

# A Sociologia e as Questões Interpostas ao Desenvolvimento Humano 2

---

**Maria Izabel Machado  
(Organizadora)**

---



# A Sociologia e as Questões Interpostas ao Desenvolvimento Humano 2

---

**Maria Izabel Machado  
(Organizadora)**

---



2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
S678	<p>A sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Maria Izabel Machado. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-863-2 DOI 10.22533/at.ed.632192312</p> <p>1. Ciências sociais. 2. Comportamento humano. 3. Desenvolvimento humano. 4 Sociologia – Pesquisa – Brasil. I. Machado, Maria Izabel.</p> <p style="text-align: right;">CDD 300</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra *A Sociologia e as Questões Interpostas ao Desenvolvimento Humano 2* nos convida a refletir sobre um conjunto de fenômenos contemporâneos em diálogo com múltiplos saberes e perspectivas, razão pela qual os capítulos que seguem estão organizados por afinidade temática e/ou metodológica.

O primeiro eixo nos permite compreender as questões acerca do desenvolvimento humano desde a perspectiva da infância. Seja em espaços urbanos ou rurais, no campo ou na cidade, as crianças ganham centralidade nas análises desde seus saberes, redes, brincadeiras e subversões.

Das fricções entre o urbano e o rural que também colocam em tensão saberes técnicos e locais somos convidados a pensar abordagens sociológicas para os desastres ambientais que deem conta da complexidade em que se imbricam interesses econômicos, defesa do meio ambiente e a vida das populações atingidas pelos desastres.

O terceiro e último bloco de capítulos oportuniza tanto o acesso a temas atuais da sociologia como as migrações e os choques culturais decorrentes desses processos, quanto um apanhado metodológico que envolve diversos caminhos e técnicas de pesquisa, sejam elas centradas nos sujeitos ou nas estruturas e processos sociais de acumulação de poder e capital.

Boa leitura.

Maria Izabel Machado

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO URBANO E DO RURAL	
Gerson Luiz Buczenko	
Maria Arlete Rosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923121</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
TRANSPORTE ESCOLAR E INFÂNCIA DO CAMPO: AS VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE UMA ESCOLA NO RIO UAICURAPÁ/ PARINTINS - AMAZONAS	
Kilsimara Nascimento Ribeiro	
Gyane Karol Santana Leal	
Rosaria Jordão Dutra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923122</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>23</b>
SUBVERSÕES DO BRINCAR: DISPOSITIVOS NA INFÂNCIA FRENTE AS NORMATIZAÇÕES INSTITUCIONAIS	
Giovana Glaucia Fernandes	
Natasha Carolina da Costa Carreño Baeta	
Rafael Delaguardia Felix	
Ricardo Lopes Correia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923123</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>34</b>
EPISTEMOLOGIAS DO SUL: INFÂNCIAS E CANDOMBLÉ NA CIDADE DE SÃO PAULO EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA ARTEIRA	
Ellen Gonzaga Lima Souza	
Gabriela Tebet	
Antônio Paulino de Andrade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923124</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>43</b>
O BAIRRO A PARTIR DE UM PASSEIO DE ÔNIBUS: EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS E SOBRE A INFÂNCIA NO ESPAÇO URBANO	
Zuleica Pretto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923125</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>56</b>
O LUGAR SOCIAL DA CRIANÇA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA MARAJOARA	
Simeir Santos Andrade	
Magali dos Reis	
Laura Maria Silva Araújo Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923126</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA E SABER LOCAL NA GESTÃO DO DESASTRE DA REGIÃO SERRANA (RJ): UM ESTUDO DE CASO	
Maria Suellen Timoteo Correa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923127</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>79</b>
REPARAÇÃO DE DANOS NO DESASTRE DO RIO DOCE, PARTICIPAÇÃO E ATORES SOCIAIS	
Aloisio Ruscheinsky Manoella Treis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>92</b>
A CENTRALIDADE DAS RELAÇÕES NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
Alessa Cristina Pereira de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6321923129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>105</b>
MIGRAÇÕES INTERNAS E A EMERGÊNCIA DE DISPUTAS SIMBÓLICAS NO RIO GRANDE DO SUL	
Pedro Francisco Marchioro Talita Cristine Rugeri Lorena del Pilar Pereda Cordova	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>118</b>
ANÁLISE DE QUESTÕES DE SOCIOLOGIA DO ENEM (2015): REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS	
Ozaias Antônio Batista Maria Genilda Marques Cardoso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>134</b>
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES): PROSOPOGRAFIA E CONEXÕES POLÍTICO-FAMILIARES	
Mônica Helena Harrich Silva Goulart Ricardo Costa de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>152</b>
PALMYRA WANDERLEY NA REVISTA VIA-LÁCTEA DE 1914-1915: ESCRITA E POESIA NA EDUCAÇÃO DA MULHER POTIGUAR	
Maria Joseane Chaves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>164</b>
A CULTURA CONSERVADORA DE GUARAPUAVA, FRENTE AO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, SOCIAL E TECNOLÓGICO	
Marco Aurélio Silva Antonio Costa Gomes Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231214</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>175</b>
A SOCIEDADE DE MERCADO NO SÉCULO XXI E SEUS DESAFIOS: TRABALHO, PRODUTIVIDADE E DESEMPREGO	
<a href="#">Nelton Moreira Souza</a> <a href="#">Eliete Barbosa de Brito Silva</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231215</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>189</b>
AS MULHERES NAS PRISÕES BRASILEIRAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	
<a href="#">Ivaneide Nunes Paulino Grizente</a> <a href="#">Regina Maria Macedo Costa Dantas</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>196</b>
AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISES DO CAMPO CIENTÍFICO E O ESTUDO DO CAMPO DA COMUNICAÇÃO	
<a href="#">Renato Ribeiro Daltro</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>201</b>
PRÁTICAS SOCIOINFORMACIONAIS EM AMBIENTES DIGITAIS E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS CRÍTICAS EM INFORMAÇÃO	
<a href="#">Edvaldo Carvalho Alves</a> <a href="#">Fellipe Sá Brasileiro</a> <a href="#">Daniella Alves de Melo</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.63219231218</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>218</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>219</b>



## EPISTEMOLOGIAS DO SUL: INFÂNCIAS E CANDOMBLÉ NA CIDADE DE SÃO PAULO EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA ARTEIRA

Data de aceite: 22/11/2019

**Ellen Gonzaga Lima Souza**

Dra.

UFLA – Departamento de Educação - Lavras MG

**Gabriela Tebet**

Dra.

UNICAMP - Departamento de Educação –  
Campinas SP

**Antônio Paulino de Andrade**

Babalorixá.

Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam São Paulo

O presente trabalho está baseado na tese de doutorado de Souza (2016) intitulada “Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam” e busca dialogar com as experiências e significados de infâncias das crianças que frequentam uma casa de candomblé em São Paulo.

Para a abordagem da capital paulista destaca-se Florestan Fernandes, pois trabalhou intensamente com a inserção do negro na sociedade paulistana e, também, com as crianças e suas produções culturais, denominada em diferentes momentos como folclore, na capital paulista. Embora o autor não trace uma relação entre infância e as relações

raciais, suas obras apresentam grandes contribuições para uma leitura sistêmica da capital paulista no âmbito das relações raciais e manifestações culturais infantis.

Segundo Fernandes e Bastide (2008, p. 155), a sociedade brasileira se aporta em um pensamento que sustenta o mito da democracia racial ; “o brasileiro tem o preconceito de não ter preconceito”, ou seja, a primeira percepção é que pode ser qualquer coisa que causa situações de confronto e discriminação, menos o preconceito, pois na qualidade de brasileiro seríamos “vacinados” contra esse mal.

Nós, “brasileiros”, dizia-nos um branco, “temos preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social”. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. Contudo, uma vez posto de lado esse tipo de resposta, que não passa de uma ideologia, a mascarar os fatos, é possível descobrir a direção em que age o preconceito.

A negação da existência do racismo se fortalece ainda mais em uma cidade como São Paulo, conhecida como a terra das oportunidades, que fomentava na década de 1930 o ideário de oportunidade para todos. No

texto Brancos e negros em São Paulo, as especificidades do racismo à paulistana são destacadas pelo comportamento conflitivo das “famílias tradicionais”, pois, mesmo compreendendo a heterogeneidade com a urbanização crescente da capital, os velhos hábitos da escravidão permaneciam quase que intactos.

Essas famílias tradicionais não aceitavam “o novo negro”, que se veste “à americana”, ousado e empreendedor, que, numa palavra, “não sabe ficar no seu lugar”. Que, filho de empregada, senta-se numa poltrona em vez de ficar respeitosamente em pé. Que recusa um convite para almoçar se for servido na copa em vez de na sala de jantar. E, como essas famílias não entendem que a urbanização é responsável por esse novo tipo de negro, acusa a demagogia do partido trabalhista ou a ditadura de Getúlio Vargas (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p. 156).

A integração dos negros nessas novas conjunturas sociais, especialmente em São Paulo, embora sempre marcada no cotidiano por conflitos intensos, foi mascarada por um discurso falso de que a oportunidade era para todos; esse engodo atingiu a negros e não negros.

E assim os negros buscavam formas intensas de resistir e sobreviver ao racismo do cotidiano da vida paulistana. Nesse movimento de resistência, destacam-se duas importantes organizações do Movimento Negro paulistano: a Frente Negra Brasileira, e a militância de autores de *O Clarin da Alvorada*. Nos depoimentos de José Correia Leite é possível conhecer as complexidades das organizações negras na década de 1930.

Houve um tempo em que existia uma coletividade negra, lá pelas primeiras décadas deste século [...] Só o negro pode advogar essa questão. As consequências ainda estão aí. É uma carga muito forte e negativa dos 400 anos de retardamento não só físico, mas também mental e espiritual. Então um grupo mais ou menos esclarecido entendia que o negro devia ir a campo para se conscientizar e combater com a mesma arma do branco: cultura e instrução, o que o negro não tinha e nem se preocupava em ter. E nós tínhamos de enfrentar também o meio branco. Para uma boa parte dele o negro estava muito bem aqui no Brasil, tinha liberdade para morrer de beber cachaça e tuberculose... Mas havia brancos que se preocupavam humanamente, dentre os quais conheciam o problema melhor que a gente. Mas, de maneira geral, os brancos viam no negro uma raça inferior, achavam que nós não tínhamos necessidade de subir e o mínimo para a sobrevivência era o bastante. Aqueles que do nosso meio conseguiam se formar numa disciplina acadêmica – ou mesmo que tivessem o ginásio – já não tinham campo para viver junto com os outros negros. Mas quase sempre iam desfrutar dos bailes e outros divertimentos nossos. Mas, quando se tratava de assunto sério, como foi o caso do congresso, nós não pudemos realizá-lo. Medo! Houve uma reação muito forte e todos ficaram com medo (CUTI, 1992, p.19).

E assim, tendo como alicerce essas contrariedades e ações paradoxais, o racismo à paulistana foi se configurando e, também, com a influência dele as infâncias de crianças negras vão se construindo na metrópole sob um pseudo- discurso de igualdade de oportunidade para todos os brasileiros, porém carregadas de ações de violência, discriminação e desumanização para com os negros e assim vão se

definindo onde era o lugar de cada um e de seus respectivos grupos étnicos .

Dessa forma, podemos perceber em alguns dados e relatos referentes à infância das crianças negras, na cidade de São Paulo, na década de 1930, como se ensinava o racismo às crianças.

Se o negro quiser respeitar a antiga etiqueta da polidez e conservar uma posição subordinada, é considerado membro da família, é tratado com bondade. Os seus filhos assistem as festas de aniversário dos meninos brancos e brincam com eles. Se forem inteligentes, os patrões lhes pagam os estudos, ensinam-lhes um ofício. O branco tudo faz para não os ferir; quando as senhoras se visitam, se a conversa girar em torno de negros, todas baixam a voz, fecham as portas. Em geral, aliás, evita-se o assunto. Há uma espécie de “tabu da cor” que se aprende desde a infância; desenvolve-se na criança um duplo mecanismo de comportamento, paternalista com relação aos negros, igualitário com relação aos brancos, pelo menos aos brancos da mesma classe (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p.157).

Com as diferentes formas de resistência, luta e enfrentamento da população negra nem sempre foram suficientes para romper com a discriminação que, na cidade de São Paulo, se camuflava por uma falsa ideia de que a possibilidade era para todos e de que brancos e negros conviviam harmonicamente. A harmonia das relações interétnicas terminava quando o negro não aceitava o papel da subalternidade.

A cidade de São Paulo era bastante hostil à população negra em geral, tanto que esta foi se reduzindo ao longo dos anos, conforme Fernandes e Bastide (2008, p.76): “em 1886 os negros e pardos representavam, aproximadamente, 21% da população total, enquanto em 1940 eles corresponderiam, apenas, a 8,19%”. Segundo os referidos autores, essa alteração no padrão se deve especialmente ao aumento da imigração europeia, mas as justificativas em voga na época estavam aportadas em elementos racistas que acusavam uma deficiência da população negra.

Chegou-se a supor, a princípio, que esse processo (redução da população negra) resultava inclusive da incapacidade biológica do negro de adaptar-se ao plano paulista e que ele seria suficientemente devastador para produzir a extinção do elemento negro e seus descendentes mestiços em um período de quarenta ou cinquenta anos [...] Por sua vez, os resultados das investigações sociológicas, feitas por Roger Bastide, levaram-no a concluir que o “déficit negro”, não provinha nem da capacidade adaptativa do negro, nem de fatores de ordem fisiológica, mas das deploráveis condições de vida enfrentadas nos “cortiços” da cidade (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p. 75-76).

A segregação racial em São Paulo se estrutura com a localização dos negros às margens da cidade, na periferia; os dados do início do século e os da atualidade permanecem evidenciando que a pobreza tem cor. A cidade aumenta, os bairros se modificam, mas a maioria dos negros permanece nas franjas da cidade, sempre nas regiões periféricas. Segundo os dados do censo demográfico IBGE 2010:

Com relação à cor ou raça, a população do município de São Paulo é constituída de 60% de pessoas autodeclaradas como brancas; 30,5%, pardas, 6,5% pretas,

2,2%, amarelas e 0,1%, indígenas [...] No que se refere à distribuição da população negra (composta por pretos e pardos), esta se dá de forma bastante desigual no município, com maior concentração nas regiões periféricas e fronteiriças com os demais municípios, da grande São Paulo, onde também se encontram os mais elevados índices de pobreza (GRINKRAUT et al., 2013, p. 28).

O diálogo entre os dados do passado e do presente desvelam as consequências históricas dos negros e negras na cidade de São Paulo, pois foram os processos de luta e resistência que possibilitaram a permanência e até mesmo o aumento da população na cidade.

Os espaços de concentração da população negra são flutuantes, especialmente em uma cidade metropolitana como São Paulo. Dessa forma, os territórios de resistência se configuram em lugares de expressões culturais, ainda que estes lugares possam vir a ser o próprio corpo. Considera-se o próprio corpo como espaço de resistência e as manifestações culturais, por este expressa, como uma forma de fortalecimento comunitário.

A opção pela compreensão de significados de infâncias no candomblé, especialmente em uma cidade como São Paulo capital, tão hostil e violenta com negros/as conforme anteriormente exposto, reflete a busca por justiça cognitiva e reconhecimento de outras epistemologias que não são compreendidas em uma perspectiva abissal, binária, cartesiana e eurocêntrica.

Neste sentido as orientações metodológicas foram baseadas nas produções de culturas infantis partindo do ponto de vista das crianças colocando estas para coletarem os dados com a pesquisadora. Resinificando o conceito de pesquisa e, sobretudo, de metodologia. Pois historicamente as pesquisas acadêmicas atrelam as crianças a um determinado espaço, especialmente família e escola, conforme denuncia Qvortrup (1999, p.5) “A familiarização da infância não é somente uma concepção ideológica acerca do lugar que as crianças devem ocupar, mas também é um modo metodológico de despojar as crianças de seus direitos de serem notadas”.

Por isso foi preciso criar outras orientações metodológicas para possibilitar que as culturas produzidas pelas crianças no candomblé chegassem até nós e nos orientassem sobre os significados de infâncias no referido espaço. Não considerando as crianças como plano de fundo do candomblé, mas o candomblé como pano de fundo das crianças.

A justiça cognitiva implica rever o que está posto, pois, historicamente, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p.39). Aqui buscamos a afirmação das infâncias em orientando-nos pela cultura de resistência negra presente no candomblé.

São as relações horizontais que podem garantir a circularidade dos saberes

para a constituição de justiça cognitiva. Neste sentido o candomblé horizontaliza as relações entre crianças e adultos muda e subverte a ordem posta por uma designação etária autoritária imposta pela sociedade adultocêntrica. A esse respeito Caputo (2005, p.85-86) coloca que:

As crianças estão misturadas aos adultos nos terreiros. Devem respeito aos mais velhos, mas são igualmente respeitadas por eles. No terreiro, é o tempo que a pessoa tem de iniciado que conta. A antiguidade iniciática é superior a idade real. Por exemplo: se um adulto chega ao terreiro para começar a aprender a religião, uma criança já iniciada pode perfeitamente ser responsabilizada para lhe passar os ensinamentos. No terreiro de Mãe Palmira uma criança toma a bênção a alguém mais velho da mesma forma que um adulto toma a bênção à criança. As expressões são sempre “Abençoa meu pai” ou “Abençoa minha mãe”. No candomblé tudo é cíclico, começa e recomeça. Por isso dançamos em roda. O mais velho vai puxando a roda, mas lá na frente vai o abiyàn, aquele que nem é feito ainda, mas sabe que, um dia, encontrará seu lugar na roda. Ainda assim, nem ao que tem mais tempo de iniciado é dado o direito de se gabar. A humildade é fundamental. Costumamos dizer que “quando ikú (a morte) passa, ninguém quer ser o mais velho em nada”, diz Mãe Palmira.

O plano de fundo para a compreensão de crianças como produtoras de culturas e sujeito de direitos, no presente caso um terreiro de candomblé na capital paulista Ilê Axé Omo Oxe Ibá Latan<sup>1</sup>, é um território de resistência e de manutenção dos valores civilizatórios afro-brasileiros, o candomblé é em essência uma religião de convivência, de troca de experiências e que revive uma outra configuração de estrutura familiar, relações raciais, gênero e sexualidade. O espaço do terreiro rompe com a perspectiva eurocêntrica, patriarcal e cristã tão imposta e mantida pelos resquícios da colonização na sociedade brasileira.

Ao considerarmos as crianças produtoras de cultura há que se ressaltar a importância do plano fundo nas suas produções, afinal as crianças criam cultura com o que tem exposto a sua volta. Mais do que disponibilizar as elas máscaras e tecidos africanos, búzios de fios de conta, atabaques, agogôs e xequerês. O candomblé reforça a resistência dos valores civilizatórios da população negra.

Evidentemente por ser a sociedade brasileira composta na sua grande maioria por afro descendentes, há um número considerável dessas recriações que nos une ao continente africano de forma inexorável. Alguns exemplos conhecidos e presentes na bibliografia especializada podem aqui ser enumerados: as concepções diferenciais de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza; a oralidade como forma privilegiada da comunicação e da transmissão de saberes, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da existência humana (MATTOS, 2003, p.29)

Assim as crianças no espaço do candomblé criam cultura dentro de um espaço de recriações e se reinventam e nos apresentam uma possibilidade de união quase que umbilical ao continente africano.

---

1 Casa de força para o filho compreender os ensinamentos do céu

## Religando ancestralidade, corporalidade e oralidade

Em coerência com o objetivo inicial de destacar a criança como plano central da pesquisa em suas produções culturais em uma casa de candomblé, foi necessário construir a metodologia junto com os/as colaboradores/as (crianças) em uma tentativa de estabelecer uma relação sem hierarquias, pensar de forma circular e seguir a perspectiva de mundo exúlica<sup>2</sup> descrita no início da tese, para que tanto pesquisadora como as crianças nos eduquem no processo de pesquisar, tendo em vista que “[...] o ser humano é intrinsecamente mostraçã, é se fazer ver; que ao se dar ao mundo com os outros e pelos outros para significá-lo, também é significado e significa-se a si mesmo” (SILVA, 1987, p.102).

É fato que o adultocentrismo presente em nossa sociedade nos limita ao realizarmos pesquisas com crianças, e cabe destacar que reconhecemos que as relações travadas entre adultos e crianças são relações de poder. Corsaro (2005) destaca diversas dificuldades de aceitação das crianças para com os adultos, pois as relações de poder estão estabelecidas até do ponto de vista físico, dado o tamanho do adulto em relação às crianças. Contudo, a consciência de nossas limitações é o que pode nos levar a criar outras formas de condução desse processo investigativo.

Dado o fenômeno, práticas sociais de culturas infantis no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, que se desdobram em processos educativos constituintes das infâncias, nosso objetivo é a compreensão de como este ocorre. Para Fernandes (1979, p. 386):

---

2 In: Souza (2016, p. 53-54) Por isso, é na indivisão múltipla que se encontra a cosmologia de mundo africana, e esta nos apresenta a lógica exúlica, pois não se separa o sagrado do cotidiano, à medida em que mantêm-se vivos e mortos unidos na comunidade. Essa lógica não permite um raciocínio binário calcado em divisões superficiais, mas, acima de tudo, não se pauta pela obviedade, pois estrutura-se nas singularidades e peculiaridades próprias da ancestralidade inerente a cada pessoa, e é a ancestralidade quem faz o ser humano alguém uno e múltiplo na lógica exúlica. Compreende-se ancestralidade, conforme Oliveira (2007, p. 30):

Dos rituais secretos às festas públicas; da hierarquia dos terreiros à vida comunitária, tudo é perpassado pelo princípio da ancestralidade. Ancestralidade pretensamente advinda da tradição africana, que ressignifica as práticas do povo-de-santo e as aproxima de um manancial de legitimidade – a África mítica- que serve como arma ideológica na disputa do mercado religioso bem como na construção de um projeto político, que passa pela identidade do negro brasileiro. Se de um lado a África-símbolo não é a realidade do continente africano contemporâneo, como dizem os “acadêmicos”, de outro é também verdade que este símbolo é utilizado com eficiência na construção da identidade do negro no Brasil.

É a ancestralidade que sustenta a identidade dos negros e negras no Brasil. A ancestralidade permite “exulizar”, ou seja, acompanhar a lógica exúlica, que na presente tese é sinônimo de humanizar; afinal, é Exu que do sagrado tem maior proximidade com o humano. A ancestralidade nos ensina, por meio da efetivação de símbolos, que constroem a identidade do negro no Brasil, também, por meio do candomblé.

Concebendo a educação como um sistema de aquisição de elementos culturais, podemos estudar a educação das crianças também como um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura infantil (nos folguedos em geral). Mas não se trata, simplesmente, da aquisição de elementos culturais. O importante, para o sociólogo, é que estes elementos, adquiridos pelas crianças em seus próprios grupos, são justamente os padronizados pelo grupo social, correspondentes aos usos e costumes das pessoas adultas. Desse modo, o grupo infantil se apresenta, ao pesquisador, como um grupo de iniciação, “ou uma antecipação à vida do adulto”.

Assim, com inspirações na fenomenologia e embasamentos na semiótica da cultura<sup>3</sup> Souza (2016) desenvolveu com as crianças uma metodologia coletiva para acolher a “mostração” das crianças ao longo do processo de pesquisa e vivência, posto que as crianças são o centro os dados a serem analisados devem partir do olhar central destas invertendo a perspectiva colonizadora e apreendendo a lógica exúlica inerente ao *candomblé*.

Para estar *com* as crianças, me inseri por dois anos no campo, as visitas ao Ilê ocorriam em todas as festas e orôs<sup>4</sup>, também, em momentos de almoço com reuniões familiares, geralmente aos feriados no espaço do Ilê. E mesmo nos momentos em que eu estava organizando algo na minha vida religiosa, as crianças, por diversas vezes, faziam-se presentes, habituei-me a deixar um aparelho para registros sempre no carro e o diário de campo, pois para as crianças a minha chegada era sinal de conversas, fotos e vídeogravações.

A interação das crianças com os novos instrumentos tecnológicos, câmeras, tablets, filmadoras, computadores e especialmente celulares é muito intensa e significativa, pois a habilidade em interagir com as diferentes operações e programas é incrivelmente superior à dos adultos e, por diversas vezes, presenciei as crianças ensinando aos adultos como utilizarem tais aparelhos, inclusive para a pesquisadora (SOUZA, 2016, p.96).

Com as crianças foi possível conhecer conceitos orientadores para a construção de uma educação equânime; Lógica Exúlica e Posturas dinamizadoras de equidade. Dessa forma, os conceitos orientadores se dividem em: *ancestralidade* (é um valor fundamental para a consolidação indentitária dos diferentes grupos humanos); *corporalidade* (buscar emergir em seu próprio corpo diferentes infâncias) e *oralidade* (a principal via de transmissão dos valores de ancestralidade) (SOUZA, 2016).

Os conceitos orientadores para a construção de uma educação equânime implicam posturas dinamizadoras que podem estar orientadas pela lógica exúlica, sendo elas:

- a) Acolhimento: receber as crianças em sua *ancestralidade* dispostas a compreender suas epistemologias; isso exige na lógica exúlica romper com a noção de tempo e espaço, pois o mais velho não é necessariamente o mais experiente<sup>5</sup>;

3 Destacando Merleu-Ponty e Lotman (ambos em referências)

4 Orô é a preparação para a festa que ocorre para determinados orixás. São os ritos para o abate religioso, sempre antecede a festa e pode ser realizado com durações distintas de 1 a 3 dias.

5 O respeito à ancestralidade, bem como o acolhimento e a não hierarquização etária pautada

- b) Cumplicidade: dispor o corpo para se colocar nos diferentes lugares com os outros, construindo com estes/as relações circulares pautadas, que implica a lógica exúlica em considerar que a infância trata-se de um estado e, por isso, pode um adulto ser infantil enquanto aprende-ensina-aprende, e pode ainda viver múltiplas infâncias em si mesmo na sua *corporalidade*;
- c) Transformação: destinar com as crianças outras finalidades a ações e objetos não estabelecidos socialmente, considerando por meio da lógica exúlica o poder materializador das palavras, sendo esta sempre concreta, independente da escrita, por isso há que se comprometer com o que se expressa, seja ouvindo ou proferindo, por meio da *oralidade*.

Os conceitos de oralidade, corporalidade e ancestralidade movidos nesta circularidade de saberes que rompe com o prisma de uma linha do tempo sequencial e das hierarquizações forjadas na colonização e com reflexos na atualidade, são diretrizes apontadas pelas crianças que podem nos orientar a construção de uma outra pedagogia que descolonize por meio da arte, a arte de ser gente porque não chamar de uma pedagogia arteira?

Pedagogia arteira é aquela que rompe com as estruturas de poder imposta, que subverte a lógica e cria uma outra lógica, neste caso baseada em *exu*, mais consciente e mais consistente, portanto mais humana e mais educativa, pois em sua essência busca ser justa cognitivamente trazendo para as relações outros pontos de vistas e mudando os planos de fundo trazendo a criança para o centro.

Neste desvelar de uma pedagogia arteira, que percebemos presente dentro dos terreiros de *candomblé* Souza e Tebet (2019) na pesquisa colaborativa financiada pela FAPESP *Bebês, processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em diversos espaços* um dos espaços mapeados são terreiros de *candomblé* da região metropolitana de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé.** (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PUC, 2005.

CORSARO, Willan. **A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação e Sociedade v. 26, no. 91. Campinas, 2005.

CUTI, Luis Silva. **E disse o velho militante José Correia Leite:** depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1992.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e Negros** em São Paulo. São Paulo: Global, 2008.

---

no adultocentrismo são princípios que inspiram a construção de pedagogias descolonizadoras, deste modo, poderíamos afirmar que a lógica exúlica está presente na construção dos estudos e pensamentos pós-coloniais.



\_\_\_\_\_. **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

GRINKRAUT, Ananda, et al. **Panorama das Desigualdades Educacionais na Cidade de São Paulo**. In: CARREIRA, Denise. Educação e Desigualdades na Cidade de São Paulo – Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

LOTMAN, Iuri. **La se miosfera I: semiótica de la cultura y del texto**. Tradução de Desiderio Navarro. Valência: Frónesis Cátedra, 1996.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na elaboração dos currículos escolares** – ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord). Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Tecnológica, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia da Criança**: curso Sorbonne 1949-1952; tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

QVORTRUP, Jens. **Crescer na Europa**: Horizontes actuais dos estudos sobre a infância e a juventude – A infância na Europa novo campo de pesquisa social (1999). Trad. Helena Antunes. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. In: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf), acesso em 2/2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS; MENESES (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**: Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1987.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. **Experiências de Infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**: Tese. Universidade Federal de São Carlos, 2016.

\_\_\_\_\_. **Crianças negras e culturas infantis**: aportes para a descolonização da infância. In: Olhares, Guarulhos. V. 4. N.2, p. 24-37, 2016.

TEBET, Gabriela. **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Maria Izabel Machado** - Possui graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (2009). Em 2012 defendeu sua dissertação de mestrado no Programa de Pós Graduação em Sociologia (UFPR) na linha de pesquisa “Cultura e Sociabilidades” no eixo temático Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos. Em 2017 defendeu sua tese de doutorado (UFPR) também na linha de pesquisa Cultura e Sociabilidades, desta vez no eixo temático Gênero e Trabalho. Como pesquisadora se dedicou durante sua formação acadêmica aos temas economia solidária, gênero, trabalho e cuidado. Atualmente as pesquisas em curso se inscrevem na perspectiva pós-estruturalista e de gênero acerca da cartografia dos sujeitos no ensino superior, especialmente na formação em pedagogia. Como educadora atuou na formação de lideranças populares por meio de ONGs e outras instituições, e também com formação de professores em projetos de cultura de paz nas escolas. Atuando na docência nas redes públicas e privada desenvolveu trabalhos acerca da inclusão e segregação no ambiente escolar e com uso de literatura em sala de aula para ensino-aprendizagem de sociologia, na educação básica, especialmente no ensino médio. Atua como docente na Universidade Federal de Goiás (Faculdade de Educação), participando como pesquisadora do grupo Mutamba (UFG) e do Núcleo de Estudos de Gênero (UFPR). Nesta instituição ainda desenvolve projeto de extensão interdisciplinar a partir da imbricação educação, sociedade e cultura. Contato: mariaizabelmachado@ufg.br

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Adolescentes 24, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 183

Associativismo 67, 87, 90

### B

Biografias 137, 149, 150

Brincar 16, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 60, 65

### C

Candomblé 34, 37, 38, 39, 40, 41

Ciência e tecnologia 122, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 145, 147, 148, 150, 216

Conservadorismo 163, 173

Crianças ribeirinhas 12, 14, 16, 19, 56, 58, 59, 60, 61, 63

Cultura 2, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 49, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 80, 94, 108, 111, 115, 124, 132, 157, 161, 162, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 173, 197, 200, 217, 218

### D

Desastres ambientais 79, 80

Desemprego 175, 176, 177, 180, 185, 186, 191

Desenvolvimento 11, 23, 24, 32, 44, 56, 63, 64, 70, 78, 88, 90, 110, 113, 119, 121, 126, 128, 134, 135, 136, 137, 140, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 187, 193, 200, 204, 205, 213, 214, 215

### E

Enem 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133

Ensino de sociologia 118, 125, 132

Escrita 41, 56, 60, 152, 153, 154, 156, 157, 163, 208

Espaço urbano 43, 44, 45

Estigma 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 169, 209

### F

Familismo 166

### G

Gênero 30, 38, 43, 106, 112, 113, 131, 133, 138, 152, 163, 185, 189, 194, 201, 202, 203, 205, 208, 215, 217, 218

Gestão de desastres 67, 76

### H

Habitus 94, 95, 102, 200, 204

## I

Infância 12, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 48, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 154, 199

## M

Migrações 105

Mineradoras 80, 88

## P

Poder público 13, 14, 20, 67, 70, 71, 75, 82, 90

Poesia 59, 152, 153, 162

Políticas públicas 11, 20, 63, 67, 79, 80, 90, 132, 133, 134, 135, 194

Precarização 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 187

Privação de liberdade 92, 93, 94, 97, 102, 103

Prosopografia 134, 135, 137, 149

## R

Racismo 34, 35, 36, 107, 113, 207, 208

Representações 1, 2, 3, 5, 10, 11, 25, 26, 29, 61, 125, 191

Ribeirinhos 13, 17, 21, 80, 89

Rural 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 21, 139, 143, 166, 170

## S

Saber local 67, 73, 75, 78, 91

Segregação 36, 218

Subversão 23, 28, 31

## T

Terapia ocupacional 23, 24, 26, 31, 32, 33

Trabalho 1, 4, 10, 11, 12, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 43, 44, 48, 54, 63, 67, 79, 81, 92, 93, 94, 102, 105, 107, 110, 114, 115, 120, 126, 130, 136, 153, 158, 159, 164, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 196, 200, 201, 212, 213, 214, 218

Transporte escolar 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

Transporte público 43, 52, 53

## U

Urbano 1, 2, 4, 5, 7, 10, 11, 43, 44, 45, 52, 70, 78, 170, 171, 179

## V

Vulnerabilidade social 23, 25, 31

