

ENTRE A FAVELA E O CASTELO: INFÂNCIA, DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES

*Deise Arenhart¹
Mauricio Roberto da Silva²*

Resumo: Este texto se circunscreve na esteira das reflexões sobre as possíveis articulações entre a problemática das desigualdades sociais e as desigualdades escolares. Busca-se aqui colocar a infância no epicentro desse debate, pondo em cena as categorias analíticas que constroem a infância e a condição de desigualdade a ela associada: geração (diversidade) e classe (desigualdade social). Neste sentido, o texto, tendo como lócus uma escola de classe média (Castelo) e outra da classe empobrecida (Favela), tem como desafio, de um lado, debater, de forma articulada, os aspectos geracionais, tais como as questões de alteridade no âmbito das relações criança-adulto e, de outro lado, determinações de classe social que, por sua vez, terminam por estreitar as relações entre desigualdades sociais e escolares. As conclusões provisórias apontam para o fato de que a condição de desigualdade social também se reproduz na escola, por fatores estruturalmente políticos, econômicos e também pedagógicos. Nas manifestações das crianças, sobretudo as da favela as quais vivem essa dupla condição de desvantagem social (tanto a geracional como a de classe), evidenciamos pistas de como elas procuram driblar a condição do não direito para construir alternativas de fazer viver sua condição infantil no espaço escolar. As crianças reagem às condições de opressão (corpo oprimido) pela expressão de um corpo brincante e portador de resistências e transgressões. O texto conclui reiterando a necessidade de colocar a produção científica a favor de um projeto comprometido com a transformação social, na qual o direito à vida seja de fato para todos e todas e em todas as idades.

Palavras-Chave: Infância; Desigualdades Sociais; Desigualdades Escolares; Classe Social; Geração.

Abstract: This text is in the wake of the reflections on the possible links between the problems of social inequality and educational inequality. It seeks to place childhood at the epicenter of this debate, putting in scene the analytical categories that construct childhood and the condition of inequality associated with it: generation (diversity) and class (social inequality). In this sense, the text, having as the locus a middle class school (Castle) and other impoverished class (Favela) is challenged on the one hand, debate, pivotally, the generational

¹ Doutora em Educação pela UFF e professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Atuou durante nove anos como professora de Educação Física da Rede Pública de Educação de Florianópolis. E-mail: deise.arenhart@hotmail.com

² Doutorado pela Unicamp/Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação e pós-doutoramento em Estudos da Criança - Uminho. Portugal. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. E-mail: mauransilva@gmail.com.

aspects, such as the issues of otherness within the child-adult relations and, on the other hand, determinations of social class which, in turn, end up closer links between school and social inequalities. The provisional findings point to the fact that the condition of social inequality also plays in school, by structurally political, economic and educational factors also. Manifestations in children, especially those living in favelas which this dual condition (both generational as the class) social disadvantage evidenced tracks as they seek to circumvent the condition of no right to build alternatives to live their infantile condition in space school. Children react to conditions of oppression (body overwhelmed) by the expression of a trifling body and bearer of resistance and transgression. The text concludes by reiterating the need to put the scientific production in favor of a project committed to social transformation, in which the right to life is indeed of all peoples and in all ages.

Keywords: Children; Social inequalities; educational inequalities; Social Class; Generation

1. INTRODUÇÃO

Este texto se produz na esteira das reflexões que articulam a problemática das desigualdades sociais com as desigualdades escolares. Sua contribuição maior ou sua possível novidade está em fazer isso buscando colocar a infância no epicentro dessa discussão, articulando, para tanto, categorias sociais que constroem a infância e a condição de desigualdade a ela associada: geração (diversidade) e classe (desigualdade social). O desafio do texto é, de um lado, trazer para o debate questões articuladas a aspectos geracionais, tais como as questões de alteridade no âmbito das relações criança-adulto e, de outro lado, refletir sobre as determinações de classe social que, por sua vez, como veremos no decorrer do texto, termina por estreitar as relações entre desigualdades sociais e escolares.

Para tanto, o texto tem como base algumas reflexões da tese de doutorado intitulada: “Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis”³. Na referida pesquisa, a autora se propõe a investigar culturas infantis buscando analisar como condicionantes estruturais como classe social e geração atuam no sentido de produzir processos de identificação, diferenciação e desigualdade entre as crianças e como estes processos se expressam em suas culturas. Assim, a par de perceber como se expressam geração e classe social nas culturas infantis, a pesquisa também visa compreender de que modo os contextos sociais em que se inserem as crianças, especialmente a escola, atuam no favorecimento e/ou

³ A tese, defendida em 2012 na Faculdade de Educação da UFF, é de autoria de Deise Arenhart, foi orientada por Lea Pinheiro Paixão e coorientada por Jader Janer Lopes.

limitação da produção das culturas de pares pelas crianças, ou seja, que condições oferecem para a ação cultural da infância.

Para esse feito, realizou-se um estudo etnográfico com dois grupos de crianças de quatro a seis anos de idade pertencentes a contextos socioculturais marcadamente distintos: um grupo de crianças empobrecidas e moradoras em uma favela do Rio de Janeiro e outro oriundo da classe média/alta, filhos de pais com expressivo capital escolar e cultural⁴. Considerando-se a especificidade do modo e condições de vida da favela, que se identifica, principalmente, por fatores ligados às condições de vida objetiva das crianças e suas famílias, tais como: habitação, lazer, saneamento básico, escolarização, baixa posse de capital econômico, aos tipos de profissões, aos modos de sociabilidade, ao *habitus*, e outras, identificou-se este grupo da pesquisa como pertencente ao contexto da favela⁵. O outro grupo da pesquisa, de classe média/alta intelectualizada⁶ frequenta uma escola que tem como arquitetura um castelo e, no ponto de vista simbólico-real, tem mais posse de capital econômico e cultural. Além disso, apresenta como normatividade para a infância o domínio de experiências voltadas ao mundo do faz-de-conta. Considerando-se essas características, denominou-se esse grupo como pertencente ao contexto do “castelo”⁷. Portanto, identificamos

⁴ Estamos usando o conceito de capital cultural tal qual está colocado por Pierre Bourdieu. Ele considera como capital cultural o tipo de cultura valorizada pela sociedade capitalista e que rende socialmente aos sujeitos que detêm sua posse, tais como: títulos acadêmicos, domínio de línguas, conhecimento e/ou posse de obras de arte, literatura, música, etc. Para o autor, além de possuir ou não esse tipo de capital também produz formas de desigualdade entre as classes, o que o leva a classificar os grupos que contêm alto grau de capital cultural como pertencentes à classe dominante.

⁵ A favela pesquisada é de médio porte e localiza-se num dos morros da cidade, em região de mata atlântica e próxima de um dos principais pontos turísticos do Rio de Janeiro, o Cristo Redentor. Suas habitações seguem os aglomerados em casas de alvenaria. Apesar de haver consumo e venda de drogas, não existe nessa favela o narcotráfico organizado, o que faz com que a incidência de conflitos violentos não seja uma constante. Também não há espaços de lazer público (quadras, praças, espaços culturais) e o acesso à cidade, devido à tipografia urbana de seus arredores, também é difícil para os moradores, o que acaba confinando e limitando as experiências culturais das crianças e suas famílias. As crianças permanecem o dia todo na escola e, quando não estão, são cuidados por algum familiar, inclusive por outras crianças. Costumam brincar nos arredores de casa, nas ruas e becos entre as construções e, nos fins de semana, costumam acompanhar os pais à Igreja e em festas, geralmente, dentro da favela.

⁶ Partindo dos conceitos de *habitus* e de espaço social que compõem a concepção de classe em Bourdieu, esse grupo da pesquisa que dispõe de maior volume de capital econômico pertence à classe média ou pequena burguesia, na designação de Bourdieu. No entanto, se tomarmos em conta o volume de capital cultural e o prestígio social incorporado a algumas profissões de pais de crianças desse grupo (advogados, artistas, médicos, jornalistas, profissionais liberais em geral) podemos dizer que esse grupo se enquadra numa posição de classe dominante. Isso porque seu *habitus* – definido por inclinações para a erudição no que concerne ao apreço às artes, às letras, à ciência – o distingue tanto em relação às classes populares como em relação à outras frações dentro da classe média. Por isso, fiz uso da nomenclatura de classe média/alta intelectualizada para designar esse entre-lugar em que situo tal grupo da pesquisa

⁷ Em sua grande maioria, as crianças “do castelo” moram em apartamentos localizados em diversos bairros da cidade, principalmente no bairro de Santa Tereza e arredores, onde se localiza a escola. As famílias se identificam por compartilharem de um *ethos* social voltado à busca de formas de vida alternativas, em que predominam expe-

neste texto, os grupos como “da favela e do castelo” por entender que tais expressões destacam as condições concretas e contraditórias que engendram os processos de desigualdade sócio-econômica entre as crianças dos dois contextos investigados⁸.

Baseando-se, principalmente, nos aportes teórico-metodológicos dos campos da Sociologia da Infância e da Sociologia da Educação, operou-se com uma perspectiva de análise simultânea entre dimensões tradicionalmente consideradas opostas nos estudos sociológicos, tais como: adultos e crianças, agência e estrutura, reprodução e inovação, vulnerabilidade e autonomia, proteção e participação, natureza e cultura, assim como as questões macro (socioeconômicas, conjunturais, etc.) e micro-sociais (relações de pares, família, cultura, etc) da vida cotidiana das crianças. Estas reflexões são de suma importância para se compreender as culturas das crianças na relação direta com as relações sociais que estabelecem em seus contextos de vida.

Com base nessa dialética, os pontos de chegada da pesquisa de doutorado supramencionada que embasa o referido artigo foram: 1) dar visibilidade às crianças e suas culturas, contribuindo para a construção de um novo estatuto social e científico para a infância e as crianças e 2) desvelar processos de desigualdades sociais intencionando contribuir na implementação de ações políticas e pedagógicas que busquem a superação dos limites e a ampliação das possibilidades de as crianças se exercerem como sujeitos de direitos e atores sociais.

O objetivo do presente texto se liga mais diretamente ao segundo aspecto mencionado, constituindo-se como ponto de partida, sobre o qual podemos lançar as seguintes questões norteadoras: em que sentido se articulam desigualdades sociais e escolares e como essas desigualdades se traduzem nas manifestações das crianças e nas práticas educativas realizadas com elas? Em que sentido a escola favorece e/ou limita o direito à infância e à construção das crianças como atores sociais e culturais?

O texto está estruturado de modo que, num primeiro momento, abordamos as questões relacionadas às possíveis relações entre geração e clas-

riências com a natureza, a cultura e a arte, motivos pelo qual, conscientemente, fazem a escolha pela escola. A escola pesquisada tem arquitetura de um castelo e fica no alto de um morro, com vista, de um lado, para a Baía de Guanabara e, de outro, para a floresta da Tijuca. No período oposto ao turno regular da escola, a maioria das crianças fica em casa com a babá e outras frequentam a escola em período integral, como alternativa para evitar o confinamento e a solidão comum dos modos de vida contemporâneos das classes média e alta nos grandes centros urbanos. Nos fins de semana, as crianças costumam frequentar parques, praias, espaços e programas culturais e viajar.

⁸ Guiando-se pelos princípios da participação infantil, da alteridade, da vigilância epistemológica e da simetria ética (CHRISTENSEN e PROUT, 2002), o processo da pesquisa, especialmente, a relação com as crianças e a realidade de cada contexto, foi indicando os caminhos, estratégias e instrumentos metodológicos. Desse modo, de forma diferenciada em cada contexto, as estratégias e instrumentos utilizados foram: observação e registro em diário de campo, entrevista e/ou questionário com algum familiar da criança, “entrevistas” com as crianças, fotografia e troca de fotografias.

se social. Num segundo momento, problematizamos sobre as questões relativas à infância, no que concerne às desigualdades sociais e escolares do lócus da investigação: a Favela e o Castelo. Ainda na esteira desse debate, trazemos as reflexões teóricoempíricas acerca do corpo das crianças nos processos e práticas educativas. Em seguida, à guisa de conclusões provisórias, recuperamos as questões de pesquisa, visando apresentar as principais ideias do texto e, consecutivamente, os principais destaques e achados da pesquisa.

2. GERAÇÃO E CLASSE NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

No debate sociológico, um dos principais autores de referência para o estudo sobre geração é Karl Mannheim (1993 [1928]). Para esse sociólogo, a geração corresponde a um fenômeno essencialmente histórico e cultural. Sarmiento (2005, p. 364), traduzindo o conceito de geração em Mannheim, assim o define:

A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida.

No campo da Sociologia da Infância, a geração é um conceito chave e definidor de seu objeto. Pode-se dizer que o que distingue esse campo de outros que também estudam as crianças é o fato de que este se caracteriza por uma clara distinção entre infância e criança. As crianças, na Sociologia da Infância, são estudadas como os referentes empíricos que comportam uma categoria geracional maior: a infância. Assim, partindo do conceito de Mannheim, a infância é a condição social que unifica as crianças como grupo etário e as coloca em experiências comuns, uma vez fazendo parte da mesma experiência histórica e cultural.

Contudo, apesar de haver consenso sobre a centralidade que a geração adquire como conceito definidor da área, tem-se, no campo, concepções e perspectivas diferenciadas para seu estudo.

Um enfoque bastante difundido é o que propõe Jens Qvortrup (2000). Destacando principalmente o componente estrutural do conceito de geração, esse sociólogo concebe a infância como uma categoria permanente da estrutura social e que se mantém independente dos sujeitos que a vão cons-

⁹ Afirmação fundamentada nas distinções feitas por Jurgen Zinnecker (2001) entre as variadas formas de infância que coexistem na contemporaneidade: infância pós-moderna, infância avançada modernizada, infância modernizada tradicional e infância fundamentalista.

tituindo ao longo da história. Portanto, nessa abordagem, a infância é independente das crianças; estas entram e saem da categoria, sem, no entanto, alterá-la. O que afeta a infância nesse aspecto são, igualmente, efeitos estruturais, tais como os econômicos, demográficos, sociais e políticos. Assim, importa conhecer os indicadores estruturais que produzem a infância como uma geração diferenciada da geração adulta.

Existem críticos dessa orientação sociológica. Para Sarmiento (2005), a perspectiva estrutural de Qvortrup, preservando apenas o sentido estrutural do conceito de Mannheim, acaba retirando o efeito histórico e cultural que vai sendo produzindo pela ação dos atores que a integram.

Uma posição diferente da de Qvortrup é sustentada por Leena Alanen (2009). Sem abandonar as dimensões estruturais realçadas pelo autor, Alanen recupera o sentido cultural e histórico do conceito de Mannheim para afirmar a geração como uma variável dependente dos atores que a integram. Ou seja, para a autora, as crianças, por influência de processos culturais e simbólicos, também vão modificando e constituindo a geração ao longo da história. Nessa perspectiva, portanto, a geração infantil - a infância - vai se alterando tanto por efeito dos processos sociais, políticos, econômicos, demográficos, como por efeito da forma como as crianças vão lidando com tais processos e significando sua experiência ao longo dos tempos.

Um conceito fundamental de Alanen nessa discussão sobre geração é o que ela define como ordem geracional. Segundo a autora (2009, p. 161),

A idéia central da noção de ordem geracional é que existe nas sociedades modernas um sistema de ordenação social que enquadra especificamente as crianças como uma categoria social e circunscreve para elas particulares localizações sociais a partir das quais elas atuam e participam na vida social. Assim, as crianças estão envolvidas na construção diária de suas próprias relações e trajetórias de vida e nas das outras pessoas.

A noção de ordem geracional incorpora à discussão sobre infância duas ideias que, a nosso ver, são cruciais: a primeira é a de que a categoria geracional infância se define porque existe a categoria oposta, nesse caso, a idade adulta. No entanto, é na relação entre seus membros, entre crianças e adultos, que elas vão se constituindo e se diferenciando. Portanto, ao invés de se excluírem, as duas categorias geracionais se presumem e se influenciam diretamente (cf ALANEN, *idem*). A segunda ideia - e ligada a esta - que esse conceito permite elaborar é a de que a geração é uma construção social que atua na produção de experiências comuns, as quais vão constituir o estatuto dos membros que integra. Ou seja, “as crianças tornam-se crianças e os adultos tornam-se adultos através da atuação como gerações, através de práticas institucionalizadas de distinção” (HONIG, 2009, p. 71).

Portanto, o conceito de ordem geracional coloca em pauta no debate sociológico a centralidade da geração como maior construtora da condição de ser criança. “Para ter seriamente em conta a ordenação geracional é

assumir que as vidas das crianças e as suas experiências, além de se referirem a um gênero, a uma classe, a uma raça e por aí afora, também – e primeiro de tudo – referem-se a uma geração”. (ALANEN, 2009, p. 162). Com efeito, a condição geracional é tomada aqui como principal fator de constituição da criança (cf. JENKS, 2002), o que leva a ter procedência a afirmação de Honig (idem, p. 69): “Empiricamente as crianças são impensáveis sem se pensar em infância.” Não só a infância, mas também as crianças são produzidas socialmente; torna-se criança. Trata-se de revelar, portanto, como as condições sociais da infância produzem a criança.

As práticas institucionalizadas que se referem a cada pertencimento geracional e que vão distinguindo e produzindo o ser criança e o ser adulto, têm como base concepções hegemônicas construídas ao longo do curso da modernidade, as quais têm construído o estatuto social da infância. Este, por sua vez, é construído tendo como normatividade uma relação de menor poder das crianças frente aos adultos.

Com base, pois, na norma moderna que define as crianças pelo que ainda não são frente aos adultos - ser criança, na modernidade, deve ser caminhar rumo ao ser adulto - todas as crianças (pelo menos nas sociedades ocidentais) são reguladas por normatividades, prescrições e interdições comuns. A obrigatoriedade da frequência escolar expressa o crescente processo de institucionalização da infância e um conjunto de interdições representa a normatividade negativa que se atrela à infância: as crianças não podem votar, não podem ser eleitas, não podem exercer o matrimônio, não podem exercer uma atividade econômica, não podem consumir bebidas alcoólicas, etc (SARMENTO, 2005). Segundo Sarmiento, não está em causa a abolição dessas interdições, uma vez que a maioria delas representa avanços civilizatórios com relação à proteção da infância. Mas o que o autor sublinha é o efeito simbólico atrelado à conceitualização da infância marcada por efeitos de exclusão “e não, prioritariamente, por suas características distintivas ou por efetivos direitos participativos” (idem, p. 368).

Na elaboração teórica que desenvolve sobre o conceito de ordem geracional, Alanen ainda propõe que se pense esse conceito de modo aberto e em relação com outras categorias sociais. Segundo a autora (2009, p. 161, 162),

A infância, já para não mencionar a idade adulta, dificilmente é uma entidade homogênea, pois dentro de cada categoria geracional mais ampla, é provável que emergjam subcategorias. Ver quais as subcategorias que em cada caso emergem, como elas emergem e se reorganizam tanto socialmente como em nível prático será sempre uma questão empírica a ser estudada. Uma definição sumária preliminar para ordem geracional em qualquer altura e lugar é: a ordem geracional é uma rede estruturada de relações entre categorias geracionais que estão posicionadas em e atuam dentro das necessárias inter-relações com outras categorias.

Já Honig (2009), colocando o conceito de ordem geracional em diálogo com a realidade empírica que caracteriza a sociedade contemporânea, problematiza seu alcance. Apresentamos a seguir alguns argumentos elaborados pelo autor para questionar a tese de Alanen.

Em primeiro lugar, ele afirma que “não existe apenas uma ordem geracional, é antes o caso de existirem vários códigos de infância e de idade adulta que coexistem” (idem, p.72)⁹; em segundo lugar, argumenta que existem indicações de uma mistura geracional, ou seja, crianças e adultos têm compartilhado experiências sociais muito próximas e, em algumas destas, as crianças têm maior poder e competências do que os adultos¹⁰; como terceiro argumento o autor afirma que a ordem geracional apenas determina parcialmente a posição social das crianças. A origem social, o ambiente sociocultural, o gênero e a etnicidade também influenciam e posicionam as crianças¹¹; por último, o autor argumenta que as crianças têm sido estudadas de forma muito abstrata. Não se diferenciam, por exemplo, as idades das crianças para construir os construtos sobre as relações geracionais.

Valendo-se desses argumentos fundamentados em pesquisas empíricas, em vez de se pensar em uma ordem geracional, Honig propõe o conceito de *generatividade*. Com tal conceito, o autor procura evidenciar a heterogeneidade no interior das gerações que também produzem formas diferenciadas de relações geracionais. Ainda propõe que as pesquisas busquem perceber também os processos de “geração” da geração, ou seja, como a geração é diferentemente concebida e produzida através de processos ideológicos e práticos, em cada formação social.

O conceito de generatividade parece-nos admitir com maior ênfase a ideia de que a geração se constrói na relação imbricada com as condições concretas de vida das crianças, essas que se formam na relação com outras categorias sociais. Assim, a geração, se por um lado, constitui a criança, posicionando socialmente todas as crianças e ditando prescrições do que seja uma criança, por outro lado, não garante, na prática, as condições sociais para viver o ideário moderno de infância. Isso porque outras categorias sociais, como classe social, gênero, raça, etnia, cultura, também vão constituir e posicionar socialmente as crianças. Assim, se a geração confere um lugar comum às crianças, as outras categorias sociais vão, consecutivamente, construir fatores de diversidade e desigualdade entre elas.

Quando estão em jogo esses fatores, necessário se faz refletir sobre o processo teóricometodológico que busque as possíveis articulações entre desigualdades sociais (questões de classe) e diversidades (aspectos geracionais e de alteridade). Nesse sentido, inspira-nos em Saffiotti (1999)

¹⁰ Faz referência à investigação de Andrés Lange (2004), a qual, estudando as gerações a partir da relação com as mídias e os estudos culturais, mostra diversas indicações de uma mistura geracional.

¹¹ Para dar mais solidez a esse argumento, o autor faz referência aos trabalhos de (Betz, 2008) e Lareau (2008).

o que ela chama de “noção diretriz do nó”. Essa noção defende as articulações e re-articulações entre classe e gênero, admitindo os demais entrecruzamentos entre gênero e classe e os recortes de raça-etnia, cultura e geração. Segundo a autora, não se trata de um nó apertado, mas sim, a simbiose simultânea e possível entre, por exemplo, racismo, sexismo e classes sociais. Isso implica “deixar aberta a possibilidade de se puxar uma ou outra ponta dos eixos que o formam, para se realizar um escrutínio mais apurado (SAFFIOTI, 1999). A título de exemplo, pode-se ter como eixo epistemológico a opção pela categoria classe social, porém, dialogando o tempo todo com as questões geracionais, mas sempre voltando o olhar para classe. Também temos que estar sempre abertos no percurso da pesquisa para os diálogos entre classe e geração, mas também com gênero, raça/etnia e cultura, se for o caso da pesquisa que está sendo construída.

Esse procedimento teórico-metodológico é de fundamental importância, considerando a “noção diretriz do nó” no limiar de suas possibilidades dialéticas de transversalidade entre as categorias de análise, a partir da delimitação e centralidade na problemática em apreço. Isto posto, pensamos que as possíveis articulações entre classe e geração, assim como com as demais categorias de análise (geração, raça/etnia, cultura), constituem-se em desafios imprescindíveis para desmistificar e afirmar a homogeneidade da categoria classe social, ao mesmo tempo em que se busca analisar e afirmar a heterogeneidade da mesma, no intuito de priorizar e alargar a análise das relações sociais com categorias analíticas mais consistentes diante da multidimensionalidade dos fenômenos investigados (SAFFIOTTI, 1992; SILVA, 2003).

Esse é um ponto essencial quando está em tela o debate sobre as desigualdades sociais e escolares e diversidades sócio-culturais, sobretudo, quando se recorre aos estudos da Sociologia da Infância, normalmente, centrados nas reflexões sobre “alteridade” que muito pouco dialogam com as questões de classe social. Nessa mesma direção, pode-se perceber nos estudos antropológicos que há um silêncio e uma recusa acerca da discussão sobre classe social e suas possibilidades analíticas no âmbito da etnografia (FONSECA 2005, p. 117).

Nessa linha de pensamento, salientamos a centralidade da categoria classe social quando se pensa em desigualdade, isso porque a sociedade dividida em diferentes classes está na base da origem das desigualdades sociais. A estratificação das classes exprime, imediatamente, a ideia de pobreza (e riqueza) que, historicamente, se associa à desigualdade social.

Nessa direção, Kramer (2006) argumenta que atualmente tem havido certa confusão e disseminação da ideia de que a classe social seria apenas mais uma diferença. Para a autora, as diferenças de classe expressam, antes de tudo, a condição de desigualdade social. Assim, apoiando-se em Rousseau (1978), para o qual na origem da desigualdade está a propriedade,

Kramer explicita a diferenciação entre desigualdade social e diferença/diversidade. Para a autora,

(...) A desigualdade, no limite, a desigualdade extrema, a falta radical de igualdade é a escravidão, uma situação em que os homens perderam de tal forma a propriedade que nem sequer são donos de si. Já o não reconhecimento das diferenças étnicas, religiosas, de gênero, de idade etc. – significa a discriminação e a exclusão, e, no limite, a eliminação.

Assim, ao não reconhecimento das diferenças está associado a processos de exclusão (ou inclusão precária) e discriminação social quando, coletivamente, se designam alguns valores como os melhores ou normais e desconsideram-se ou eliminam-se os que fogem dessa norma.

Com base em tal compreensão também se localizam as crianças como grupo social que, historicamente, têm sido excluídas de muitos processos sociais e culturais por apresentarem diferenças marcantes em relação aos adultos, os que determinam a norma. Como aqui já evidenciamos, a falta de reconhecimento das diferenças das crianças com relação aos adultos, produziu processos históricos em que essas foram vistas como inferiores. Portanto, sua humanidade de criança, sua alteridade, quando não respeitada, está ameaçada.

Por outro lado, quando nos propomos a analisar a infância articulando classe social e geração, é porque partimos do princípio de que algumas crianças, ou melhor, uma grande parcela das crianças brasileiras sofre – além da exclusão gerada pelo pertencimento geracional –, como consequência das desigualdades de classe, a situação de não terem direito à infância. As crianças da classe trabalhadora empobrecida vivem as agruras de serem duplamente oprimidas, isto é, constroem a vida cotidiana no limiar do dilema dos “duplos constrangimentos” de classe e geração. Em suma, quando se pensa nos processos de desigualdade social, elas não têm nem *direito a ter direitos* (BELONI, 2010). É o caso do exemplo paradigmático das crianças “de rua” que, segundo Marchi (2007), sendo excluídas do direito a terem família e frequentarem a escola, não conseguem exercer o duplo ofício (ofício de aluno e de criança) que designa a normatividade de ser criança na modernidade. “Trata-se, aqui, de um duplo constrangimento: a criança “de rua” está excluída dos seus direitos de “criança”, mas é (jurídica e simbolicamente) penalizada por isso” (MARCHI e SARMENTO, s/d, p. 11).

Nestes termos, torna-se importante reconhecer que a sociedade capitalista é extremamente desigual, no ponto de vista da concentração e distribuição da riqueza. Assim, pensar dialeticamente as possíveis relações entre classe e geração, implica pensar a dimensão da alteridade na perspectiva das categorias sociológicas aludidas. A alteridade, neste caso, pode ser compreendida de forma crítica, considerando que a lógica capitalista neoliberal não oportuniza a dimensão ontológica, ética e política da alteridade, aqui

compreendida como a apreensão e reconhecimento do outro na plenitude da sua diferença, de sua dignidade e de seus direitos (FREI BETTO, 2000). Os nossos desafios são, como já mencionamos anteriormente, afirmar o respeito às diferenças (de geração, gênero, raça/etnia e cultura), ao mesmo tempo em que devemos nos empenhar na luta para combater as desigualdades sociais que atingem as crianças e jovens do Brasil, América Latina e outros cantos do Planeta (KRAMER, 2006; SILVA, 2012).

3. REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES: A INFÂNCIA ENTRE A FAVELA E O CASTELO

Se tomarmos como base a construção moderna de infância podemos reconhecer que, enquanto idealização geracional, ela é marcada pela contradição: por um lado, a infância favorece a uma experiência humanizadora e, por outro lado, pode ser portadora de uma grande carga de desvalia e negatividade que a sociedade em geral atribui às crianças.

Vejamos: a idéia da infância como um projeto humanizador da modernidade se relaciona à possibilidade de que, ao menos num tempo de sua vida, o ser humano possa estar livre da necessidade de trabalhar para garantir sua sobrevivência (o que, na sociedade capitalista, o insere em relações de exploração do trabalho) para poder viver experiências mais marcadas pela lógica da cultura lúdica, da brincadeira, da imaginação, da fruição... Portanto, implica na luta política pedagógica no sentido da construção de outro modelo de sociedade na qual todas as crianças possam viver o tempo da brincadeira enquanto processo de emancipação, independentemente de classe social. A todas as crianças deve ser garantido o direito à proteção, provisão e participação (cf a CDC, 1989), a educação escolar e ao brincar (cf. ECA, 1990). Na outra margem da contradição, podemos identificar a infância sendo construída e posicionada socialmente num lugar de inferioridade frente aos adultos, como já nos referimos anteriormente, o que tem culminado em relações de opressão e de negação do direito à cidadania e participação infantil na sociedade. Se por um lado, a modernidade reconhece a alteridade infantil por outro essa alteridade é marcada por um olhar adultocêntrico que a nega.

Com efeito, queremos aqui evidenciar como essa condição paradoxal da infância se exprime na vida concreta (e não idealizada) das crianças, ou seja, com base na análise das condições de vida tanto das crianças da favela como do castelo, na família e na escola, queremos evidenciar como as outras categorias sociais, especialmente a condição de classe, atuam produzindo efeitos que fazem da experiência geracional da infância uma possibilidade que pode pender tanto para a humanização como para a opressão, especialmente, para as crianças oriundas da classe trabalhadora empobrecida.

Pois bem, para tanto, vamos apresentar sumariamente as condições de vida dos dois grupos pesquisados, nos detendo com maior ênfase no grupo de crianças da favela por entender que elas fogem mais do ideário moderno de infância e sofrem abruptamente os efeitos das desigualdades de classe. Nessa apresentação empírica, vamos abordar em paralelo a discussão teórica sobre desigualdades sociais, desigualdades escolares e infância.

3.1. As desigualdades sociais e escolares: a favela e o castelo

A maioria das crianças pesquisadas na favela tem suas experiências de vida marcada por um processo de diluição no mundo adulto, bem diferente do que pudemos observar no grupo de crianças do castelo. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos tipos de produtos culturais que essas crianças têm acesso (programas televisivos, músicas, etc.), sendo poucos destinados ao público infantil; na frequência a festas e eventos próprios dos adultos, tendo, a maioria dessas, forte apelo erótico (como festas funks); no compromisso que algumas delas, mesmo ainda tão pequenas, já assumem com trabalhos domésticos; na escassez ou mesmo inexistência de brinquedos; na necessidade de resistir a maus tratos e ter que entender, desde tão pequenas, as injustiças e contradições da sociedade.

Ao contrário, disso, no castelo, vimos uma separação maior entre “o mundo adulto e o mundo infantil”. Nesse contexto, as crianças não vivem a responsabilidade do trabalho, têm a provisão e a proteção garantidas e suas experiências sociais e culturais são mediadas principalmente por artefatos, programas e produtos culturais próprios ao público infantil. No entanto, nesse contexto, a maioria das crianças não escapa de uma condição comum à infância de classe média/alta que vive em grandes centros urbanos: o enclausuramento ou a institucionalização. A falta de espaço e o perigo que a rua representa à integridade das crianças as tem relegado ao confinamento em apartamentos e, como reclamam várias crianças “do castelo”, a solidão para brincar. Como alternativa para escapar dessa situação, várias crianças acabam frequentando a escola em período integral onde realizam, no período oposto à escolarização regular, atividades variadas ou frequentam outros espaços como academias, clubes, escolas. Esmagadas em agendas lotadas e cotidianos institucionalizados, essas crianças também sofrem os efeitos nefastos de uma sociedade que tem no capital e não na vida humana, o seu horizonte de realização.

Neste cenário, podemos indagar: qual o papel e a contribuição da escola na vida das crianças?

Pensamos, em primeiro lugar, que a escola pode e deve ser para todas as classes sociais, um espaço de encontro e construção da identidade da infância, de expressão da alteridade infantil, um lugar para aprender e

brincar, um tempo e um espaço de encontro com a dimensão humanizadora inerente na idéia de infância. Pensamos que a escola deve e pode ser, via processo educativo, um espaço de emancipação e humanização (FREIRE, 1994).

Contudo, historicamente, vimos que a escola pública tem sido mais um espaço de reprodução das desigualdades sociais do que, propriamente, de emancipação e transformação social. As políticas públicas têm encarado de modo muito superficial o problema das desigualdades escolares, como se somente a democratização ao acesso fosse, por si só, reverberar no combate a desigualdade social.

No Brasil, mais que em outros países da América do Sul, a escola é um produto social desigualmente distribuído, assim como se passa com a distribuição da riqueza, da renda, da terra. A desigualdade escolar se dá seja pelas diferentes formas de absorção de categorias e grupos (classe, gênero, etnia, território, região), seja pelo tipo de rede escolar frequentado (público ou privado). Trata-se da constituição de um sistema educativo historicamente elitista, seletivo e discriminatório (MARCASSA, 2012). Em suma, como disse Cristovam Buarque¹²: “a escola brasileira é um funil de exclusão para a maioria da população brasileira” (BUARQUE apud MARCASSA, idem, p. 25).

Com efeito, essa situação prevalece e, apesar do desenvolvimento econômico e social dos últimos dez anos, o Brasil ainda esbarra em dois muros: a desigualdade que divide o país internamente e o atraso que o separa do resto do mundo desenvolvido. É um fosso cultural e educacional que cria enormes e perversas desigualdades dentro e para além das fronteiras nacionais. Trata-se, portanto, não só do longo e complexo processo de colonização e de desenvolvimento do Brasil, da concepção tradicional de educação aqui instaurada, mas, sobretudo, do tardio movimento de democratização da escola (MARCASSA, 2012).

As desigualdades sociais geram desigualdades escolares e não-escolares, trazendo à tona as diversas formas de “inclusão precária” ou “exclusão includente” (GENTILI, 2012, p.37), que está consolidada no “paradoxal papel da escola: prometer incluir, excluindo (LUFT, 2003). A inclusão excludente, enquanto uma das formas de determinação de desigualdade escolar, segue ainda seu curso, apesar de alguns avanços em termos de programas e projetos das políticas públicas e sociais. Parece difícil que as políticas pós-neoliberais possam, efetivamente, modificar a estrutura histórica de discriminação educacional. Neste sentido, a universalização do ensino, com base no acesso e permanência das crianças e jovens no sistema de

¹² BUARQUE, Cristovam. *A revolução republicana na educação*. São Paulo: Moderna, 2011.

ensino se sobrepõe a uma dinâmica de diferenciação institucional injusta e antidemocrática, ou seja, “escolas pobres para os pobres e escolas ricas para os ricos” (GENTILI, 2012, p.37). Trata-se do chamado “apartheid educacional como política de ocultação”, cuja modalidade de prática consiste em “segregar incluindo”. Na prática, estamos falando de “uma escola de muitas exclusões” ou de “exclusões includentes”. Isto é, nessas escolas

(...) os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. Em outras palavras, ao ampliar o acesso e a permanência em um sistema educacional cuja própria estrutura é segmentada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam sendo também inevitavelmente diferenciadas. Que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização (GENTILI, 2012, p. 37).

Continuando esse debate, mas o relacionando mais diretamente com a problemática da infância e a realidade empírica da pesquisa aqui referenciada, vínhamos afirmando que, sobretudo em contextos mais desfavorecidos, a escola se apresenta como mais um espaço de cerceamento da infância e de expressão das desigualdades sociais e escolares. Tomando a pesquisa em foco, vimos que a “inclusão precária ou excludente” pode ser facilmente identificada tanto pelas condições estruturais como pelas ações pedagógicas voltadas às crianças.

Estruturalmente, as duas instituições que envolveram a pesquisa no contexto da favela¹³ se referem a espaços readaptados, ou seja, não foram construídos com fins de serem instituições educativas para crianças. Assim, as janelas são demasiadamente altas e as crianças não têm visão do espaço externo; apresentam escassez de materiais didáticos, especialmente de brinquedos; as salas são pequenas e as crianças têm pouco direito a movimentos em espaços amplos, visto que o espaço externo é muito restrito e não tem possibilidade de ampliação¹⁴; os parques são pequenos, com poucos brinquedos e muitos deles estragados, etc.

Para sobrepor a tantos percalços, as professoras e diretoras investem, algumas vezes com fundos próprios, em brinquedos, jogos, materiais didáticos e a escola básica se abre para inúmeros projetos financiados por programas compensatórios do governo, ONGS e entidades filantrópicas que

¹³ A pesquisa foi realizada em uma creche municipal e em uma escola básica municipal (que atende da educação infantil até o terceiro ano das séries iniciais).

¹⁴ Essa impossibilidade de ampliação é relativa a um problema comum que atinge muitas escolas nas favelas: a impossibilidade de expandir-se devido à falta de espaço físico e a topografia dos terrenos que constituem os morros. Acresce a isso, o fato de a escola básica não contar com espaço próprio, mas funcionar em prédio alugado.

atuam junto à Secretaria Municipal de Educação¹⁵. Ainda é importante mencionar que, na época da pesquisa (2009) os profissionais que atuavam na creche municipal não eram professores e nem reconhecidos como tal. Havia a figura do “agente educativo”, o qual, não sendo reconhecido como professor, não era obrigado a ter nem mesmo a formação em nível de magistério¹⁶. Acrescente-se a isso, as condições de trabalho nefastas colocadas ao professor de escola pública, submetendo-o a baixos salários, duras e duplas ou triplas jornadas de trabalho, turmas super lotadas, etc.

Já que estamos confrontando favela e castelo, é importante registrar que as condições objetivas da escola do castelo¹⁷ permitem que as crianças tenham acesso a espaços amplos, diferenciados e enriquecedores de experiências ligadas à brincadeira, as artes, ao corpo e as múltiplas linguagens¹⁸. Além disso, todos os professores têm formação em nível de 3º grau; trabalham com as crianças somente meio período e no período oposto dedicam-se a planejar e participar de assessoramento e eventos de formação; todas as turmas contam com dois professores (um regente e outro auxiliar) e a remuneração é significativamente superior ao piso do magistério na rede pública.

Pois bem, como causa do triste cenário da escola pública, Marcassa (2012) mostra como no Brasil, desde o surgimento da escola, vem se proliferando a constituição de um “sistema seletivo e dualista, que promove exclusão, desigualdade e atraso” (idem, p. 28), na medida em que, a partir dele, constroem-se percursos distintos de escolarização - a elite em escolas privadas, com trajetória longa de escolarização e realizando cursos valorizados no mercado capitalista, enquanto que as camadas populares têm trajetórias curtas e marcadas pela evasão e repetência.

A par das políticas assistencialistas e compensatórias que marcam a escola onde realizamos a pesquisa na favela, Marcassa também evidencia como elas servem para o governo mascarar os problemas da escola pública e proliferar a sociedade dividida em classes, ou seja, as desigualdades sociais se reproduzem pelas desigualdades escolares.

¹⁵ Referimos-nos ao Programa “Mais Educação” voltado às escolas que se localizam em área de risco, elo qual a escola conta com monitores voluntários da comunidade que auxiliam no projeto da Horta, no letramento e na recreação; o projeto “Com Vidas”, que trabalha com reaproveitamento de lixo e prevenção da saúde; o projeto “Fanfofe” que trabalha com teatro e o projeto “Zip”, que trabalha com as questões emocionais das crianças. Este último projeto tem assessoria do projeto “Girassol”, o qual presta terapia individual para as crianças e orientação para professores e pais. A diretora ressalta que não foi possível desenvolver nenhum projeto junto à Secretaria de Esporte e Lazer pelo fato de a escola e nem a comunidade contar com uma quadra de esportes.

¹⁶ Apesar de a LDB de 1996 exigir formação em nível de magistério e pedagogia para atuar na educação infantil, somente em 2010, pela primeira vez, a Prefeitura do Rio de Janeiro abriu concurso para professor de educação infantil.

¹⁷ Essa escola se caracteriza por ser uma associação de professores e funcionários, a qual, na época da pesquisa, contava com cerca de 50 sócios. Mantém-se sob a cobrança de mensalidades.

¹⁸ A escola conta com duas quadras e um platô com parque. No anexo da educação infantil, além das salas referência das turmas, do hall externo, parque e quadra, existe uma sala “corpo” (preparada para experiências corporais), uma sala de música, uma sala de fantasias e jogos e uma biblioteca.

3.2. O corpo das crianças nos processos e práticas educativas na favela e no castelo

Nas ações pedagógicas voltas às crianças, vimos que as desigualdades sociais e escolares se proliferam. Ao olhar para as relações das crianças em seus grupos de pares, principalmente as ações autogovernadas por elas nos espaços tempos do brincar, percebemos que a brincadeira se exprime como uma experiência cotidiana e cultural das crianças somente na escola do castelo.

No contexto das escolas da favela, a brincadeira não era entendida como direito das crianças. Para os adultos que captavam o grande desejo e luta das crianças por brincar, a brincadeira se convertia em moeda de troca pelo bom comportamento das crianças. Assim, nesse contexto, as crianças aprendem que brincar não lhes é uma garantia dada, mas depende de como elas, crianças, conquistam esse direito através de seus comportamentos. Portanto, se fora do espaço escolar essas crianças já enfrentam inúmeras adversidades relativas à sua condição de miserabilidade, que lhes rouba a infância, dentro da escola parece que esse direito também não está garantido.

Ao mostrar uma fotografia em que as crianças do castelo estavam a desenhar e brincar no chão da sala e embaixo da mesa, algumas crianças da favela mostraram espanto com essa possibilidade e um menino, imediatamente, aventou uma hipótese (a qual teve concordância dos colegas) pela qual tentou justificar tal atitude, diga-se de passagem, impensável em sua escola.

*(...) Marcelo vê a foto das crianças do castelo brincando embaixo da mesa e com jogos no chão e comenta: _ Marcelo: “Eles são bem educados lá.” Angélica: _ “São bem quietinhos.” Pesquisadora: _ “Por que vocês acham isso?” Marcelo: _ “Porque eles obedecem e aí podem brincar no chão.”*¹⁹

Nota-se que a interpretação sobre a possibilidade de as crianças do castelo poderem fazer coisas que, em sua escola, são proibitivas, que incidem diretamente sobre maior liberdade e fluidez corporal, leva Marcelo e Angélica a construírem uma imagem positiva das outras crianças uma vez que, para eles, estas são merecedoras de tal liberdade. Em vez de julgar as crianças do castelo por estarem revelando um corpo indisciplinado, o que, de certa forma, era de se esperar, tal avaliação revela a centralidade que as crianças têm na conquista de suas possibilidades no interior da escola. Assim, parecem entender que a escola se comporta de acordo como se comportam as crianças que a ocupam. A interpretação dessas duas crianças, ao

¹⁹ Sessão de troca de fotografias com grupo da favela, dia 19/11/2010.

mesmo tempo em que revela a leitura que fazem acerca do lugar influente que as crianças ocupam na escola, também traz embutida a responsabilidade do fracasso em não poder viver certas experiências porque elas, pertencendo a determinado grupo de crianças, não são merecedoras.

Todavia, a visão que ambos os grupos têm um do outro reforçam as posições de desigualdade em que estão imersos e revelam percepções distintas que as crianças tecem acerca de seu lugar na sociedade e na escola. Se essas percepções revelassem, sobretudo, a condição da diferença (social, étnica, racial, cultural), poderíamos identificar sinais de uma sociedade que encontra espaço para expressar sua diversidade e viver suas diferentes identidades. No entanto, à medida que essas diferenças capitalizam maior ou menor poder de um grupo sobre outro e se revertem em desigualdades de condições, ainda que, legalmente, todos sejam considerados como iguais e com os mesmos direitos, é preciso travar a luta política no sentido não só do respeito à diferença, mas também do combate à desigualdade (KRAMER, 2006). Afinal, não é possível que crianças de seis anos tragam para si a responsabilidade por não terem uma escola que as respeite em sua condição geracional, de classe, racial, étnica e de gênero e ofereça possibilidades de viver a infância e o que ela contempla: o corpo, o movimento, a brincadeira, o encontro com o outro, a imaginação, a cultura lúdica, etc. “Alguma coisa está fora da ordem” e, no entanto, são as crianças que, na interpretação da “desordem”, nos incitam à necessária crítica e transformação da escola, da cultura e da sociedade.

Não obstante, se, por um lado, as crianças da favela não podem contar com tempo, espaço e autonomia para construir suas culturas lúdicas, por outro, vimos que elas se identificam como grupo social infantil pela cumplicidade que travam na luta por fazer da brincadeira um direito legítimo na escola. Assim, o “mau comportamento” ou as transgressões constantes operadas pelas crianças do grupo da favela se constroem, justamente, como formas de resistência das crianças e de busca de estratégias para viver sua condição infantil na escola. O que as crianças buscavam o tempo todo, era poder brincar, interagir com seus pares e se movimentar, e era justamente sobre esses interesses que os processos punitivos mais se baseavam.

Assim, considerando que a resistência e a transgressão²⁰ aparecem de forma radicalizada no grupo de crianças da favela, é importante buscar perceber os fatores que se articulam ou que produzem essas manifestações das crianças. Vimos que na impossibilidade de brincar, interagir e se movimentar, o corpo das crianças era acionado por estas como recurso capaz de exprimir estes interesses e construir possibilidades de vivê-los.

²⁰ A transgressão foi percebida na pesquisa como uma ordem social do grupo das crianças, isso porque era acordada coletivamente como forma delas garantirem a experiência de interesses comuns. Assim, a essa ordem social a autora denominou como *cumplicidade na transgressão* (ARENHART, 2012).

Buscando articular estas evidências empíricas com os conceitos de desigualdades sociais e escolares, geração e classe, entendemos ser importante reconhecer que não é por acaso que as crianças de segmentos sociais mais empobrecidos e considerados marginais sofram processos mais incisivos de controle e disciplinamento do corpo, assim como também não é passivamente que elas (as crianças) reagem a este controle e produção de um corpo que vai na contramão daquilo que, na sua alteridade geracional, buscam viver corporalmente, que é a brincadeira, o movimento e a interação.

Assim, para a análise sobre a centralidade do corpo como objeto de controle e disciplina por parte dos adultos e como recurso das culturas de pares das crianças, pelo qual elas mobilizam *estratégias de interação, linguagem, transgressão e experiência lúdica* (ARENHART, 2012)²¹, indicamos duas dimensões a serem simultaneamente consideradas: a primeira é a necessidade de reconhecer as dissonâncias existentes entre a forma escolar ou o modo escolar de socialização (VINCENT, LAHIRE e THIN, 1994) e o *habitus* familiar das crianças, ligado à origem social, e a segunda é a dissonância entre a cultura escolar, que visa o aluno, e a cultura infantil, que visa à experiência do ser criança no interior da escola. Essa segunda dimensão, portanto, está diretamente ligada ao pertencimento geracional.

Com relação à primeira dimensão (de classe), a pesquisa indicou dissonâncias entre o que se denominou como “corpo solto” (ARENHART, 2012), produzido pelo pouco ou quase nenhum contato com outras instâncias socializadoras que regulam processos pedagógicos de um corpo institucionalizado e o corpo “oprimido”, que é o corpo negado de se movimentar, de brincar e interagir. Como reação a essa dissonância, as crianças da favela vivem o corpo na escola e o constroem como recurso e expressão pela qual se reconhecem como grupo de pares, indicando também conflitos entre a cultura escolar e a cultura infantil (dimensão geracional).

A ideia de “corpo solto” corresponde à quase inexistência de rituais no interior da família que se coadunem com os modos de sentar, falar, escutar, aprender, de se portar em espaços coletivos e que passem por uma pedagogização do corpo, como as crianças do castelo supostamente vivenciam no seio da socialização familiar. Essa pedagogização do corpo é construída através da *forma escolar* (VINCENT, 1980 apud THIN, 2006)²² que normatiza uma maneira de socializar que não é a aprendizagem pela prática e pela relação espontânea com os mais velhos, mas instaura tempos e espa-

²¹ Na tese aqui referenciada, o corpo é reconhecido como recurso e expressão das culturas infantis, visto que por ele as crianças, como grupo coletivo com interesses comuns, conseguem interagir, se comunicar, transgredir e brincar. Por isso, o corpo é indicado como quatro possibilidades: o corpo como linguagem e interação, como resistência e transgressão, como experiência lúdica e como fonte de agência e poder. Para aprofundar, ver: Arenhart, 2012.

²² VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980.

ços fixos, regras, hierarquias e métodos destinados a fins educativos. Coadunando-se com as observações de Thin (idem) as famílias desse segmento (favela) estão mais distanciadas do que se denomina de *modo escolar de socialização*, o que produz um corpo mais desregrado e menos institucionalizado.

Ainda que, segundo o mesmo autor, o modo escolar de socialização ou a forma escolar tenha extrapolado as fronteiras da escola e entretece várias instâncias de socialização, instaurando um modo dominante de sociabilização pautado na pedagogização das relações sociais e da aprendizagem. Esse modo parece não penetrar tanto a vida das crianças moradoras da favela. Ao contrário das crianças do castelo, as crianças da favela não frequentam *escolas* de natação, de música, de dança; não fazem *aula* de capoeira, de circo, de inglês, de pintura, etc. O cotidiano delas é marcado pela socialização no espaço doméstico e da rua, em que usufruem maior liberdade do corpo, que se movimenta com menos restrição de tempo e espaço, e que têm na prática da observação das experiências engendradas na rua pelos pares ou mais velhos, o material para muitas de suas aprendizagens. Assim, seus corpos expressam uma amplitude de movimentos e acrobacias que desafiam seus limites de idade e tamanho e que produzem uma corporeidade bastante ligada à força física e habilidades motoras que passam a ser um patrimônio importante e valorizado no grupo de pares, principalmente nos meninos.

Assim, há um enorme investimento da escola para conter o corpo das crianças que constantemente se movimenta, interage, brinca, levanta, briga, fala, canta..., enquanto que a norma da escola é que as crianças fiquem a maior parte do tempo sentadas no mesmo lugar e em silêncio. As estratégias para contenção do corpo são inúmeras e podem ser identificadas, por exemplo, nas constantes e quase diárias sessões de vídeo²³, no enclausuramento das crianças dentro da “sala de aula”, na proibição do parque e do pátio externo, nas sanções constantes sobre os movimentos corporais, nos castigos pautados na imobilidade do corpo, entre outras.

Uma vez que o modo de socialização familiar nesse segmento da favela é mais caracterizado pela sanção e pelos castigos corporais, o corpo das crianças também revela uma condição de enfrentamento e resistência à dor. A dimensão do corpo oprimido, aqui, é a expressão mais genérica das condições de extrema desigualdade social em que estão inseridas essas crianças e suas famílias. Não se trata, portanto, de culpabilizar as práticas familiares porque não se trata de uma questão de mera escolha dessas famílias, mas das possibilidades de ação encontradas pelos sujeitos dentro do limite de sua condição de classe social.

²³ De 18 dias de observação num semestre na escola básica, em 14 desses as crianças foram para o vídeo.

Frente à dificuldade em lidar com os modos de interação das crianças baseadas no confronto físico e buscar discipliná-las, segundo as professoras, a escola passa a assumir, muitas vezes, uma linguagem e um modo de tratar as crianças mais próximo das famílias, para se fazer entender por estas, o que justifica (na visão dessas) as sanções mais duras e sem justificativa e o elevado tom de voz utilizado nas relações com as crianças.

Assim, das crianças são esperados comportamentos adequados conforme a norma escolar, mas as ações escolares para a formação desse corpo adequado nem sempre seguem o modo escolar de socialização pautado no diálogo e na justificativa verbal acompanhada das sanções. Nesse duelo, o corpo em movimento, o corpo em confronto, sinaliza o desajuste das crianças a uma forma escolar que está em descompasso com sua forma de socialização no interior da família. Além disso, a resistência corporal marca uma corporeidade que é construída pela necessidade dessas crianças de resistirem às duras condições de vida que as afetam cotidianamente.

Não se trata, pois, somente do fato de as crianças reagirem a processos disciplinantes e opressores da expressividade do corpo, como é normal de ser encontrado em razão do descompasso entre a cultura adulta/escolar, que visa o aluno, e a cultura infantil, que visa à criança. Nesse grupo, além de dissonâncias geracionais, temos dissonâncias relativas à lógicas e modos de socialização que têm também na origem social seu fator de conflito. Por isso, no interior das escolas da favela, a resistência e a transgressão se ampliam. A contradição está posta: do corpo solto que se quer disciplinado, nasce, pela reação das crianças, o corpo resistente e transgressor; do corpo contido, nasce o corpo comunicativo; do corpo oprimido, nasce o corpo brincante²⁴.

Pensamos que esses “achados” são fundamentais para a discussão proposta e devem ser levados a cabo na formação de professores, sobretudo porque, em geral, existem concepções hegemônicas que pouco são questionadas e que tendem a construir um consenso de que as crianças pertencentes a contextos de empobrecimento e privação social, como o caso da favela, seriam indisciplinadas, agressivas e subversivas por natureza. Essa visão estigmatiza as crianças desse segmento social e encobre a reflexão sobre as condições sociais produtoras do corpo transgressor. Entender a transgressão como fruto, por um lado, de dissonâncias entre o modo de socialização na escola e o modo de socialização familiar e, por outro, de dissonâncias entre a cultura escolar e a cultura infantil, a nosso ver, pode ser um caminho para problematizar a naturalização de práticas disciplinares e,

²⁴ Essas categorias – *corpo oprimido* e *corpo brincante* – foram inspiradas no trabalho de Mauricio Roberto da Silva (2003). O autor forja as categorias de *corpo produtivo* e *corpo brincante* para mostrar como as crianças trabalhadoras nos canais pernambucanos transitam entre a objetivação, a alienação e a exploração (corpo produtivo) e a resistência e busca por viver o lúdico (corpo brincante).

porque não dizer, opressoras, que domina os processos educativo-pedagógicos no interior das instituições de educação e atendimentos à infância nas camadas populares. A dominância de tais práticas acaba sendo o principal objetivo de muitas escolas públicas que veem as crianças pobres como portadores de uma natureza indisciplinada, anti-social ou potencialmente delinquente (GALEANO, 1999)²⁵. Desse modo, a escola acaba convertendo desigualdades sociais em desigualdades escolares, contribuindo para a reprodução social.

Até aqui fizemos o exercício de evidenciar em que sentido se articulam desigualdades sociais e escolares e como essas desigualdades se traduzem nas manifestações das crianças e nas práticas educativas realizadas com elas, sobretudo no contexto da favela. A par dessas ideias cabe ainda trazer mais uma questão para o debate, articulada mais diretamente à segunda questão do texto: em que sentido a escola favorece e/ou limita o direito à infância e à construção das crianças como atores sociais e culturais?

Vimos que a ação cultural das crianças, ou seja, a possibilidade dessas se exercerem como crianças, e construírem suas culturas infantis, está condicionado, em grande medida, às possibilidades construídas pelos seus contextos de inserção. Ainda que todas as crianças, na condição humana de atores sociais, tenham condições de interpretar a cultura e interferir nela, essa condição também não é dada naturalmente, mas produzida pela relação dialética entre ação e estrutura. Baseando-se nas observações do castelo e da favela, conclui-se que a agência das crianças está diretamente influenciada pela forma como os adultos e, no caso, especialmente a escola, concebem e travam suas relações com elas. Vejamos:

Observou-se que no contexto da escola do castelo, em que as crianças são concebidas como atores culturais e o projeto pedagógico busca contemplar a vivência da infância, as crianças tanto conseguem firmar seu pertencimento geracional pela construção de culturas de pares, como e, além disso, lhes é permitido influenciar a geração adulta. Em outros termos, o fato de o contexto escolar partir do pressuposto de que as crianças se relacionam com a cultura numa relação ativa e dialética, isto lhes permite não só mais condições para que exerçam a agência e construam suas culturas de crianças, como também que a escola se produza considerando a influência das crianças.

Na favela, as culturas infantis puderam ser percebidas, principalmente, pela mobilização da agência das crianças na busca por interesses comuns não garantidos pela cultura escolar. Desse modo, foram reconhecidas, principalmente, na transgressão. Porém, o achado importante que cabe

²⁵ Sendo o autor, esses termos são recorrentes para designar os meninos pobres em geral nos congressos panamericanos sobre infância desde 1963.

destacar neste estudo é que, diferente da escola do castelo, a influência que a transgressão exerce sobre os adultos da favela produz efeitos que tendem a limitar as possibilidades de agência das crianças, manifestos por constantes sanções e punições que lhes retira, justamente, seus maiores interesses: o direito à brincadeira, ao movimento e à interação. Portanto, as ações coletivas que as crianças exercem na luta por seus interesses na escola repercutem negativamente sobre elas, limitando ainda mais a possibilidade de ação e, gerando, algumas vezes, o conformismo.

4. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Para concluir provisoriamente, queremos reiterar uma ideia que esteve tangenciando as reflexões desse texto e que, no nosso entender, é de suma importância que não a abandonemos, sobretudo quando constatamos, em alguns setores da academia, que ainda há um senso comum acadêmico conservador, em cujos discursos e práticas a desigualdade social é concebida por muitos como natural e inevitável: a mesma “sempre existiu e existirá”. Referimo-nos à defesa de que a produção e a análise científica não se isente de se colocar a serviço da luta pela erradicação das desigualdades sociais, visto que a desigualdade de classe é a base para as desigualdades em todos os outros âmbitos da vida social e cotidiana: na educação, no trabalho, no lazer, na moradia... e também na infância, na idade adulta e na velhice.

Quando refletimos a infância nesse panorama de desigualdades, vemos que as crianças, mesmo afastadas socialmente - entre a favela e o castelo -, se identificam entre si no que expressam sua alteridade geracional frente aos adultos, o que pôde ser percebido, sobretudo, na genuína vontade e busca por brincar. Contudo, por outro lado, vemos que o direito ou não a viver concretamente essa dimensão constitutiva da humanidade infantil é atravessado sumariamente pela condição de classe social.

Assim, vemos que a condição de desigualdade social também se reproduz na escola, por fatores estruturalmente políticos, econômicos e também pedagógicos. Nas manifestações das crianças, sobretudo as da favela, que vivem essa dupla condição de desvantagem social (tanto a geracional como a de classe) podemos encontrar pistas de como elas buscam driblar a condição do não direito para construir alternativas de fazer viver sua condição infantil no espaço escolar.

Assim, o corpo transgressor é também o corpo que nos comunica sobre quem são as crianças e o que elas reivindicam para sua infância. O corpo transgressor reivindica ser visto, tanto em sua condição geracional como de classe. Quer espaço para se expressar conforme sua cultura (infantil e de classe); quer o direito de brincar, se movimentar, interagir, ou seja, transgredir como forma de se exercer como sujeito cultural infantil.

Por isso, na luta por um projeto educacional que não converta desigualdades sociais em desigualdades escolares é importante tanto travar a luta no campo político mais amplo, na produção de melhores condições de vida para as crianças e suas famílias, como também mobilizar projetos e processos pedagógicos que se comprometam com a afirmação da infância na escola pública. Portanto, fazer da escola um espaço de humanização e de vivência da infância como aqui vimos defendendo requer um compromisso ético, político e pedagógico que inclua essas duas dimensões: o combate à desigualdade e a afirmação do direito à alteridade. Como horizonte utópico, mas não idealista, reiteramos mais uma vez a necessidade de colocar a produção científica a favor de um projeto comprometido com a transformação social, onde o direito à vida seja de fato para todos e todas e em todas as idades. “Rever o mundo reconhecendo a alteridade das crianças e aproveitando suas contribuições para reinventá-lo; rever o mundo, reconhecendo as diferenças que o torna humano e combatendo as desigualdades sociais que o desumaniza...” (ARENHART, 2012, p. 283). Eis uma tarefa pela qual desejamos dar nossa contribuição com este texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANEN, Leena. Generational order. In: Qvortrup, J.; Corsaro, W and Honig, M-S. *The Palgrave Handbook: of childhood studies*. Palgrave Macmillan, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. *O Continente do Labor*. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- ARENHART, Deise. *Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis*. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, 2012.
- BELONI, Maria Luiza. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança*. Campinas/SP: Papirus, 2010.
- BETTO, Frei. *As veredas perdidas da pós-modernidade*. Revistas Caros Amigos. Maio/1997.
- CATTANI, Antonio David. (Org.). *Riqueza e Desigualdade na América Latina*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. *A globalização da Pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.
- FONSECA, Cláudia. La classe social y su recusación etnográfica. *Revista Etnografias Contemporâneas*. San Martin, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Año 1/1 abril/2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L &PM, 1999.
- GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In:

- GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HONIG, Michael-Sebastian. How is the Child constituted in Childhood studies? In: Qvortrup, J; Corsaro, W and Honig, M. S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, 2009.
- KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUFT, Hedi Maria. O Paradoxal Papel da Escola: Promete Incluir, Excluindo. In: BONETI, Lindomar Wessler.(Org.). *Educação, Exclusão e Cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia: introducción a la sociologia del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993 [1928].
- MARCASSA, Luciana. Desigualdades sociais e escolares, formação e políticas públicas: compromissos e interesses no campo da educação. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ* - Ano -16 - n. 29 vol. 02 - jul./dez. 2012, p. 25-36.
- MARCHI, Rita de. *Os sentidos (paradoxais) da Infância nas Ciências Sociais: uma abordagem da Sociologia da Infância sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese (doutoramento em Sociologia Política). UFSC, 2007.
- MARICATO, Ermínia. É a questão urbana, estúpido! In: MARICATO, Ermínia (Org.). *Cidades Rebeldes*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.
- MARCHI, R. e SARMENTO, M. J. *Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da infância crítica*. Mimeo, s/d.
- MÉZÁROS,Istvan. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- PATTO, Maria Helena S. (Org.). *A cidadania Negada: Políticas Públicas e Formas de Viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- QVORTRUP, J. Generations: an important category in sociological research. In: Congresso Internacional dos mundos sociais e culturais da infância. Braga, 2000. Actas. Braga, Uminho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. Vol. 2, p. 102-113.
- SAFFIOTI, Heleith I. B. Prefácio do livro *Errantes do Século*. In: SILVA, Maria Aparecida. São Paulo: UNESP, 1999.
- SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade. Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, v. 26, n. 91. maio/ago. 2005, p. 361-378.
- SILVA, Maurício Roberto. *Trama Doce-Amarga: Exploração do trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: HUCITEC; IJUÍ: Unijuí Editora, 2003.
- SILVA, Maurício Roberto. Trabalho Infantil ou exploração do trabalho infantil. In: REDIN, Euclides; MUELLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (Orgs.) *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- SILVA, Maurício Roberto. Editorial: Tópicos especiais da educação, desigualdades sociais e escolares. *Revista Pedagógica: Chapecó: Unochapecó*, jul/dez 2012.
- THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola. Confrontação desigual e modos de socialização. In: Muller, M. L. R e Paixão, L. P (Org.). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l’histoire et la théorie de la forma scolaire. In: Vincent, Guy (dir). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.