sociais acusavam a persistência de costumes *bárbaros*, aborígenes e africanos, de serem obstáculos impedindo o Brasil de chegar ao esplendor da civilização europeia. Consideravam-nos assim como uma barreira retardando o encaminhamento do país para a formação de uma verdadeira *identidade nacional*, que naturalmente embaraçava também um desenvolvimento econômico mais eficiente (QUEIROZ, 1989, p. 18).

Conforme assevera Silva, V.G. (2005), a preocupação com o desenvolvimento da sociedade brasileira levou à negação dos traços culturais não europeus, da música à religião, que, a todo custo, deveriam ser eliminados. Para o pesquisador, nesse momento,

instalava-se o conflito entre o modelo de país que as elites desejavam adotar publicamente e a realidade que o negava, pois, mesmo aprendendo francês e tocando piano, a “gente de bem” da época não deixava de misturar as polcas e modinhas europeias com o ritmo quente e malicioso dos africanos, dos lundus e maxixes que se tocavam às escondidas nos salões das famílias mais respeitadas. Diante desse conflito, dirigentes e intelectuais, nesse período, questionavam a possibilidade de transformar o Brasil em uma nação moderna, “civilizada”, tendo como herança o sangue africano, vivendo o país preso a hábitos e crenças primitivas, como o Candomblé, que proliferava pelas cidades. Para responder a essa pergunta, a ciência entrou em ação, aplicando aqui as teorias racistas e evolucionistas produzidas na Europa em fins do século passado, e que prometiam explicar por que algumas raças e culturas eram mais “atrasadas” do que outras (SILVA, V.G., 2005, p. 54-55).

Corroborando, Queiroz (1989) afirma que a preocupação com o progresso do Brasil estava atrelada ao racismo. Esse elemento, como já exposto, faz parte da origem da intolerância às religiões afro-brasileiras, a qual foi gerada no âmbito da produção científica, segundo a autora.

Não era de admirar, pois, na Europa, as teorias a respeito estavam então claramente formuladas e atuantes. O Conde de Gobineau (1816-1882), por exemplo, autor do “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” (cujas teorias influenciariam mais tarde os expoentes do racismo germânico), proclamava, nessa época, superioridade dos louros dolicocefalos, habitantes da Inglaterra, do norte da França e da Bélgica, que eram as regiões industrializadas então, sobre todos os representantes de outras etnias. Não era de admirar, pois, que doutrinas desse tipo viessem refluir no Brasil (QUEIROZ, 1989, p. 19-20).

Para Queiroz (1989), a expectativa dos teóricos no que se refere à identidade nacional brasileira era pessimista, uma vez que não conseguiam vislumbrar a construção de uma identidade cultural a partir de uma população miscigenada. Assim,

estas maneiras de ver se refletiram nas especulações sobre a falta de uma *identidade cultural* nacional que viesse costurar entre si pedaços tão díspares e que ao mesmo tempo lhes apagasse as arestas. E, dado que na maneira de pensar dos intelectuais de então a identidade nacional não podia existir sem certa homogeneidade de traços culturais, e encontravam na sua cultura grandes disparidades, o pessimismo era dominante em seus trabalhos. Somente podiam conceber uma *identidade cultural* da maneira que julgavam ser a ocidental – branca, educada, refinada (QUEIROZ, 1989, p. 21).

Essa postura intolerante tem origem também na evangelização cristã, pois “o pensamento judaico-cristão do qual, de alguma maneira, somos todos herdeiros, enfatizou percepções dicotômicas e antagônicas da realidade, estipulando assim um sistema de classificação cultural terrivelmente etnocêntrico.” (SILVA, V.G., 2005, p. 122). A evangelização cristã unida à forma de exploração de mão de obra escravagista, fez com que, ao colonizar as terras brasileiras, Portugal também trouxesse sua religiosidade. A exploração colonialista, segundo Silva, V.G. (2005), contou com o apoio da Igreja Católica, inclusive em relação à exploração desse tipo de mão de obra.

Naquele momento, a catequese dos índios, além de promover a conquista de novos adeptos à Igreja Católica, abria a possibilidade de a Coroa portuguesa conquistar a terra dos habitantes do Novo Mundo (SILVA, V. G., 2005). Como sabemos, a institucionalização da Igreja Católica como religião oficial do Estado brasileiro efetivou-se com a chegada das missões jesuíticas. Nas palavras do autor,



na colonização do Brasil, o cultivo da cana logo sobressaiu como atividade principal e a produção de açúcar, a exemplo do que já ocorria em outras colônias portuguesas, tornou-se aqui um negócio promissor. O progressivo sucesso da empresa colonial, a expansão das lavouras canavieiras e as invasões holandesas e francesas conduziram a Metrópole a uma colonização mais efetiva e a um controle político mais intenso das atividades. Na tentativa de melhor controlar impostos, fiscalizar fronteiras e combater os índios, que ameaçavam os engenhos de açúcar, em 1549, criou-se o Governo-Geral, com sede na capitania da Bahia, e fundou-se a cidade de Salvador. Foi nesse período que chegaram as primeiras missões jesuíticas, as quais culminaram na criação do primeiro bispado no Brasil, instituindo definitivamente o catolicismo na colônia (SILVA, V. G., 2005, p. 18).

Com a oficialização da religião Católica como a representante do Estado, aconteceram as proibições aos cultos de outras religiões. Segundo Silva (2005), “o catolicismo, além de religião oficial, foi uma religião obrigatória. Professar outra fé que não fosse a cristã era correr o risco de ser considerado herege, e também, inimigo do rei, cujo poder provinha de Deus.” (SILVA, V. G., 2005, p. 19).

Para Silva (2005), o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição foi uma das mais brutais e abusivas formas de repressão aos desviantes da fé cristã, uma vez que punia “os praticantes de atos mágicos (tidos como bruxaria, feitiçaria ou curandeirismo), de aberrações sexuais ou de outras atividades pagãs.” (SILVA, V. G., 2005, p. 19-20). Com frequência, a igreja relacionava esses atos religiosos – típicos das religiões africanas – à influência do demônio.

#### **4.3 Alguns apontamentos sobre as mudanças de paradigmas da antropologia brasileira**

A antropologia, desde seu surgimento, vem passando por várias revisões das reflexões relacionadas aos povos não europeus. No Brasil, também aconteceram essas revisões. As mais significantes acarretaram mudanças de paradigma da antropologia brasileira.

Com já exposto, no início do século XX, a ciência empenhou-se em explicar as diferenças entre as raças e as culturas no Brasil, aplicando teorias racistas e evolucionistas europeias, em um momento em que dirigentes e intelectuais debatiam

a possibilidade de tornar o Brasil uma nação moderna (SILVA, V. G., 2005). Conforme afirma Capone (2009), nesse momento, “[...] a antropologia passa a ser elemento indispensável para se pensar o Brasil.” (CAPONE, 2009, p.220).

Durham (1986)<sup>26</sup> assegura que foi Nina Rodrigues quem iniciou a tradição da pesquisa de populações urbanas, utilizando o conceito de raça como elemento chave. Desse modo, Rodrigues inaugurou a antropologia médica e seus estudos minuciosos ganharam elogios. Como ressalta Ferretti (2006),

o livro *O Animismo Fetichista dos Negros Bahianos*, publicado na *Revista Brasileira*, no Rio de Janeiro, em 1896, e depois traduzido para francês na Bahia, em 1900, mereceu resenha elogiosa de Marcel Mauss, publicada em Paris, em 1902, no *Anuário Sociológico de 1900-1901*, onde foi considerado uma elegante monografia (FERRETI, 2006, p. 55).

Nina Rodrigues, ao pesquisar a respeito dos negros africanos no Brasil e suas práticas religiosas, também tinha interesse em provar que o transe era algum tipo de histeria, classificando o negro como primitivo, ou seja, menos evoluído que o branco (Capone, 2009). Nesse sentido, Capone (2009) observou a mudança de perspectiva presente nos estudos de Rodrigues, uma vez que,

na época, Exu divindade ligada ao feitiço, era identificado com o diabo pelos “Africo-Baianos”. No começo do século XX, Nina Rodrigues escreveu que essa confusão era “o produto de uma influência do ensino católico” e que Exu era um orixá como os outros, com sua confraria e seus adoradores (RODRIGUES, 1900, p. 40 apud CAPONE, 2009, p. 225).

---

<sup>26</sup> Durham (1986) discorre sobre métodos e conceitos antropológicos voltados para o estudo de populações urbanas no Brasil. A estudiosa afirma que os conhecimentos antropológicos desenvolvidos no país sempre foram urbanos. Segundo a autora, “não se desenvolveu, no Brasil, uma antropologia urbana propriamente, nos moldes que foi iniciada pela Escola de Chicago, uma tentativa de compreender o fenômeno urbano em si mesmo. Ao contrário, trata-se de pesquisas que operaram com temas, conceitos e métodos da antropologia, mas voltados para o estudo de populações que vivem nas cidades. A cidade é, portanto, antes o lugar da investigação do que seu objeto.” (DURHAM, 1986, p. 19).

Capone (2009) destaca que para Nina Rodrigues em *Africanos do Brasil* de 1906, ou seja, “alguns anos mais tarde, porém, Exu se tornaria, a seus olhos, a encarnação do mal, [...] o senhor da magia, devendo, portanto, ser negado.” (CAPONE, 2009, p. 225).

Outro grande pesquisador dessa temática foi Arthur Ramos. Sua interpretação, inaugurada nos anos de 1920, deu continuidade aos estudos religiosos afro-brasileiros de Rodrigues, após contato com a obra etnográfica desse autor (BAKKE, 2011). O foco de Ramos, porém, não era a interpretação racial, mas a cultural, pois, segundo Durham (1986),

ao lado desta antropologia médica, desenvolvem-se os estudos sobre o folclore e, tanto num caso com em outro, as distinções entre rural e urbano são irrelevantes. As populações urbanas são tomadas como legítimo objeto de estudo não enquanto tais, mas como exemplo ou manifestações de fenômenos relevantes para uma interpretação ou simples descrição da sociedade brasileira. Com Arthur Ramos, os mesmos problemas continham no cerne das preocupações, mas com a gradual substituição das interpretações raciais pelas culturais (DURHAM, 1986, p.20).

Também no âmbito da visão culturalista, surgem os trabalhos de Gilberto Freyre, a partir da influência de Franz Boas. De acordo com Durham (1986), nessa perspectiva culturalista “os componentes raciais estão muito mais firmemente subordinados à elaboração cultural e, sob a dupla filtragem de uma ótica regional e de classe, trata-se de caracterizar a cultura brasileira em seu conjunto.” (DURHAM, 1986, p.20). Corroborando, Bakke (2011) assegura que os estudos desenvolvidos por Ramos, acerca da perspectiva culturalista, promoveram um novo olhar para as religiões afro-brasileiras, visto que esse autor

propunha promover uma nova interpretação metodológica e acrescentar dados etnográficos à obra deixada pelo médico maranhense. Para isso, expandiu o campo analítico dos estudos para além dos terreiros de Salvador, incluindo desde o Catimbó do interior do Nordeste às Macumbas do Sudoeste. E, no plano analítico, substituiu o conceito de raça pelo de cultura, com explicação do fenômeno afro-religioso, permitindo que este deixasse de ser visto, quase que exclusivamente, como marca de inferioridade intelectual e psíquica provocada pelo pertencimento racial (BAKKE, 2011, p. 31).

Ao analisar as manifestações culturais dos iorubás, Ramos (1971) faz uma

crítica à antropologia evolucionista em relação ao termo feitiçaria. Para o autor, o uso desse termo advém de uma observação errada dos primeiros etnógrafos e está associado à concepção de estágios da evolução religiosa, que se reflete na ideia de progresso e desenvolvimento da humanidade. Sobre esse assunto, Ramos (1971) considera que,

quanto à cultura *não-material*, é dos mais importantes o estudo da sua *mitologia e práticas religiosas*. Foi nesta parte da África, que surgiu, por uma deficiência de observação dos primeiros etnógrafos, a noção de fetichismo, a “grosseira” e “selvagem” religião africana. Foi De Brosses quem pela primeira vez, numa obra que se tornou clássica (*Du culte des diex fétiches*, Paris, 1760) empregou a expressão *fetichisme*, derivada do português *feitiço* (*de factituis*, “encanto mágico” para uns, ou de *fatum*, “coisa feita”, “fatal”, para outros). De *fétiche* e *feitiço*, vieram os substantivos *feiticismo* e *feitiçaria* que passaram a caracterizar, para os antropólogos evolucionistas do século passado, um dos estágios da evolução religiosa, o da crença em objetos materiais, fase intermediária entre o chamado *ateísmo inicial* e o *naturismo* (Lubbock, Tylor...). Em outros lugares, temos criticado essa concepção evolucionista rígida no capítulo da religião (RAMOS, 1971, p. 54-55).

Dessa forma, os estudos de Ramos (1971) confirmaram que as manifestações sociais denominadas de fetichismo, pelos evolucionistas, possuíam, na verdade, “uma mitologia complexa, um panteão de deuses principais e deuses intermediários (orixás), uma teoria de sacerdotes e sacerdotisas do culto, um cerimonial altamente organizado” (RAMOS, 1971, p. 55).

Outra grande mudança de paradigma que houve na antropologia ocorreu com a atuação de Roger Bastide. Para Cruz (2006), são várias as maneiras de salientar a importância das obras de Bastide tanto na sociologia brasileira como na francesa. Dentre elas, merecem destaque o

estudo das religiões afro-brasileiras e da religião em geral, dos escritos sobre o Nordeste brasileiro, sobre a psiquiatria nas suas relações com a sociedade, sobre arte, literatura e outros temas e tópicos com os quais trabalhou em sua rica vida intelectual e profissional. Essa produção é objeto de muitos elogios por parte das comunidades científicas, pelo menos do Brasil e da França (CRUZ, 2006, p. 71).

Partindo de uma crítica à Antropologia, e particularmente aos culturalistas, em

virtude de tratarem a cultura como algo que paira acima do contexto sociológico, Bastide se propôs a estudar os condicionamentos sociais das religiões afro-brasileiras. Nessa perspectiva, a manutenção dessas formas religiosas deveria ser pesquisada em conexão com a estrutura dual da sociedade (DANTAS , 1982, p. 3).

Conforme expõe Dantas (1982), Bastide considera que as religiões afro-brasileiras devem ser pesquisadas no contexto da luta entre dominantes e dominados, uma vez que os interesses dos dominados eram diferentes dos dominantes. Há, entretanto, o reconhecimento da tendência de Roger Bastide em pesquisar os terreiros tradicionais. Para Capone (2009),

é principalmente em suas obras de 1958 e 1960 que Bastide, de volta à França, dá forma a essa idealização de um candomblé puro e autêntico. Ele se torna adepto do deus Xangô, ligado ao terreiro do Axé Opô Afonjá de Mãe Senhora, que também era a mãe-de-santo de Pierre Verger. E como sublinham vários autores, entre eles Monteiro (1978) e Fry (1984), o intelectual e o adepto dificilmente são inseparáveis na obra de Bastide. Assim, da mesma forma que Verger, seu amigo e guia no universo do candomblé, Bastide acaba trocando um etnocentrismo por outro, ao valorizar ainda mais o segmento nagô dos cultos, cujo modelo passou a ser o Axé Opô Afonjá (CAPONE, 2009, p. 243).

Roger Bastide dava prosseguimento a uma tradição na antropologia de se considerar a “pureza” dos cultos africanos. Para Nina Rodrigues, por exemplo, a maior pureza se encontraria nos nagôs da África (CAPONE, 2009). Os antropólogos que pesquisavam os cultos afro-brasileiros, ao longo do tempo, seguiram essa tradição e contribuíram para ratificá-la, até quando buscavam na África a originalidade para o resgate dos elementos culturais, pois as pesquisas se concentravam em terreiros da Bahia.

Em seu estudo sobre os africanos no Brasil, no início do século XX, Nina Rodrigues afirmou, de maneira clara, a supremacia dos iorubás (os nagôs da Bahia, que ele considerava a verdadeira “ aristocracia” entre os negros trazidos), baseando-se nas pesquisas do coronel Ellis e do missionário Bowen, ambas realizadas no fim do século XIX. Da mesma forma, declarava ter inutilmente buscado entre os negros da Bahia, ideias religiosas pertencentes as bantos (CAPONE, 2009, p.17).

Nesse sentido, os cultos que apresentam os Exus modernos, como Pombagira, que “já estava presente na macumba do Rio de Janeiro nos anos 1930” e que, “segundo a maioria dos autores, seria a reinterpretação do Bombojira dos candomblés bantos, divindade correspondente ao Exu iorubá” (Capone, 2009, p. 111) são considerados, por essa linha de pesquisa tradicionalista, “degenerados”, são aqueles que surgiram no sudoeste do Brasil, muitas vezes, denominados “Macumba”.

## 5 EXU

### 5.1 Exu e seus atributos originais no culto ao Ifá

Durante a procura de fontes bibliográficas acerca dos atributos originais africanos de Exu, encontramos o livro *Èsù* (2014), de Juana Elben dos Santos e Deoscóredes Maximiliano dos Santos. A obra é resultado de uma pesquisa em que os autores passaram seis meses na Nigéria e no Daomé (atual Benin), em 1971, por meio de um contrato com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), dando andamento a uma análise comparativa entre o sistema religioso, denominado “nagô”<sup>27</sup> no Brasil, e seus elementos originais na África Ocidental no culto de Ifá.

Outra obra importante é a de Pierre Verger, *Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África* (2012). Verger (2012) foi um importante estudioso do sistema religioso ioruba, pois teceu significativas discussões relacionadas ao culto aos orixás na Bahia e se dedicou a descrever, em sua pesquisa na África, o que representa Exu para os habitantes da antiga costa dos escravos. Segundo o autor,

*Ifa*, entre os yoruba, não é propriamente uma divindade (*Orisa*). É o porta-voz de Orúnmila e dos outros deuses *Ounmilà*. Também é denominado frequentemente Agonniregún.

Em caso de dúvida, *Ifa* é consultado pelas pessoas que precisam tomar uma decisão, que querem saber da oportunidade de realizar uma viagem, contratar um casamento, fechar uma venda ou uma compra importante ou, então, por aqueles que procuram determinar as

---

<sup>27</sup> Apesar do nome nagô, nàgò, ou anagô, anàgó, ser bastante conhecido dos estudiosos da cultura afro-ocidental, enquanto subgrupo étnico-iorubá, que através de sucessivas migrações chegou ao centro e ao sul do Daomé (atual Benin), no Brasil, o termo adquiriu uma conotação muito mais ampla. Tal como as palavras ioruba para a Nigéria e *lucumi* para Cuba, a palavra nagô no Brasil aplica-se a todos esses grupos interligados por uma linguagem comum – com variações dialetais – que reivindicam descendência mítica de um progenitor comum, *Oduduá*, que migrou do lugar de origem mítico, Ile Ifé (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 19).

razões de uma doença ou saber se há sacrifícios ou oferendas a fazer a uma divindade.

O *babalawo* (pai do segredo) recebe as indicações necessárias às respostas por meio dos signos (*odù*) de *Ifa*.

Cada *odù* é formado por um “conjunto constituído por duas colunas verticais e paralelas de quatro índices cada. Cada um desses índices compõe-se de um traço vertical ou de dois traços verticais paralelos”, que o *babalawo* traça no pó (*iyerosun*), espalhado sobre um tabuleiro de madeira esculpida (*opon Ifa*).

O *babalawo* detecta esses *odù* por meio da manipulação dos caroços de *Ifa*, ou jogando o rosário de *Ifa* (*opele Ifa*), seguindo certas regras. Existem 256 diferentes *odù*. A cada um deles correspondem lendas mais ou menos numerosas. Uma delas indica, por analogia com o caso a ser resolvido, a resposta a ser dada.

O enunciado dessas lendas comporta sacrifícios e oferendas, determinados pelo contexto das lendas das quais são os símbolos. O consulente liga seu destino ao do *odù* por meio da execução dos sacrifícios prescritos.

*Ifa* é, portanto, um guia e conselheiro. É também o destino, a personalidade das pessoas (VERGER, 2012, p. 579).

Na coleta de dados quanto a Exu, Santos e Santos (2014) tiveram ajuda de um babalaô, “sacerdote de Orunmilá” (PRANDI, 2000, p. 564), chamado Ifatoogun Babalolá, e de sábio de Iwo, David Agboola Adeniji. Em 1971, os autores já alertavam sobre a escassez de bibliografia no que concerne a Exu e sobre os equívocos cometidos em relação a esse orixá, à religião e à cultura ioruba. Nesse âmbito, de acordo com Santos e Santos (2014),

é interessante notar que J. Wescott, em um artigo pioneiro, examina os numerosos aspectos de Exu, sem chegar a uma definição satisfatória sobre a natureza profunda desse orixá, nem relacionar esses aspectos como elementos complementares a sua estrutura mística. Wescott cita os elementos como contraditórios, quando eles são de fato complementares e ajudam a entender melhor o papel e o significado simbólico de Exu dentro do sistema cultural como um todo. Isso se dá provavelmente pelo fato de Wescott, como muitos outros autores, insistir em tratar Exu como “trapaceiro” ou como “o deus da travessura”, sendo esse apenas um dos muitos modos de Exu agir e, do nosso ponto de vista, uma consequência comparativamente sem importância e que só assume sua devida significação quando examinada a real natureza de Exu, seu significado simbólico dominante (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 18).

Desse modo, na obra em questão, os autores analisam o culto ao orixá Exu e afirmam que ele é um dos elementos fundamentais de todo sistema religioso iorubá,



próximo de Olorun, “literalmente, Dono do Céu; nome pelo qual é denominado preferencialmente no Brasil o Deus supremo” (PRANDI, 2000, p. 568), e do Orixá Funfun, “encarregado de fazer o mundo” (COSSARD, p.16 apud ROSÁRIO, 2014, p. 27). Prandi (2000) afirma que

para os iorubas tradicionais e os seguidores de sua religião nas Américas, os orixás são deuses que receberam de Olodumare ou Olorum, também chamado de Olofin em Cuba, o Ser Supremo, a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por alguns aspectos da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana. Na África, a maioria dos orixás merece culto limitado à determinada região, enquanto uns poucos têm culto disseminado por toda ou quase toda a extensão das terras iorubas. Muitos orixás são esquecidos, outros surgem em novos cultos. O panteão iorubano na América é constituído de cerca de uma vintena de orixás e, tanto no Brasil como em Cuba, cada orixá, com poucas exceções, é celebrado em todo o país (PRANDI, 2000, p. 20).

Por seu turno, o ensaio *Exu Bará Laroie um estudo comparativo* (2014), que faz parte da obra citada de Santos e Santos (2014), evidencia que Exu é símbolo do princípio dinâmico e da existência individual no sistema cultural nagô.

Na verdade, apesar da relação existente entre Exu e os ancestrais masculinos e femininos, ou seus representantes coletivos, e, em última análise, a Terra, Exu é uma parte e, de fato, o elemento dinâmico não apenas de todos os panteões, de todas as entidades, mas de tudo que existe. Nesse sentido, como Olorum, *Olorun*, a divindade suprema, a protomateria do universo, Exu não pode ser separado ou classificado em nenhum dos panteões. Nas palavras de Ifá: “todo mundo tem o próprio Exu no corpo, ou todo ser humano possui seu Exu individual, cada entidade, porque todas as coisas e todos os seres tem o próprio Exu”. E ainda: “se alguém não tivesse o próprio Exu em seu corpo, este alguém não poderia existir, ele não saberia que está vivo, porque todos devem possuir seu Exu individual”. Este aspecto de Exu como princípio vital e dinâmico de todo ser faz dele o elemento que ajuda a formar, desenvolver mobilizar, crescer transformar, comunicar (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 25-26).

Os autores afirmam que, no culto ao Ifá, sistema religioso ioruba, a função de Exu é dinamizar a vida. Nas palavras dos autores,

sua função é resolver todos os “trabalhos”, achar todos os caminhos apropriados, abrindo-os ou fechando-os e, acima de tudo, dar toda a

assistência e poder mobilizar e desenvolver não apenas a existência de cada indivíduo mas também as tarefas atribuídas e delegadas a cada uma das entidades. Dessa perspectiva, o papel de Exu como dinamizador da vida não o obriga a nenhum posicionamento ético ou moral. Ele tanto ajuda Xangô a atirar suas pedras quanto a Osanyin a preparar remédios. É sabido que seu poder pode ser usado tanto em trabalhos positivos como em negativos (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 49).

Santos e Santos (2014) afirmam ainda que o orixá Exu é símbolo do princípio de procriação e que, além de elemento de comunicação e reparação, foi a primeira figura a existir. Depois de Olorum, a divindade suprema, Exu é a única divindade que possui reconhecimento por toda a terra ioruba. Segundo Lucas (1948, p.51 apud SANTOS; SANTOS, 2014, p.50), Exu é considerado o mais importante de todos os orixás, pois

foi a primeira forma a existir. Antes dele havia apenas o ar. Olorum era uma massa de ar infinita. Quando ele começou a se mexer lentamente, a respirar, parte do ar transformou-se em uma massa de água e assim originou-se Orinxalá. O ar e a água moveram-se, e parte deles tornou-se lama líquida. Desta lama, levantou-se um inchaço ou montículo, e surgiu a primeira matéria com forma, uma lama avermelhada. Olorum admirou esta forma e soprou sobre o montículo, dando-lhe vida. Esta primeira forma de existência, a laterita, era Exu Agbá, o Exu que se tornou rei de todos os seus descendentes, ou Exu Obá, ou também Exu Yangí, por conta de sua associação com a laterita, que é chamada de yangí. O Yangí é a representação mais importante de Exu. Fragmentos de laterita são sua representação mais direta, e são encontrados frequentemente encravados no chão, para indicar os lugares onde Exu é cultuado. (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 51).

Ao analisarem o mito *Atorun dorun Esù*<sup>28</sup> sobre o nascimento de Exu, os autores asseguram que esse orixá é símbolo do início de procriação, além de ser o elemento de comunicação e reparação. Para eles,

Exu Agbá foi criado por Olorum e Orixalá, o ar e a água do mito relatado. Exu é mais habilidoso, inteligente e forte que os outros, além de ser de difícil trato. Olorum o envia a Orixalá, que o coloca longe de si próprio perto da entrada principal e o despacha, como seu representante, para realizar “trabalhos”. Porém nenhuma criança

---

<sup>28</sup> Os autores decidiram manter a versão ioruba de algumas palavras sempre que não foi possível encontrar um termo equivalente satisfatório. Conceitos como àse (axé), iwà; òrun (orum); orisá (orixá), ebora (eborá), odù (odu), etc. podem ser analisados, mas não traduzidos. (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 23-24). O anexo II contém o mito *Atorun dorun Esù*.

havia sido moldada ainda. Exu é a primeira a existir. Como tal, ele é transferido para a terra, como filho de Orunmilá e sua esposa. Exu, concebido pelo movimento da água e do ar, nos espaços infinitos do orum, foi renascido e transferido para o mundo pela cópula de um par formado por um elemento masculino e um feminino. Em um processo de crescimento e expansão, que consiste em se multiplicar infinitamente enquanto ainda houver existência, Exu descendente, vindo de sua mãe e cortado pela espada de seu pai, irá se dividir e reproduzir, copulando e dando a vida a cada um dos elementos que individualmente o representam (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 64).

Outra característica de Exu, defendida por esses estudiosos, é que “na sua qualidade de ‘resultado’ é associado com processo [...]. É ele que harmoniza e comunica, que, através de seu nascimento, restaura a tensa relação entre o masculino e feminino e repara a ofensa feita a *Ìyá mi*, possibilitando o reestabelecimento de todos os cultos.” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 91-92).

Conforme afirmam Santos e Santos (2014), a dimensão da importância de Exu pode ser percebida no fato de que, unicamente para ele, as portas do Orum são abertas e somente são aceitos os ebós<sup>29</sup> vindos de suas mãos<sup>30</sup>. Assim, de acordo com os referidos autores,

por ele ter sido o único dos odus de *Ìfá* a conseguir ter as portas do orum abertas e o ebó aceito, *Òsetuà* salva a terra da destruição total, pela segunda vez, trazendo a chuva que fertiliza a terra e restaurando a relação dinâmica entre o orum e o aiê. A história de *Òsetuà* é tão rica em substância, tão cheia de alegorias, sugestões e jogos de palavras reveladores, que ela só mereceria um estudo a parte (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 92).

Os dois mitos coletados pelos autores (*Atorun Dorun Esú* e *O Ìtán de Oxetuá*) revelam que Exu é o princípio da procriação e também o portador da oferenda. Além disso, admite-se a relação dominante desse orixá, visto que,

no *ìtán de Esu Atòrun Dòrun*, o recém-nascido devora toda a comida da terra e se multiplica, populando o mundo e o espaço sobrenatural,

---

<sup>29</sup> “Ebó [ebó]: sacrificio, oferenda, despacho.” (PRANDI, 2000, p. 565).

<sup>30</sup> Santos e Santos (2014) referem-se ao mito “*O Ìtán de Oxetuá*”, transcrito por eles na obra em questão (p. 73-80).

e acaba propondo a seu pai um pacto, em que se obriga a devolver, em forma de ebó, tudo que havia devorado, e isso deveria ser feito por todos os seres que habitam os dois mundos (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 95).

Em relação a esse mito, Santos e Santos (2014) reiteram que a oferenda segue o princípio da restituição, visto que houve uma ingestão voraz e a posterior devolução, pois Exu vomitou tudo que havia comido. Sendo assim, com base na explicação dos estudiosos,

o duplo aspecto da ingestão voraz e da proporcional devolução, que, em certo nível de interpretação significa crescimento, procriação está expresso claramente no *itán* de *Atorun Dorun Esú*. Exu *Yangí* povo o orum e o aiê, desprendendo-se de Exu, princípio da procriação; tudo o que existe de modo individualizado deve restaurar aquilo que a criança prototípica devorou.

Exu, como já mencionado, é elemento constitutivo de tudo que existe. Cada indivíduo carrega consigo seu próprio Exu, o elemento que lhe possibilitou nascer e que irá habilitá-lo a evoluir e a se reproduzir. Para que este processo se cumpra, é essencial que o indivíduo faça a restituição, através de oferendas, de tudo aquilo, no sentido real ou metafórico, que seu princípio da vida individual ingeriu. É como se um processo de vida balanceado, impulsionado e controlado por Exu se fundasse em constante absorção e restituição (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 96).

No que tange ao caráter reparador de Exu, os autores mencionam o mito “O *Itán* de Oxetuá”:

Para evitar a destruição da terra e o extermínio da vida, *Òsetùá* carrega e devolve aos pés de Olorum o poderoso ebó que contém as oferendas de todas as espécies vivas oriundas de seus ancestrais míticos: um quadrúpede, um roedor, um peixe, uma ave, um ser humano, um ser de cada lugar habitado na terra:

Um animal e uma ave da floresta

Um animal e uma ave da savana

Um animal e uma ave doméstica (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 97-98).

Essa narrativa revela que essas oferendas somente foram aceitas quando Exu as carregou e as entregou para Oludumaré no poderoso Orum. Desse modo, podemos afirmar que, segundo Santos e Santos (2014), Exu é o princípio de reparação no sistema religioso e na cultura nagô.

Não foram apenas os seres humanos que se beneficiaram do ebó, mas toda a natureza: árvores, plantas, sementes, água... Exu é o princípio de reparação do sistema nagô e neste aspecto ele é o rígido controlador dos sacrifícios. Todos os castigos infringidos por Exu só acontecem quando os sacrifícios prescritos não são observados, sendo eles a base essencial da harmonia entre os elementos que regem a vida (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 98).

Nos mitos analisados pelos os autores, Exu “é resultado da interação de dois elementos primários, ar e água, Orumilá e Yebiriru, Oxum e o axé dos *Àgbà-Odù*, sêmen e placenta. Exu é portador mítico do sêmen e da placenta ancestrais” (SANTOS e SANTOS, 2014, p. 100). Temos, então, mais duas características de Exu, apontadas por Santos e Santos (2014), fundamentais para o sistema nagô: interação e resultado. Esses atributos, por sua vez, resultam em outra característica uma vez que,

sendo interação e resultado, Exu está profundamente associado com a atividade de reprodução. O falo, e todas as formas de substituição, como o tradicional gorro com uma longa ponta caída, os vários estilos de penteados em forma de crista e com longas tranças ou rabos caindo nas costas, seu *ogo*, ou clava, e sua lança, sobre as quais diversos autores já falaram e que aparecem em quase todas as representações de Exu, são símbolos deslocados da progenitura e da atividade reprodutiva. As numerosas pequenas cabaças, deslocamento dos testículos, sublinham claramente sua preocupação com a atividade de reprodução. Este aspecto de Exu é bem conhecido, o mais comentado e o que mais escandalizou os primeiros missionários e viajantes (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 100).

Santos e Santos (2014, p. 105) expõem ainda que “Verger também cita muitos textos de antigos viajantes, particularmente aqueles que enfatizaram a relação de Exu com o erotismo”. A obra que citada pelos autores é a mesma a que nos referimos anteriormente, porém em uma outra edição, “Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil e na antiga Costa dos Escravos, na África” (Trad. de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: EDUSP, 1999, p.119-139). Nesse sentido, os autores preocupam-se com a análise das representações desse orixá. Isso porque Exu é retratado, por exemplo,

tocando flauta, fumando cachimbo ou chupando dedo, [o que] além de significar erotismo deslocado, ao mesmo tempo revela a relação entre

o ato de sugar e introjetar; porém o cachimbo e a flauta também demonstram um aspecto duplo e simultâneo da introjeção e projeção (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 101).

Ademais, Santos e Santos (2014) afirmam que o ogo de Exu simboliza a fertilidade e a produtividade. Ele pode ser representado também como uma flauta, pois “é com a flauta que Exu chama as miríades de seus assuntos.” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 101).

No que concerne às oferendas, o tabaco, a predileta de Exu, ocasiona a devolução e permite a reparação. Nas palavras dos autores,

é também importante a sua relação com o tabaco, que ele não apenas aspira e expira, fuma no seu cachimbo, mas sobretudo, coloca diretamente na boca e engole. Tabaco picado, *aásá*, é a oferenda favorita de Exu, e no *ítàn* de *Orisiri*, já citado, provoca a devolução de tudo que foi engolido. É, portanto, simultaneamente, o elemento que provoca a devolução crescente como libera a reparação (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 101).

O simbolismo de Exu está relacionado à cor preta. Em relação a essa característica, os autores afirmam que esse orixá é associado ao mistério que está guardado no útero.

O preto é representado pelo carvão, que, por sua vez, representa Exu no decorrer de vários rituais. Questionado a este respeito, o descendente de uma família de *elexus*, devotos de Exu, recitou o seguinte provérbio:

*Mo ráwo, nkó rí inú*

*Inú ibá se'gbá (se – igbá)*

*A sí wó,*

*A mò ohun ti ó nbe níbe*

Eu vejo a aparência externa,

Mas não o que está no interior.

Se o interior fosse uma cabaça,

Alguém poderia abri-la e ver o que ele contém.

Convidado a esclarecer o significado, ele respondeu textualmente: “isto é uma referência ao segredo profundo ou a escuridão, como a do carvão, integrando parte da criação, sendo Exu o patrono da escuridão”. É interessante notar a associação de Exu com a escuridão e o preto, bem como a relação deles com o segredo contido no útero. Isso nos remete à consideração sobre a transmissão de Exu pela placenta, como força impulsionadora do ventre fertilizado, e sua função como transmissor e propagador (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 103).

Exu nunca é representado como genitor, “ao contrário, ele é por excelência um símbolo do criado. Ele é descendente, filho.” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 103). Nesse sentido, Exu e Jesus podem ser associados, por possuírem a característica de filho. Nessa parte da obra, os autores ressaltam, em nota de rodapé, que

Parrinder (1953, p. 35) relata que, durante uma entrevista com o babalaô-chefe em Ibadan, em 1947-1949, este lhe disse que Exu e Jesus devem ser associados. “O Arabá sugeriu que Exu é de fato o conceito ioruba para Jesus”. Parrinder pensou ser este um caso de equívoco linguístico. Ele atribuiu esta associação a uma forma de pensamento sincrética. O que seria ilógico se nos lembrarmos de que os missionários cristãos, no princípio, identificam Exu com o demônio. Entretanto interpretamos que o babalaô se referiu a Exu como filho, tal qual Jesus (SANTO; SANTOS, 2014, p. 105).

Outro símbolo que Exu representa é o da comunicação, porque se estabelece por meio da mediação entre as diferentes partes do sistema religioso ioruba. Portanto, para Santos e Santos (2014),

Exu é o princípio de comunicação não apenas porque ele simboliza a união de seus pais, mas porque ele participa e é o princípio que passa de uma coisa para outra e de um ser para o outro. Por esta razão, além de ser para o Òjise-ebo, o representante da oferenda, ele é acima de tudo o ójise, o mediador na acepção mais abrangente, ou seja, é ele que inter-relaciona todas as múltiplas diferentes partes que compõem o sistema. Ele conecta o orum com o aiê, os orixás entre si e com os seres que povoam a terra. Ele é o intérprete e linguista do sistema (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 107).

Os estudiosos também analisam o simbolismo de Exu, relacionado-o com o cruzamento, com estradas que se cruzam, lugar favorito do orixá. Sendo assim, para eles,

Exu fica do lado esquerdo dos caminhos, daí ser ele que controla a entrada e a saída de toda a circulação. Portanto, seus assentamentos e representações estão localizados em estradas que levam às cidades. Mas seu lugar favorito é o cruzamento de três estradas, *orita*, onde elas se encontram e recomeçam. Esta é ainda outra indicação do seu papel com o centro das comunicações, controlador das

estradas e, sobretudo, do fato de ser ele resultado de um cruzamento ou união (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 109).

Em relação ao poder de Exu abrir e fechar as estradas, os autores argumentam que é por conta da complexidade de suas representações simbólicas. Nesse sentido, “sua função de censor dos caminhos está inerentemente relacionada com a função do princípio de reparação.” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 110).

Muitas outras características de Exu são apresentadas por Santos e Santos (2014), mas as apresentadas aqui já nos permitem constatar o equívoco para com esse orixá ocasionado posturas intolerantes às religiões de matriz africana, o fato é que essa visão distorcida está relacionada à causa do desprezo das culturas advindas da África. Estudos como a presente pesquisa, tem sua importância. Isso porque essas pesquisas desmascaram a ideia de que o senso comum adota, com muita facilidade, que esse território seria o menos desenvolvido por conta da sua selvageria e barbárie. Opoku (2010), em seu estudo quanto ao papel da religião na época colonial, evidencia que

a imposição do domínio colonial na África, a partir de 1885, conduziu à difusão da influência europeia até o âmago do continente, enquanto antes ela se concentrava ao longo da costa. Toda a intervenção europeia, durante o período colonial, fundamentava-se no postulado de que, para implantar o progresso, era preciso transformar, ou mesmo destruir por completo, a cultura africana. E, como a cultura africana estava intimamente ligada à religião, é fácil perceber que a política colonial europeia podia chocar-se violentamente com princípios da religião tradicional, que constituíam as próprias bases da sociedade africana. Desde o início, a religião tradicional viu-se submetida ao desafio da sobrevivência e da necessidade de se fortalecer.

Os missionários foram os porta-vozes da cultura ocidental praticamente até começos da década de 1890, e sempre foram claros relativamente à religião africana: queriam converter os africanos não somente ao cristianismo, mas também à cultura ocidental, que julgavam impregnada de cristianismo e profundamente marcada por ele. De fato, para a maior parte desses missionários convictos, não havia a menor diferença entre as duas coisas e, no entanto, embora não distinguindo entre a sua religião e a sua cultura, trabalhavam sem descanso para converter os africanos a uma forma de vida na qual a religião estava separada dos outros aspectos da existência. Ensinavam ao seu novo rebanho que a vida podia ser dividida em esfera espiritual e esfera secular – ensino que se opunha à própria base da cultura africana, ou seja, a unidade entre religião e vida. Desse modo, os missionários tratavam de atacar o próprio elemento



que sustentava a coesão das sociedades africanas (OPOKU, 2010, p. 597).

Assim, esses estudos nos fazem perceber que o discurso colonial usou desse argumento para dominar e fazer predominar uma cultura exploratória, convencendo parte da população de que a dominação seria algo naturalmente aceitável.

## 5.2 O processo de demonização do orixá Exu

Conforme evidencia Verger (2012, p.119), “Esu Elegbara dos yorubas, Legba dos fon, encerra aspectos múltiplos e contraditórios que dificultam uma apresentação e uma definição coerentes.” Divindade temida entre muitos, “Exu pertence à categoria dos ticksters, que designa pessoas, divindades ou seres míticos que geralmente questionam, invertem ou quebram regras e comportamentos” (SILVA V. G., 2015, p. 23). Nesse sentido, Verger (2012) elenca algumas das características de Exu:

Esú é o mensageiro dos outros *Orisa* e nada se pode fazer sem ele.  
É o guardião dos templos, casas, e das cidades.  
É a cólera dos *Orisá* e das pessoas.  
Tem um caráter suscetível, violento, irascível, astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente (VERGER, 2012, p. 119).

O autor afirma que os primeiros missionários se espantaram com essas características e “assimilaram-no ao Diabo e fizeram dele o símbolo de tudo que é maldade, perversidade, abjeção e ódio, em oposição à bondade, pureza, elevação e amor a Deus.” (VERGER, 2012, p. 118). O estudioso ainda expõe que o aspecto erótico de Exu impressionava os missionários: “Pruneau de Pommegorge foi o primeiro que, tanto quanto podemos saber, descreveu um *Legba*. Pommegorge permaneceu em Ouidah entre os anos de 1743 a 1765”. (VERGER, 2012, p.132). Segundo Verger (2012), Pommgorge (1789) relata que

a um quarto de légua dos fortes os dahomets ainda têm um deus *Príapo*, feito grosseiramente de terra, com seu principal atributo, que é o enorme e exagerado pênis em relação à proporção do restante do

corpo. As mulheres, sobretudo, vão oferecer-lhe sacrifícios, de acordo com sua devoção e com o pedido que o farão. Essa má estátua encontra-se debaixo do forro de uma choupana que a abriga da chuva (PORMMEGORGE, 1789 apud VERGER, 2012, p. 132).

A vinculação de Exu ao diabo da mitologia judaico-cristã é algo equivocado e que é questionado por muitos autores citados, inclusive, por Verger (2012). Essa vinculação equivocada deu-se nos primeiros relatos feitos por viajantes que tiveram contato com o culto de Exu na África.

A figura do Èsù-Elégbé dos iorubas, chamado Legba pelos fon Benin, exerce papel múltiplo, rico em contradições e, com frequência, abertamente paradoxal. Ele é o grande comunicador, o intermediário entre os deuses e os homens, o restaurador da ordem do mundo, mas, ao mesmo tempo, como senhor do acaso no destino dos homens, desfaz as abordagens conformistas do universo, ao introduzir a desordem e a possibilidade de mudança. Personificação do desafio, da vontade de irreverência, Èsù faz com que os homens modifiquem seu destino graças às práticas mágicas que controla. Seu caráter irascível, violento e esperto, todavia, determinou também a assimilação das figuras de Èsù e Legba ao diabo cristão. Essa identificação, talvez devido aos aspectos mais impressionantes das efígies dessas divindades, como o grande falo que as caracteriza, está presente desde os primeiros escritos sobre as religiões da África ocidental (CAPONE, 2009, p. 54).

Verger (2012) menciona que a associação desse orixá a algo diabólico, também é feita nas afirmações de Bowen (1858), “que estava na Nigéria desde 1852” e “foi o primeiro a fazer alusão a *Esu Abéokuta*” (VERGER, 2012, p.134). Em outras palavras, Bowen (1858 apud VERGER, 2012, p.134) percebeu que os europeus chamavam costumeiramente os deuses dos nativos de diabos.

Frobenius (1912), outro viajante expedicionário mencionado por Verger (2012), coletou informações que contradiziam as dos missionários citados anteriormente. Segundo Frobenius (1912 apud VERGER, 2012), os missionários ensinavam os iorubas a chamarem Exu de diabo, porém, os iorubas não o consideravam como tal.

*Edju!* O diabo, como o ensinaram aos Yoruba, os missionários brancos e negros que iam do litoral para o interior, a fim de pregoar o Salvador da humanidade. Em todos os lugares onde um missionário pôs os pés, as pessoas hoje falam de um diabo *Edju*. No entanto, se entrarmos

nos *compounds* (grupos de casas) e falarmos gentilmente com as pessoas, elas dirão: “Ah, sim! *Edju* prega muitas peças nas pessoas. *Edju* faz com que pessoas aparentadas briguem entre si, fez com que até os próprios deuses brigassem uns com os outros, mas *Edju* não é o diabo. Ele nos trouxe o melhor que tinha, deu-nos o oráculo *Ifa*... Assim, recorreremos a ele para as boas e más necessidades e é preciso banir a ideia de Diabo. Ele nada tem a ver com essa pessoa nem com nenhuma outra personificação medievalesca do Diabo. É um companheiro jovial.” (FROBÉNUIS, 1912 apud VERGER, 2012, p. 132).

Há, também, a menção aos estudos de Herskovits (1938), o qual “define o *Legba* dos daomeanos como Frobenius o faz com *Esu* dos *yorubas*” (VERGER, 2012, p. 137). Desse modo, com base nos pressupostos teóricos dos referidos autores, reafirmamos o equívoco feito a Exu. Isso porque, conforme Herskovits (1938 apud VERGER, 2012, p. 137), a concepção de forças do mal *versus* às do bem não faz parte do pensamento daomeano.

A atitude dos daomeanos para com *Legba* foi objeto de falsas interpretações e não somente no Dahomey. Com toda probabilidade essa divindade, assim como *Fa*, é derivada dos *yoruba*, entre os quais toma o nome de *Elegba*, *Elegbara* ou *Esu*.

A tradução habitual do nome desse deus, que se encontra sobretudo na literatura missionária, é “O Diabo” e, conseqüentemente, quando os nativos são interrogados por um europeu sobre a natureza dessa divindade, satisfazem-no com essa caracterização. É evidente que uma concepção como a do Diabo da teologia cristã, que coloca as forças do mal em oposição às do bem, representadas por Deus, é inteiramente estranha ao pensamento daomeano... É exato afirmar que *Legba* é temido porque pode praticar e pratica frequentemente más ações. No entanto, a atitude dominante dos daomeanos para com ele não é de temor, mas de afeto.... Pois, como todas as forças sobrenaturais daomeanas, ele pode ser tão benéfico quanto maléfico (HERSKOVITS, 1938 apud VERGER, 2012, p. 137).

Ademais, outros escritos citados por Verger (2012) retratam os esforços de missionários para desvalorizar Exu. Nessa perspectiva, esses “[...] esforços dos Missionários no sentido de depreciar *Legba* devem-se, sobretudo, ao fato de que eles acreditaram reconhecer nele o culto ao instinto sexual.” (MAUPOIL, 1943 apud VERGER, 2012, p. 137).

Ressaltamos também que Verger (2012) faz um estudo comparativo entre o culto aos orixás e voduns na África (mais precisamente na antiga Costa dos escravos)

e o culto dos orixás e voduns na Bahia no Brasil. Por esse motivo, cita autores brasileiros que estudaram o povo de santo, dentre os quais está Nina Rodrigues (1935). De acordo com Verger (2012), conforme os pressupostos de Rodrigues (1935), a relação direta que se fazia no Brasil, pelos negros africanos, entre Exu e o diabo foi causada pelo ensinamento católico.

[...] *Esú*, divindade adversa ou pouco propícia aos homens. *Esú*, *Bará* ou *Elegbará*, é um santo ou *orisá* que os áfrico-baianos têm grande tendência a confundir com o diabo. Tenho mesmo ouvido de negros africanos que todos os santos podem se servir de *Esú* para mandar tentar ou perseguir uma pessoa. Em uma alteração qualquer de negros em que quase sempre levantam uma celeuma enorme pelo motivo mais fútil, não é raro, entre nós, ouvir-se gritar pelos mais prudentes: Fulano olha *Esú*! Precisamente como diriam velhas beatas: olha a tentação do demônio! No entanto sou levado a crer que esta identificação é apenas o produto de uma influência do ensino católico. *Esú* é um *orisá* ou santo como os outros, tem a sua confraria especial e seus adoradores. No templo ou terreiro de Gantois, o primeiro dia da grande festa é consagrado a *Esú*. (RODRIGUES, 1935 apud VERGER, 2012, p. 138).

Segundo Prandi (2001b), no Brasil, o sincretismo também reservou um lugar desprivilegiado a Exu, diferentemente de Cuba onde Exu é o Menino Jesus. Para o autor,

não é a pouca idade que faz do Menino Jesus o jovem Oxalá no Brasil e em Cuba o traquinas Exu (Eleguá), o mesmo Exu que no Brasil é o diabo (o deus e o diabo cristãos são versões sincretizadas para o mesmo orixá africano, importando aqui que este é jovem, arteiro, imprevisível e manhoso como uma criança mimada) (PRANDI, 2001b, p. 29-30).

Desse modo, na classificação dos orixás, mediante o pensamento cristão, Exu foi empurrado para assumir o lugar do diabo da mitologia judaico-cristã, pois “faltava evidentemente preencher o lado satânico do esquema deus-diabo, bem-mal, salvação-perdição, céu-inferno, e quem melhor que Exu para o papel do demônio?” (PRANDI, 2001, p. 51). Segundo Prandi (2001),

transfigurado no diabo, Exu teve que passar por algumas mudanças para se adequar ao contexto cultural brasileiro hegemonicamente

católico. Assim, num meio em que as conotações de ordem sexual eram fortemente reprimidas, o lado priápico de Exu foi muito dissimulado e em grande parte esquecido. Suas imagens brasileiras perderam o esplendor fálico do explícito Elegbara, disfarçando-se tanto quanto possível seus símbolos sexuais, pois mesmo sendo transformado em diabo, era então um diabo de cristãos, o que impôs uma inegável pudicícia que Exu não conhecera antes. Em troca ganhou chifres, rabo e até mesmo os pés de bode próprios de demônios antigos e medievais dos católicos (PRANDI, 2001, p. 50).

Entre as entidades que denominamos de Exus modernos estão, por exemplo, o Zé Pilintra e as Pombagiras, cultuados na Umbanda que, para Prandi (2001, p. 54), “é uma religião de espíritos de humanos que um dia viveram na Terra, os guias.” Capone (2009) afirma que

a partir do fim dos anos 1920, um grupo de dissidentes do espiritismo começou a recuperar elementos ligados às práticas fetichistas, tão cuidadosamente evitadas pela ortodoxia kardecista. Zélio de Moraes fundou então o primeiro centro. O centro Espírita Nossa Senhora da Piedade começou a funcionar em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, instalando-se no centro do Rio em 1938. A maioria dos membros desse grupo era composta de kardecistas insatisfeitos, que consideravam os espíritos e as divindades africanas e indígenas presentes na macumba mais poderosos e mais eficazes que os espíritos “evoluídos” do kardecismo. Oriundos das classes burguesas, não podiam, contudo, aceitar o que, na macumba, ligava-se à selvageria própria aos cultos africanos, como os sacrifícios de animais ou a possessão por espíritos diabólicos (os exus). Assim, a Umbanda recuperou o universo simbólico dos antigos cultos de origem africana, purificando-o de seus aspectos mais incômodos (CAPONE, 2009, p. 91).

O processo de demonização de Exu também influenciou os filhos-de-santo, pois até as iniciações para Exu são influenciadas pelo pensamento que Silva, V.G. (2015) denomina “indefinição classificatória”. Conforme afirma o autor,

para muitos adeptos, ser “filho de Exu” é ser visto como um estigma, e em uma população que já carrega os estigmas da cor de pele e da pobreza, evita-se acrescentar mais este. Até mesmo porque Exu, em muitos terreiros, é sinônimo de espírito de morto (encosto) que ao possuir o corpo de uma pessoa, tem de ser “despachado” (mandando embora). No Candomblé, uma solução encontrada foi iniciar os filhos atribuídos a Exu para outro orixá que é tido como seu irmão: Ogum, divindade da guerra e do ferro forjado. Os dois irmãos compartilham, portanto, o domínio do fogo. (SILVA, V. G., 2015, p. 35).

Corroborando os argumentos já apresentados, o texto da SECAD-MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação), afirma que

a religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos(as) negros(as) africanos(as) em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs e de recriação das religiões de matriz africana. Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores(as) e alunos(as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades (SECAD, 2006, p. 22).

Nesse sentido, evidenciamos que o estudo das religiões afro-brasileiras pode ser entendido no próprio processo de formação da antropologia, como um campo do saber acadêmico (BAKKE, 2011). Os aspectos do orixá Exu, por sua vez, são, por excelência, conteúdo da antropologia, pois fazem parte da cultura africana e afro-brasileira.

### **5.3 O mal-entendido deve ser desfeito**

Com base nas pesquisas bibliográficas relacionadas a Exu, evidenciamos a importância da educação pública para desfazer o mal-entendido que ocorreu com esse orixá, sob pena de continuarmos com uma visão racista acerca de Exu e das religiões afro-brasileiras. Para tanto, as pesquisas relacionadas a Exu, como as apresentadas aqui e também as mais recentes obras, devem ser expostas aos alunos do ensino básico, por exemplo, o tema da obra, “Exu: o guardião da casa do futuro”, escrita por Vagner Gonçalves da Silva e publicada em 2015.

Em seus estudos, Silva, V. G (2015) considera que, ao utilizarmos os critérios de classificação como “deus” ou “demônio”, “bem” ou “mal”, já estamos de antemão dando uma resposta. As perguntas fundamentadas nesses critérios não fazem sentido e não explicam as características da entidade Exu, visto que ela não pertence a um

sistema religioso que se baseia nesses critérios. Diante do exposto, Silva, V. G (2015) assevera que “a pergunta sobre Exu (ou qualquer outra entidade afro-brasileira) é ‘deus’ ou ‘demônio’, ‘do bem ou do mal’ só terá uma resposta válida se antes definirmos o que estes termos (‘deus’, ‘demônio’, ‘bem’ e ‘mal’) significam para quem está perguntando.” (SILVA, V. G., 2015, p. 19).

O autor também considera que as características “divindade mensageira, dinâmica, temida e respeitada” (SILVA, V. G., 2015, p. 23) de Exu, Legba ou Elegbara, orixá cultuado pelos iroubás e fon-ewe, foram assimiladas ao demônio cristão e mulçumano e a algo primitivo. Em outras palavras, segundo o pesquisador, Exu

é tido como o senhor dos processos de fertilidade e cultuado, sob a forma de um falo ereto, em altares públicos localizados na frente das casas, nos mercados e nas encruzilhadas. Quando seu culto foi “descoberto” pelos europeus, iniciou-se um processo no qual a divindade foi associada ao imaginário do mal, da desordem e da repressão sexual no período medieval (ao demônio cristão e mulçumano) e, posteriormente ao mundo pré-moderno (primitivo), ao imaginário das forças antagônicas da modernidade, entre as quais estava, sobretudo, o pensamento mágico presente nas religiões que não passaram pelo processo da secularização ou burocratização (SILVA, V. G., 2015, p. 24).

De acordo com o referido autor, as categorias dos Exus das entidades da Umbanda são pessoas que tiveram uma vida desregrada “são os bêbados, viciados, bandidos, malandros, contraventores, prostitutas, criminosos etc.” (SILVA, V. G., 2015, p. 57), porém, muitos conseguem evoluir. Para Silva, V. G. (2015, p. 57), “nas sessões de Umbanda, a função do culto a estes espíritos é promover sua evolução espiritual. Muitos inclusive conseguem evoluir, deixando a condição de ‘Exus pagãos’ para se tornarem ‘Exus batizados’”.

O estudioso também faz considerações sobre o ensino de História e de Cultura Africana e Afro-brasileira, que passou a ser obrigatório, por efeito da Lei Federal 10.639/03. Em conformidade com Silva, V. G. (2015), o ensino, considerando a escola laica, ou que deveria ser laica, no que se refere às religiões trazidas ao Brasil pelos africanos e herdadas pelos seus descendentes, não pode deixar de lado os valores desses povos e suas culturas, e isso não tem relação com proselitismo.

Sendo assim, neste capítulo, apresentamos ao leitor alguns dos estudos mais importantes sobre Exu. É preciso, porém, que a presente pesquisa realize sua

contribuição. Nesse sentido, a próxima seção apresenta sugestões de como é possível relacionar Exu com os conteúdos específicos da disciplina de Sociologia.

#### **5.4 Exu como conteúdo específico da disciplina de Sociologia**

Nesta seção, apresentamos a contribuição desta dissertação, ou seja, a solução desenvolvida para tratar o problema de pesquisa que motivou o presente trabalho. Para tanto, reiteramos que, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, os conteúdos estruturantes são

instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica (SEED-PR, 2008, p. 72-73).

As diretrizes de Sociologia propõem os seguintes conteúdos estruturantes para as três séries do ensino médio:

- O processo de socialização e as instituições sociais;
- Cultura e indústria cultural;
- Trabalho, produção e classes sociais;
- Poder, política e ideologia;
- Direitos, cidadania e movimentos sociais. (SEED-PR, 2008, p. 73).

Em 2010, os professores de Sociologia e Filosofia de Maringá e Região receberam da Equipe Pedagógica do NRE-Maringá um informativo que indicava a divisão dos conteúdos estruturantes, por séries do Ensino Médio das respectivas disciplinas. Os conteúdos seriados da disciplina de Sociologia foi a seguinte: O conteúdo estruturante “O surgimento da Sociologia e as Teorias sociológicas” deveriam ser ministradas nas três séries. Os demais conteúdos são: na primeira série, “O processo de socialização e as instituições sociais”; e “Trabalho, produção e classes sociais”; na segunda, “Poder, política e ideologia”; e “Direitos, cidadania e movimentos sociais”; na terceira, Cultura e indústria cultural.



Observando a denominação de cada conteúdo estruturante, consideramos que os aspectos do orixá Exu podem ser abordados em mais de um conteúdo estruturante. Aqui vamos abordá-los no conteúdo estruturante *Cultura e indústria cultural*, para uma sugestão de elaboração do Plano de Trabalho Docente.

Segundo as diretrizes de Sociologia, “entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica.” (SEED-PR, 2008, p. 106). Ter acesso a esse conhecimento é direito do aluno, conseqüentemente, é dever do professor o trabalho pedagógico com tais conteúdos (SEED-PR, 2008). No que se refere ao conteúdo estruturante *Cultura e Indústria Cultural*, esclarecemos que ele desdobra-se nos seguintes conteúdos básicos:

- Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades;
- Diversidade Cultural;
- Identidade;
- Indústria Cultural;
- Meios de comunicação de massa;
- Sociedade de consumo;
- Indústria cultural no Brasil;
- Questões de gênero;
- Culturas afro-brasileiras;
- Culturas indígenas (SEED-PR, 2008, p. 108-109).

Vale ressaltar ainda que os conteúdos básicos podem ser desdobrados em específicos “sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.” (SEED-PR, 2008, p. 106). Nesse sentido, segue nossa sugestão para um Plano de Trabalho Docente, com os desdobramentos do tema da presente pesquisa, visto que

o plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã (SEED-PR, 2008, p. 106).

É importante ressaltar que os(as) professores(as) da segunda etapa das

entrevistas nos apresentaram as suas formas de abordar as religiões afro-brasileiras em suas aulas, como podemos verificar nas respostas à quinta questão (Como você trabalharia, na escola do ensino médio, o Orixá Exu?), o que nos auxiliou na elaboração do plano em questão.

Chegando, então, na finalização da presente dissertação, gostaríamos de ressaltar que, de acordo com as diretrizes, o professor tem autonomia para elaborar seu plano de trabalho (SEED-PR, 2008).

Quadro 1: Os atributos de Exu como conteúdo específico da disciplina de Sociologia

COLÉGIO ESTADUAL – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – PLANO DE TRABALHO DOCENTE – Trimestral

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA

PROFESSORA: ISABEL CRISTINA DOS SANTOS

SÉRIE: 3º

TURMAS:

PERÍODO:

CONTEÚDO(S) ESTRUTURANTE(S): Cultura e Indústria Cultural

Conteúdos básicos	Conteúdos específicos	Objetivos	Encaminhamento metodológico e recursos materiais	Avaliação: critérios e instrumentos	Referências
Desenvolvimento antropológico do conceito de cultura e sua contribuição na análise das diferentes sociedades." (SEED-PR, 2008, p. 107).	<p>– A exploração colonial e a intolerância às religiões distintas do catolicismo no Brasil.</p> <p>– A escola evolucionista e o desenvolvimento do racismo e da intolerância aos povos africanos, afrodescendentes e suas culturas.</p>	<p>Espera-se que os estudantes:</p> <p>• identifiquem e compreendam a diversidade cultural, étnica, religiosa, as diferenças sexuais e de gênero presentes nas sociedades;</p> <p>• compreendam como cultura e a ideologia podem ser utilizadas como formas de dominação na sociedade contemporânea;</p> <p>" (SEED-PR, 2008, p.107-108)</p>	<p>– Aulas expositivas.</p> <p>– Aulas interativas.</p> <p>– Análise de excertos de filmes, músicas, documentários e obras literárias.</p> <p>– Problematização a partir de vídeos de propagandas, musicais, textos jornalísticos, de revistas, e de livros didáticos.</p> <p>– Produção de textos e fichamentos.</p> <p>– Uso de Lousa.</p>	<p><b>Critérios de avaliação</b></p> <p>“a) a apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; b) a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; c) a clareza e a coerência na exposição das ideias sociológicas; d) a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais” (SEED-PR, 2008, p.98).</p> <p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <p>– Atividades escritas em forma de textos; resoluções de questões objetivas e discursivas; trabalhos de pesquisa (em grupo e /ou individual).</p> <p>– Provas objetivas e/ou discursivas.</p> <p>– É prevista a oportunidade de recuperação paralela de conteúdos das avaliações.</p>	<p>Processo Nº. 091/99 Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoções de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, Em Nível do Ensino Fundamental e Médio.</p> <p>TOMAZI, Nelson Décio. <i>Sociologia para o ensino médio</i>. São Paulo: Saraiva, 2010.</p> <p>DIRETRIZES CURRICULARES DE SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação do Paraná. Curitiba, 2008.</p> <p>LAPLANTINE, Francois. <i>Aprender Antropologia</i>. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.</p> <p>ROCHA, Everardo P. G. <i>O que é etnocentrismo</i>. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.</p> <p>SANTOS, José Luiz. <i>O que é cultura</i>. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.</p> <p>GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo. <i>Racismo e anti-racismo no Brasil</i>. São Paulo: Editora 34, 2005.</p> <p>_____. <i>Classes, Raças e Democracia</i>. São Paulo: Editora 34, 2006.</p> <p>RODRIGUES, R. N. Os africanos no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.</p> <p>LEI Nº 10.639, de 9 de JANEIRO DE 2003.</p> <p>PRANDI, R. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. <i>Revista USP</i>, São Paulo, n.50, p. 46-63, jul./ago. de 2001. Disponível em: &lt;<a href="http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/download/35275/37995">www.periodicos.usp.br/revusp/article/download/35275/37995</a>&gt;. Acesso em: 03 set. 2016.</p>
Culturas afro-brasileiras (SEED-PR, 2008, p.107).	<p>– Antropologia brasileira: Nina Rodrigues e os estudos acerca das religiões de matriz africana.</p> <p>– As mudanças de paradigmas da antropologia brasileira.</p> <p>– Os atributos originais africanos do orixá Exu.</p> <p>– O processo de demonização de Exu.</p>				

Fonte: elaborado pela autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se como uma tarefa difícil expor grandes resultados de uma pesquisa que continuará em andamento, mas, para efeito de conclusão desta etapa que é a dissertação de mestrado, faremos algumas considerações. Nesse sentido, produzir essa dissertação representa uma oportunidade de traçar uma interlocução e refletir sobre um trabalho em fase de execução.

Apesar do aspecto prematuro de tal pesquisa, vale destacar alguns pontos importantes. O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à possibilidade de abordagem dos aspectos do orixá Exu, como conteúdo específico da disciplina de Sociologia. Considero que as respostas dos professores entrevistados nos proporcionaram o conhecimento de algumas dificuldades que esses profissionais enfrentam ao abordarem as religiões afro-brasileiras como tema de suas aulas, mas, principalmente, revelaram-nos maneiras de abordá-las como conteúdo.

Em relação à revisão bibliográfica relacionada ao surgimento da antropologia, podemos afirmar que tem sido bastante interessante compreender como essa ciência refletiu, ao longo da sua existência, acerca das teorias que desenvolveu. Outro aspecto profundamente significativo é compreender como as teorias antropológicas evolucionistas influenciaram a antropologia brasileira, além de perceber como a própria antropologia brasileira teve suas mudanças de paradigmas. Um terceiro aspecto importante a ser considerado é a revisão bibliográfica das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná da disciplina de Sociologia, visto que essa revisão fundamentou o conteúdo específico proposto nesta pesquisa, com os atributos originais africanos do orixá Exu.

Em relação aos objetivos específicos da presente dissertação, consideramos que eles foram contemplados. Por exemplo, a busca por compreender em que medida a antropologia evolucionista contribuiu para o desenvolvimento do racismo e da intolerância aos povos africanos, afro-brasileiros e suas culturas, revelou que alguns pressupostos científicos estão presentes no discurso intolerante frente às religiões de matriz africana. Outro objetivo específico, compreender a influência da escola evolucionista nos estudos antropológicos brasileiros, auxiliou na percepção de como a antropologia brasileira estava atualizada em suas conjecturas em relação aos grandes estudiosos estrangeiros. Ademais, entender o processo de mudanças de

paradigmas da antropologia brasileira nos fez perceber o quanto a antropologia se esforçou para novas reflexões acerca dos costumes de origem africana e afro-brasileira.

As breves apresentações que fizemos a respeito dos estudos do orixá Exu foram introdutórias, mas deram a dimensão do quanto as ofensas a Exu, no decorrer desses séculos, interferem nas relações interétnicas em nosso país. Foi com o objetivo de refletir acerca da postura intolerante quanto às religiões afro-brasileiras que trouxemos para o leitor, em nossa pesquisa, os atributos originais do orixá Exu.

Devemos ressaltar novamente a relevância das entrevistas cedidas pelos professores, as quais corroboraram a formulação da solução apresentada: consideramos que é viável a abordagem dos aspectos do orixá Exu, pois compõem a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Nesse sentido, essa temática pode ser conteúdo específico da disciplina de Sociologia.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, pois o nosso objetivo era saber o que os professores que se empenham na implementação da Lei 10.639/03 conhecem sobre o orixá Exu. Nesse caso, tivemos sucesso em nossas entrevistas.

Por fim, salientamos a importância da fundamentação teórica utilizada, por exemplo, os pressupostos teóricos de Silva, V. G. (2015) que, dentre outras obras citadas, nortearam a nossa sugestão de conteúdo específico. Destacamos também que os estudos de Verger (2012), de comparação dos cultos aos orixás no Brasil com o culto ao Ifá na África, foram importantíssimos para desconstrução do pensamento intolerante às religiões de matriz africanas no Brasil, além de serem a nossa inspiração para desenvolver esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BAKKE, R. R. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html)>. Acesso em: 01 mai. 2016.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1)>. Acesso em: 02 mai. 2016.

BRASIL. *Mensagem nº7, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2003/Mv07-03.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.html)>. Acesso em: 02 mai. 2016.

BRASIL. *Lei 11.645, de março de 2008*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1)>. Acesso 01 mai. 2016.

CALIXTO, B. *A chuvas fortes no Sul continuam até dezembro. A culpa é do El Niño*. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2015/10/chuvas-fortes-no-sul-continuam-ate-dezembro-culpa-e-do-el-nino.html>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

CAPONE, S. *A busca da África no Camdomblé: tradição e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa/ Livraria Pallas, 2009.

CARYBÉ. *Jogo da Capoeira*. Salvador: Livraria Turista, 1951.

CARYBÉ. *Os deuses africanos no Candomblé da Bahia*. Salvador: Editora BIGRAF, 1993

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2004). Parecer homologado CNE/CP 003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

CRUZ, L. Roger Bastide e a pesquisa da UNESCO em São Paulo: introdução a uma crítica. *Estudos de Sociologia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, v. 2, p. 69-95, ano 2006. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/227/186>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

DANTAS, B. G. *Vovô nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil*. Campinas, 1982. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000047169&fd=y>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

DURHAM, E. R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERNANDES, F. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERRETI, S. F. Nina Rodrigues e a Religião dos Orixás. *Gazeta Médica da Bahia*, p. 54-59, 2006. Disponível em: <<http://www.gmbahia.ufba.br/index.php/gmbahia/article/viewFile/307/298>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

FONSECA, D. J. . História da África e Afro-Brasileira na sala de aula. In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica - *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo, São Paulo, Brasil: Secretaria Municipal de Educação (p.240) São Paulo, 2008. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Etnico-2008-a-2005-1>. Acesso em: 16 set. 2016

GONÇALVES e SILVA, P. B. *Personalidades Negras*. (2013). Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=26889](http://www.palmares.gov.br/?page_id=26889)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: K. MUNANGA, *Superando o Racismo na escola*, 2ª Edição ed., p. 204 - Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em 9 de set de 2016.

GUEDES, E.; NUNES, P.; ANDRADE, T. D. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, p. 421-430, 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. Trad. M. A. Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, Distrito Federal, 2004. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/dcn\\_relacoes\\_etnico\\_raciais.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/dcn_relacoes_etnico_raciais.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Contribuições para implementação da Lei 10.639/2003*. Brasília, Distrito Federal, 2008. Disponível em:

<[http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes\\_para\\_implementacao\\_da\\_lei.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf)>. Acesso em: 01 mai. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos, 3º relatório do programa*. Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2016 .

NASCIMENTO, A. *Abdias Nascimento: 13 de maio uma mentira cívica*. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/abdias-nascimento-13-de-maio-uma-mentira-civica-2/>>. Acesso em: 03 set. 2016 .

OPOKU, K. A. A religião na África durante. In: A. A. Boahen (Ed.), *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*, v. VII, p. 1040. Brasília: UNESCO, 2010

PRANDI, R. Nas pegadas dos Voduns de como os deuses africanos do Daomé aclimatados em São Luiz do Maranhão, partindo de Belém do Pará, vieram se estabelece em São Paulo, devidamente acampanhados dos encantados do Tambor-da-Mina. *49º Congresso Internacional de Americanistas. Afro-Ásia*, n. 19/20, p. 109-133, de 7 a 11 de julho de 1997, Quito. Disponível em <[http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia\\_n19\\_20\\_p109.pdf](http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n19_20_p109.pdf)>. Acesso em 13 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. *Revista USP*, p. 46-63, julho/agosto de 2001. Disponível em: <[www.periodicos.usp.br/revusp/article/download/35275/37995](http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/download/35275/37995)>. Acesso em: 03 set. 2016.

PENTEADO JR., W. R. (2012). A dimensão cultural das relações étnico-raciais: diversidade cultural, diferença e educação. In: E. A. SILVA, & C. E. RODRIGUES, *Formação de professores no Vale do Mucuri: história e cultura da África e afro-brasileira* (p. 158). Goiânia: Conceito, 2012.

QUEIROZ, M. I. Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil. *Tempo Social – Rev. Sociologia da USP*, v. 1, n. 1, p. 29-46, 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/83318> >. Acesso em: 03 set. 2016.

ROCHA, E. P. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

ROGNON, F. *Os primitivos, nossos contemporâneos*. Trad. C. C. SANTORO. Campinas, São Paulo, Brasil: Papyrus, 1991.



ROSÁRIO, C. S. O conceito de Orixá. *Itaca Revista de Pós-graduação em Filosofia*(Especial), n.25, p. 20-34, 2014. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/1407/1231>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SANTOS, H. Políticas públicas compensatórias para os negros no Brasil. *Derechos Humanos: Actualización del Debate* (2003). Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/DH-Portugues08.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

SANTOS, I. C. *Exu, você sabe quem é?* Artigo de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto Paranaense de Ensino, Maringá, 2013.

SANTOS, E. J., SANTOS, D. M. *Èsù*. Salvador: Corrupio, 2014.

SCORTECCI, C. *Em assembleia, professores encerram a greve da categoria*. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/em-assembleia-professores-encerram-a-greve-da-categoria-9o1x08jjsxwnbfy7rcnwzne11>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Dia a dia educação. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=351>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO(2010). *Instrução normativa nº 021/2010-SUED/SEED*. Curitiba, Paraná, Brasil. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=310>>. Acesso em: 03 de set. 2016.

SEED-PR. *Diretrizes curriculares da Educação Básica Sociologia. Paraná*. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_socio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf)>. Acesso em: 03 de set. 2016.

SILVA JR, H. *Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras Federais, Estaduais e Municipais*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, E. J. *Maringá de todos os santos: presença das religiões afro-brasileiras*. 307. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUC/SP, São Paulo, 2014.

SILVA, N. F. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: *Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (p. 236). Brasília, 2005.

SILVA, P. V., TRIGO, R. E., MARÇAL, J. A. Movimentos negros e direitos humanos. *Revista Diálogo Educativo*, v. 13, p. 559-581, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=10211>>. Acesso em 17 mai. 2016.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Secretaria de Educação Continuada - *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (p. 236). Brasília, 2005.

SILVA, V. G. *Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

\_\_\_\_\_. *Exu: o guardião da casa do futuro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

VERGER, P. *Notas sobre o Culto aos Orxás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Costa dos Escravos, na África*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### OIÁ SOPRA A FORJA DE OGUM E CRIA O VENTO E A TEMPESTADE

Oxaguiã estava em guerra,  
 mas a guerra não acabava nunca,  
 tão poucas eram as armas, para gerrear.  
 Ogum fazia as armas, mas fazia lentamente.  
 Oxaguiã pediu a seu amigo Ogum urgência,  
 mas o ferreiro já fazia o possível.  
 O ferro era muito demorado para se forjar  
 e cada ferramenta nova tardava como o tempo.  
 Tanto reclamou Oxaguã que Oiá, esposa do ferreiro,  
 resolveu ajudar Ogum a apressar o fabrico.  
 Oiá se pôs a soprar o fogo da forja de Ogum  
 e seu sopro avivava intensamente as chamas  
 e o fogo mais forte derreteria mais rapidamente o ferro.  
 Logo Ogum pôde fazer muito mais armas  
 e com mais armas Oxaguã venceu logo a guerra.

Oxaguã veio então agradecer a Ogum.  
 E na casa de Ogum enamorou-se de Oiá.  
 Um dia fugiram Oxaguã e Oiá  
 deixando Ogum enfurecido e sua forja fria.

Quando mais tarde Oxaguã voltou à guerra  
 e quando precisou de armas muito urgentemente,  
 Oiá teve que reavivar a forja,  
 Mas não quis voltar para a casa de Ogum.

E lá na casa de Oxaguã, onde vivia,  
 Oiá soprava em direção à forja de Ogum.  
 E seu sopro atravessava toda a terra  
 que separava a cidade de Oxaguiã da de Ogum.  
 E seus sopros cruzavam os ares  
 e arrastavam consigo pó, folhas e todo o mais pelo caminho,  
 até chegar às chamas que com furor atiçava.  
 E o povo se acostumou como o sopro de Oiá cruzando os ares  
 e logo chamou de vento.  
 E quanto mais a guerra era terrível  
 E mais urgia a fabricação das armas,  
 mais forte soprava Oiá a forja de Ogum.

Tão forte que às vezes destruía tudo no caminho,  
levando casas, arrancado árvores,  
arrasando cidades e aldeias.  
O povo reconhecia o sopro destrutivo de Oiá  
e o povo chamava a isso tempestade (PRANDI, 2000, p. 303-304).

## ANEXO II

### ATORUN DORUN ESÙ

#### OGBE-HUNLE

Que recitou o seguinte:

É uma exigência corajosa  
Que faz, para que as pessoas tenham uma conduta ofensiva.  
Eles recitaram o odu para Orumilá,  
No dia em que ele foi pedir um filho  
Para Orixá *Ìgbò wúji*.  
Eles o orientaram a dar uma oferenda  
Antes de fazer o pedido.  
Orumnílá ouviu, mas não fez a oferenda<sup>31</sup>

#### ÌTÀN:

No começo dos tempos,  
Olodumaré e o Orixá *Ìgbòwúji* (Orixalá)  
Estavam juntos  
Trabalhando na criação do homem.  
Enquanto isso,  
Eles criaram Exu.  
Exu era mais difícil que eles dois.  
Olorum e Odolumaré falaram para Exu que  
Ele deveria ir viver com os orixás em casa deles  
Exu *Ìsèdà* foi e ficou na entrada da casa  
Os orixás enviaram Exu como seu representante;  
Exu costumava executar seus deveres  
Um dia Orumilá foi a Orixá  
Ele pediu que lhe desse um filho  
[Um filho] que nascesse.  
Orixá disse que ele ainda não havia acabado de criar aquele

---

<sup>31</sup> Segundo Santos e Santos (2014), “os nove primeiros versos referem-se aos nomes dos babalaôs que consultaram Ifá e recitaram o odu que foi marcado no *opón Ifá* como resposta à consulta de Orumilá.” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 59).

Que ele ainda deveria ser criado  
 E que Orumilá deveria voltar  
 Dentro de um mês.  
 Orumilá disse: é muito tarde,  
 Qualquer filho que Orixá tivesse feito  
 Ele deveria lhe dar.  
 Orixá disse que não tinha nenhum  
 Orumilá disse: “Que tal aquele que vi na entrada da casa?”  
 Orixá deveria lhe dar aquele mesmo.  
 Orixá disse: Orumilá, você não pode tê-lo na terra para mimá-lo”.  
 Orixá então disse: “Eu irei mimá-lo”.  
 Orixá então disse que Orumilá  
 Deveria ir e colocar suas mãos nele  
 E voltar,  
 Retornar ao mundo.  
 Quando ele colocou suas mãos  
 Foi sobre o próprio Exu.  
 Tendo tocado Exu,  
 Ele retornou para o mundo.  
 Enquanto Orumilá ia a caminho de casa  
 Ele teve relação com sua mulher,  
 Chamada Yebìrú,  
 A mulher engravidou.  
 Quando se passaram doze meses, um ano completo,  
 Yebìrú deu à luz um filho que havia sido concebido por Orumilá  
 A criança era um varão.  
 Orumilá disse que  
 Porque Orixá lhe falou que esse filho  
 Teria enorme poder ele o chamaria  
 Elegbará.  
 Quando a mãe de Exu o trouxe ao mundo,  
 Orumilá disse:  
 Elegbará.<sup>32</sup>  
 O próprio filho, Exu,  
 Respondeu e disse:  
 Mãe, mãe  
 Eu quero comer preá  
 A mãe disse:  
 Filho, come  
 Filho, come  
 Um filho é como contas de coral  
 Um filho é como cobre,  
 Um filho é como uma alegria infinita  
 Aquele que nos representa como honra  
 E nos representará depois da morte.

---

<sup>32</sup> Segundo Santos e Santos (2014, p. 59), “Elegbará é aquele que possui egbará, o poder que se expande.”

CANTO:

A mãe continuou cantando:

Come, filho, come, filho

Criança, come.

CORO: SAWOROJINKINGIN!

Então eles foram comprar preás secos

Até que todos os preás tivessem acabado.

Quando não havia mais preás na cidade,

Exu parou

Chorando porque queria comer mais preá.

No dia seguinte

Ao seu nascimento, Exu disse:

Mãe, mãe

Eu quero comer peixe

Sua mãe falou:

Filho, come

Filho, come

Uma criança é como contas de coral

Uma criança é como cobre,

Uma criança é como uma alegria infinita

Aquele que nos representa como honra

E nos representará depois da morte

Já que tive um filho,

Que continue a comer

CORO: SAWOROJINKINGIN!

Orumilá comprou todo o peixe que havia na cidade

Até quando falou: o peixe acabou.

Foi nessa hora

Que Exu parou de chorar.

No terceiro dia

Do nascimento de Exu,

Ele disse:

Mãe, mãe

Eu quero comer aves

Eu quero comer aves

A mãe falou

Come, filho

Come, filho

Uma criança é como contas de coral, uma criança é como cobre,

Uma criança é como uma alegria infinita

Aquele que nos representa como honra

E nos representará depois da morte

Já que tive um filho,

Que, quando acorda, usa duzentas vestimentas diferentes.

Filho continue a comer.

CORO: SAWOROJINKINGIN!

Exu comeu todas as aves; todas as que existiam

Galinha e todo animal de penas que existia.

No quarto dia,

Exu disse que queria comer carne.

Sua mãe cantou como costumava: come, filho, come...

Eles encontraram apenas cachorro.

Exu comeu e continuou pedindo mais carne.

Eles mataram todos os cachorros

Depois disso, eles mataram todos os porcos.

E continuaram matando todos os bodes, carneiros,

Touros, cavalos e todo tio de animal de quatro patas de toda a cidade, até o extermínio.

No quinto dia, Exu disse:

Mãe, mãe

Eu quero comer você

Sua mãe falou que ele deveria comê-la:

Come, filho, come...

CORO: SAWORO JINKINGINI!

Exu tomou sua mãe

E a comeu.

Quando Orumilá viu isso

Foi ao seu babalaô

Para lhe perguntar

O que ele deveria fazer para que a criança

Não o matasse e devorasse.

O babalaô disse

Que ele deveria usar uma espada, um bode

E quatorze mil cauris para fazer oferenda.<sup>33</sup>

Orumilá fez a oferenda.

No sexto dia do nascimento de Exu

Ele disse:

Pai, pai

Eu quero comer você.

Orumilá então cantou a cantiga da mãe de Exu: Filho, come...

CORO: SAWORO JINKINGINI!

Quando Exu levantou-se

E avançou contra ele,

Quando Orumilá puxou a espada, Exu saiu correndo.

Orumilá o perseguiu.

Quando Orumilá o alcançou,

Ele o cortou com a espada.

---

<sup>33</sup> Segundo Santos e Santos (2014, p. 59), "Cauri moluscodo gênero *Cypraea*, da espécie *C. moneta* e *C. annulus*; [é um] búzio usado como moeda, no século XVII, na costa ocidental da África."

Quando ele cortava um pedaço de seu corpo  
 E o atirava para qualquer lugar, cada pedaço atirado  
 Transformava-se em *Yangí*,  
 Em qualquer lugar que Orumilá o atirasse.  
 Depois que Exu teve seu corpo cortado  
 Em duzentos pedaços, por Orumilá,  
 O que restou dele se pôs em pé  
 E continuou a escapar.  
 Antes que Orumilá  
 Pudesse alcançá-lo novamente,  
 Ele já estava de novo grande e inteiro  
 Como era antes.  
 O lugar onde Orumilá  
 O encontrou novamente é chamado por Ifá  
 O segundo orum.  
 Orumilá cortou novamente duzentos pedaços do seu corpo  
 Todos eles se tornaram *Yangí*.  
 Então Orumilá o perseguiu até alcançá-lo no terceiro orum;  
 Novamente ele cortou duzentos pedaços de seu corpo  
 E os atirou por todos os cantos.  
 Orumilá fex, então, o mesmo no quarto orum.  
 Exu tornou-se de novo *Yangí*.  
 Então Orumilá o perseguiu por todos os quatro espaços do orum  
 Ele o cortou com a espada e jogou os pedaços  
 Como havia feito antes, e estes pedaços tornaram-se *Yangí*.  
 Esta é a razão pela qual quando alguém chega a qualquer  
 Dos nove pedaços do orum, deve encontrar ali  
 Os *Yangí*, até hoje.  
 Depois que Orumilá o perseguiu por todos os nove espaços do orum  
 Exu disse a Orumilá que não deveria mais persegui-lo  
 De um lugar para o outro  
 E que todos os pedaços de seu corpo  
 Que tornaram *Yangí*  
 Exu disse que Orumilá  
 Poderia ir, aos pés deles,  
 Consultar, de tempos em tempos, e enviar cada um deles  
 Para realizar qualquer coisa que lhe encomendasse,  
 Como quem envia seu próprio filho.  
 Ele disse que responderá sempre que Orumilá o convocar.  
 Quando eles terminaram seu diálogo,  
 No último orum,  
 Orumilá lhe perguntou  
 Sobre sua mãe, que ele havia devorado; onde ela estava?  
 Exu devolveu a mãe para Orumilá  
 Exu disse que  
 Orumilá deveria chamá-lo  
 Se quisesse recuperar  
 Todo e cada um dos animais e das aves  
 Que ele comera na terra  
 Que ele ajudaria a receber de volta das mãos de todas as pessoas do mundo.



Exu retornou a sua mãe  
E Orumilá estava na cidade de Iworo  
Onde eles ficaram  
A mãe de Exu começou a dar à luz  
Muitos filhos do sexo masculino e feminino.  
Uma guerra estourou na cidade de Iwóro  
E eles se mudaram para Queto.  
Quando eles chegaram lá Orumilá invocou Exu do orum.  
Ele disse:  
Venha depressa me resgatar das mãos destes guerreiros (Ajogun)  
Exu Odará,  
Venha mais que depressa  
E me resgate da guerra que estourou  
Exu, então, veio a este mundo,  
Na cidade de Queto, e expulsou os guerreiros.  
Ele disse que seu pai deveria voltar para a cidade de Iwóro  
Que eles deveriam ir mirar lá.  
Ele então deu *Yangí* para eles  
E disse que eles deveriam mantê-lo muito perto deles  
E que a qualquer momento que a guerra estourasse, eles deveriam enviar este  
*Yangí*, pedindo que ele realizasse qualquer trabalho que eles quisessem.  
Ele disse que todos os descendentes de sua mãe  
Que quisessem chamá-lo,  
Para os ajudar,  
Que eles deveriam recitar  
Louvores para Ifá, louvores para Exu.  
E descreveu as espécies de folhas  
Que eles deveriam usar para lavar o *Yangí*  
Para ser enviado como seu representante  
E para possuir o poder de Exu, que este poder permaneceria com ele.  
Por todos os descendentes de Orumilá que são descendentes de sua própria  
mãe.  
Após lavar o *Yangí* com as folhas  
O poder de Exu entrará no *Yangí*  
Para que ele realize todo o trabalho que eles queriam que ele realizasse  
Abaixo estão os elementos que ele ordenou que eles dessem a Exu  
Ele disse:  
Se for um dia de paz,  
Ofereçam epó (azeite de dendê) a Elegbará;  
Mas se for um dia de luta,  
Derramem adi (oléo do caroço do dendê) em Exu.  
Exu come cachorros, come porcos.  
Bará cainha altivamente e devagar, balançando-se à direita e à esquerda.  
Todos os agressores estão indo embora, enquanto ele caminha altivo.  
(SANTOS; SANTOS, 2014, p. 56-59).