

DIVERSIDADE CULTURAL EM REGIÃO FRONTEIRIÇA: SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REGIÓN FRONTERIZA: SOCIOLOGÍA INFANTIL Y EDUCACIÓN ESCOLAR

CULTURAL DIVERSITY IN THE BORDER REGION: CHILDHOOD SOCIOLOGY AND SCHOOL EDUCATION

Fernanda Cristina Martins MARTTI¹
Maria Luzia da Silva SANTANA²
Natália Cristina de OLIVEIRA³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discorrer acerca dos entrelaçamentos entre sociologia da infância e educação escolar – com enfoque em regiões fronteiriças. Nosso interesse persiste à compreensão da construção cultural da infância, bem como sobre o lugar da educação escolar com intersecção à diversidade cultural. Com base no referencial bibliográfico e na literatura utilizada percebeu-se que a infância é uma construção social que varia entre os diferentes grupos de uma sociedade. Sendo assim, várias formas de se vivenciar a infância coexistem, que – por sua vez – nem sempre são consideradas nas instituições escolares. Acaba-se valorizando determinadas culturas – especificamente dominantes – em detrimento de outras, exercendo diversos formatos de violência simbólica. A concepção de criança universal, adotada pela escola, acaba por marginalizar as infâncias que fogem da convenção predominante. Com isso, a sociologia da infância deve redirecionar o olhar sobre os sujeitos a fim de contribuir com uma escola para além de reproduções sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da infância. Diversidade cultural. Educação escolar. Região fronteiriça.

RESUMEN: *Este artículo tiene como objetivo discutir los vínculos entre la sociología infantil y la educación escolar, centrándose en las regiones fronterizas. Nuestro interés persiste en comprender la construcción cultural de la infancia, así como el lugar de la educación escolar en intersección con la diversidad cultural. A partir de la referencia bibliográfica y la literatura utilizada, se advirtió que la infancia es una construcción social que varía entre los diferentes grupos de una sociedad. Así, conviven varias formas de vivir la infancia que, a su vez, no siempre son consideradas en las instituciones escolares. Termina*

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Ponta Porã – MS – Brasil. Graduada em Pedagogia. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional (FAEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0709-5121>. E-mail: martins671@gmail.com

² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa – BA – Brasil. Docente do Departamento de Educação do Campo. Doutorado em Psicologia (UCB/DF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5151-3680>. E-mail: santanapsi@gmail.com.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Ponta Porã – MS – Brasil. Docente e Coordenadora do curso de Pedagogia. Doutorado em Educação (UEPG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4150-278X>. E-mail: natdeoliveir@gmail.com

valorando determinadas culturas - especificamente dominantes - sobre outras, exercendo diferentes formatos de violência simbólica. El concepto de niño universal, adoptado por la escuela, acaba marginando infancias que escapan a la convención imperante. Así, la sociología de la infancia debe reorientar la mirada a los sujetos para contribuir a una escuela que vaya más allá de las reproducciones sociales.

PALABRAS CLAVE: *Sociología de la infância. Diversidade cultural. Enseñanza. Región fronteriza.*

ABSTRACT: *This article aims to discuss the links between childhood sociology and school education – focusing on border regions. Our interest persists in understanding the cultural construction of childhood, as well as the place of school education intersecting with cultural diversity. Based on the bibliographical reference, and the literature used, it was noticed that childhood is a social construction that varies between different groups in a society. Thus, several ways of experiencing childhood coexist, which – in turn – are not always considered in school institutions. It ends up valuing certain cultures - specifically dominant - over others, exerting different formats of symbolic violence. The concept of universal child, adopted by the school, ends up marginalizing childhoods that escape the prevailing convention. Thus, the sociology of childhood must redirect the look at the subjects in order to contribute to a school that goes beyond social reproductions.*

KEYWORDS: *Childhood sociology. Cultural diversity. Schooling. Border region.*

Introdução

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais [...] (BOURDIEU, 2007).

A infância, tal qual conhecemos em nosso cotidiano, é uma invenção da modernidade e está relacionada à uma concepção burguesa de como se olhar para a criança, costumeiramente vista de modo universal – que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro. No entanto, essa ideia elitizada de infância não corresponde à realidade de muitas crianças que vivem em condições indignas de vida, além de não terem seus direitos básicos respeitados.

Com base na compreensão realizada, e buscando compreender a complexidade desse período de vida, surge a Sociologia da Infância. O campo começa a ganhar notoriedade no cenário internacional a partir dos anos 1980, propondo uma nova forma de se olhar para a criança e para a infância. Estas, embora já tenham sido objetos de estudos de outras disciplinas sociológicas – como a sociologia da educação – costumavam ser compreendidas

de forma simplista: um ser frágil, sujeito pequeno, como aluno, um vir a ser, um ser passivo e alvo de um processo de socialização. Dessa maneira, a infância constituiu-se como uma fase transitória para a vida adulta.

A infância passa a ser vista, após esse período, como uma construção social que está intimamente relacionada com os ideais e valores prevaletentes de cada época. As crianças passam a ser entendidas como atores sociais, partícipes da sociedade e construtoras de cultura, que “[...] participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento permanente que configuram e contribuem para transformar a sociedade. Elas estão inseridas na vida cotidiana, cuja análise não se reduz à das instituições” (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009, p. 77).

Corroborando com este entendimento em torno do conceito de criança e infância, neste artigo objetivamos discorrer sobre como a infância, ou melhor, as diferentes formas de se vivenciar a infância, são tratadas no sistema escolar. Pensando nisso, utiliza-se como aporte teórico a concepção do sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002)⁴ acerca da educação. Utilizamos de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, uma vez que esse caminho metodológico nos permite conhecer a produção acadêmica sobre os pontos de discussão, além de ser a base para o desenvolvimento de muitos processos de pesquisa (PIZZANI *et al.*, 2012).

Os resultados desta pesquisa bibliográfica foram assim organizados: no primeiro momento, apresentamos a concepção (construção e consolidação) de infância ao longo da história; na sequência, qual o lugar da educação institucional, enquanto constituinte do campo sociológico, como contraponto à reprodução enquanto espaço de respeito às diferenças e de oportunidade para o “ser criança”; elencamos, na terceira parte, breves considerações acerca da diversidade cultural em regiões fronteiriças – bem como sua intersecção com o espaço escolar. E, por fim, algumas considerações finais.

⁴ Pierre Bourdieu, foi um notório sociólogo francês, considerado um dos mais significativos pensadores do campo das Ciências Humanas do século XX. Desenvolveu, ao longo de sua trajetória acadêmica, uma sociologia que trouxe reflexão crítica sobre as estruturas sociais, permitindo refletir a respeito da educação enquanto reprodutora de desigualdades sociais. Para o intelectual, a condição humana está atrelada a diversos fatores, tais como: capital social, econômico e cultural, que influenciam diretamente a sua forma de agir no mundo, contribuindo para a reprodução das contradições existentes na sociedade.

A construção social da infância

Ao resgatar o processo histórico de como a criança era vista ao longo dos anos, através de documentos iconográficos, Ariès (1986) afirma que, na Idade Média, a infância era desconhecida. Não se tinha nesta época um sentimento de infância, isto é, não se pensava nela como uma fase com características próprias, diferente dos adultos. A infância, assim, era entendida apenas como uma fase transitória que, depois de passada por ela, seria esquecida.

Analisando as obras de arte desse período, Ariès (1986) notou que a única diferenciação que se fazia entre crianças e adultos estava relacionada à estatura. Até o século XII, na arte medieval, a criança era representada com os mesmos traços e características físicas de um adulto, porém, fisicamente menor. Somente no século XIII que se passa a ter um sentimento de infância próximo ao da concepção moderna, quando começaram a surgir as representações de anjos com uma aparência mais jovem que a dos adultos. Essa falta de espaço para a criança na sociedade da época pode estar relacionada com as condições demográficas. Assim que se passava da fase de maior risco de mortalidade, por volta dos 7 anos de idade, a existência da criança já era confundida com a do adulto.

Kuhlmann e Fernandes (2012) salientam que, embora a criança entrasse no mundo dos adultos por volta dos 7 anos, isso não significava que era uma mudança imediata, nem que ela exerceria as mesmas atividades e responsabilidades do adulto. A introdução das crianças nas atividades produtivas da época implicava em processos de iniciação, de aprendizagem, em que as crianças se tornariam aptas para exercer tais funções até adquirirem sua autonomia. Os autores ainda ressaltam que esse “mundo dos adultos”, na verdade, representava um universo com pessoas de diferentes idades, desse modo, a criança já estava inserida nele desde seu nascimento.

Somente no século XVII que a infância é – finalmente – “descoberta”. Na arte, isso é demonstrado através do surgimento de representações, nos quadros de família, de crianças que já haviam morrido. Nesse aspecto, nota-se a maior importância dada às crianças pela família, característica da cristianização dos costumes. Além disso, aumentaram os registros de retratos de crianças: buscava-se conservar, por meio da pintura, a fugacidade da infância. Retratar as crianças em pinturas, por elas mesmas, sem a companhia de adultos, era novidade (ARIÉS, 1986).

Pode-se considerar que o primeiro sentimento de infância surgido estava relacionado à “paparicação”. Agora, a criança, pela sua ingenuidade e graça, passava a ser vista como uma fonte de distração para o adulto. Um segundo sentimento desse período de vida surgiu ainda

no século XVII, com os moralistas e educadores da época, que se mostravam preocupados com a disciplina e com a racionalidade de costumes. De acordo com Ariès (1986), esse sentimento tinha consciência da inocência e fraqueza das crianças e estava voltado a fortalecer essa fraqueza, preservando a inocência. Assim sendo, o interesse pela criança passou a ser caracterizado com a preocupação moral e interesse psicológico.

Outra característica desse segundo sentimento de infância é que diferente do primeiro: aqui já se pensava em uma infância longa. Isso graças ao sucesso das instituições escolares, orientadas e disciplinadas pelos moralistas e educadores da época. Ariès (1986) aponta que instrução educativa do início do século XVIII já se aproximava das concepções que se consolidariam no século XIX, com duração mínima de quatro a cinco anos. Na escola, as crianças eram submetidas a uma rigorosa disciplina, e a infância se estendia até a maior parte da duração do ciclo escolar.

No século XIX, muda-se a visão de infância, que passa a ter um olhar médico, visto que temas como pobreza, mortalidade e trabalho infantil passam a ganhar atenção. A criança se torna alvo de estudos da área da Medicina e Psicologia, no sentido de se prescrever uma infância, descrever cada etapa de vida da criança, normatizando e padronizando as mesmas, sempre tendo como foco o adulto. Nesse sentido, a idade ganha notável importância, pois será ela quem definirá os desviantes da norma, as crianças que não se desenvolveram, que não aprenderam, que começaram a falar muito tarde etc. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

No campo da sociologia, a criança foi compreendida – por muito tempo – como um ser futuro, um vir a ser. A Sociologia da Infância surge como uma nova forma de se olhar para a criança, rompendo com a ideia de criança como um objeto passivo da socialização promovida por instituições como a família, a escola, a igreja, dentre outros. É decorrente, principalmente, do estudo pioneiro realizado pelo historiador Phillippe Ariès, nos anos 60, que demonstrava que a infância não era uma ocorrência natural e universal, mas sim uma construção histórica e social. Esse campo de investigação, que vem se consolidando na discussão científica internacional desde o início dos anos 80, é resultado de um movimento da sociologia por novos interesses pelos processos de socialização, que levou a considerar a criança como um ator social, vendo a infância como uma construção social (SIROTA, 2001).

No Brasil, é o estudo de Florestan Fernandes, em 1947, que introduz o interesse pelas crianças na discussão dos sociólogos – embora seja somente em 1980 que a sociologia disputará com outras áreas esse saber – buscando compreender o que é ser criança, passar pela

infância. De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010), a sociologia da infância brasileira se inicia em 1990, a partir das convergências entre sociólogos e pedagogos.

Sarmento (2008) destaca a consagração de um mercado global de produtos para a infância; o fato de as crianças mobilizarem um número cada vez maior de adultos que trabalham com elas (como os professores, por exemplo) e, por fim, a redução significativa da quantidade de crianças na sociedade (se comparado com outros grupos etários). Para esse mesmo autor, essa redução quantitativa acaba tornando mais sensível a presença das crianças nas relações de afeto e na constituição do rendimento das famílias.

Vale lembrar que a Sociologia da Infância, enquanto campo científico⁵, é marcado por diferenças internas em relação a ênfase, método, problemáticas selecionadas ou focos privilegiados, que se segmentam em diferentes paradigmas e correntes, como as teorias tradicionais da socialização e as teorias da reprodução interpretativa propostas por Corsaro (1997, apud SARMENTO, 2008), ou as correntes de estudos estruturais, interpretativos e de intervenção descritas por Sarmento (2008). Porém, não cabe no espaço desse trabalho explicitar cada uma dessas correntes, mas sim apresentar as contribuições desse campo de investigação para uma nova forma de se ver e compreender a criança, como ator social.

Sirota (2001), ao fazer uma análise sobre a emergência do termo “sociologia da infância”, reúne alguns pontos em comum na literatura inglesa e francesa no que se refere ao objeto dessa sociologia, que serão comentados a seguir. A sociologia possui um duplo objeto de pesquisa: a criança como ator social e a infância como construção social do tipo geracional (SARMENTO, 2008). Nessa perspectiva, a infância passa a ser entendida como uma instituição, sendo a criança o seu sujeito, ou seja, a infância persiste como uma forma estrutural, assim como uma classe social: não importa quantas crianças entram ou saem dela, ela sempre irá continuar existindo. O que importa para a sociologia, então, é analisar como essa categoria se modifica, quantitativa e qualitativamente (QVORTRUP, 2011).

Para Sarmento (2008), a infância, enquanto parte integrante da cultura e sociedade, é uma categoria atravessada por desigualdades e contradições. Ao longo do tempo, existiram várias imagens sociais associadas à infância, bem como diversos papéis sociais a elas atribuídos. Pode-se citar como exemplo a época da Revolução Industrial, em que era muito

⁵ Para Bourdieu, o conceito de campo representa um espaço caracterizados por conflitos e dominação. Cada campo possui características próprias, e são marcados por lutas, “que são travadas entre os novatos, pela busca do direito a entrada no campo, e os dominantes, que tentarão defender seu monopólio e impedir a concorrência. Os dominantes objetivam consagrar as estratégias de conservação do campo, mantendo, no caso do campo científico, a doxa da produção do conhecimento, e a perpetuação da ordem vigente” (PRADO; VOLTARELLI, 2018).

comum e encarado com normalidade pela sociedade ver crianças trabalhando nas indústrias, ou então em minas – dada a sua baixa estatura, que facilitava o desempenho de funções que os adultos não conseguiriam realizar.

Na contemporaneidade, essas desigualdades e contradições são marcadas, principalmente, pela pertença a distintas classes sociais, gênero, etnia, religião, universo linguístico e contexto social de vida (rural ou urbano). São essas características que fazem crianças da mesma faixa etária vivenciar diferentes infâncias. De acordo com Sarmiento (2008, p. 23), “[...] a condição da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria geracional, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias geracionais”.

Esta complexidade que é a especificidade da investigação sociológica. Assim, um dos papéis da sociologia da infância é pensar nos processos de socialização a partir da perspectiva da própria criança. Outro ponto bastante difundido pela Sociologia da Infância é que a criança, ao mesmo tempo em que é produto, é ator dos processos sociais. Ela é determinante em sua própria vida, bem como na vida dos que a rodeia e da comunidade em que vive. Assim, urge a necessidade de se discutir não apenas o que ela produz nas instituições as quais frequenta, mas também o que ela cria na intersecção dessas instâncias de socialização (SIROTA, 2001). Neste sentido, partimos para a discussão da infância em âmbito educativo institucional.

Sociologia da infância e educação escolar

Uma das grandes contribuições da epistemologia bourdieusiana, para a educação, foi desmistificar o caráter neutro que a escola apresenta. Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu, essa instituição reproduz e legitima as desigualdades sociais por meio do arbitrário cultural, em que uma determinada cultura é vista como legítima em detrimento das outras. Dessa forma, a tão falada democratização da educação, pautada na ideologia de promover igualdade de oportunidades, pensando na escola como ferramenta de mobilidade social, não existe (VALLE, 2013).

Para explicar as diferentes trajetórias escolares de crianças de distintas classes sociais, Bourdieu utiliza um de seus principais conceitos, o de capital cultural. De acordo com ele, a origem social de cada criança influenciará diretamente seu desempenho escolar, assim, as desigualdades de desempenho entre as crianças estão relacionadas à também desigual distribuição de capital entre as classes (PIOTTO, 2009).

Os filhos que herdam de suas famílias capital cultural, isto é, “gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21), são beneficiados quando chegam a escola, pois a educação oferecida por esta acaba sendo uma continuação da educação familiar, à qual a criança já está familiarizada. Já as crianças que nascem em contextos sociais menos favorecidos, quando chegam à escola, sofrem um grande choque cultural. Para o sucesso escolar, o capital cultural é mais importante que, inclusive, o capital econômico, embora, na maioria das vezes, esses dois capitais andem juntos.

A escola, frente ao aluno, pressupõe, para ensiná-lo, pré-requisitos existentes apenas a uma minoria, a posse do capital cultural, que “[...] propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Nesse contexto, compreendemos que a escola não ensina tudo o que exige. Essa instituição, ao tratar como igual o diferente, acaba servindo de instrumento para a legitimação e reprodução das desigualdades sociais. Pois, nessa perspectiva, os professores ensinam e avaliam os alunos da mesma forma, como se todos já dispusessem de uma bagagem anterior, das ferramentas necessárias para a decodificação da mensagem transmitida. A escola acaba privilegiando quem já é privilegiado (por uma bagagem familiar), justificando o êxito desses alunos como “dons individuais” e aptidões naturais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Já aos considerados diferentes, que não possuem a mesma cultura, seu fracasso escolar é justificado por preguiça, falta de interesse, vontade e falta de inteligência, o que acaba afetando a imagem que o aluno cria de si mesmo.

Esse processo é reconhecido como violência simbólica – outro dos principais conceitos do legado teórico de Bourdieu. Para o sociólogo, esta é caracterizada como uma violência que ocorre com a cumplicidade da vítima e do opressor: a prática dessa violência acontece de forma não intencional, sem a percepção de praticá-la ou sofrê-la. A condição é exercida por grupos dominantes ou instituições, que reproduzem o que é considerado como legítimo dentro de um campo. É na interiorização de uma cultura arbitrária dominante pela sociedade que a violência simbólica é reproduzida. Os dominados não se vêem como tal, pois não se percebem como vítimas desse processo de dominação, encarando situações de opressão como algo natural e inevitável (OLIVEIRA; SANTANA; OLIVEIRA, 2014).

A violência simbólica é praticada na escola por meio de duas dimensões arbitrárias: são elas o conteúdo da mensagem que é transmitida e o poder atribuído ao professor, que o utiliza com autoritarismo. Ao mesmo tempo, é só através da educação que essa violência simbólica poderá ser desmascarada e percebida pelos oprimidos, assim, será oportunizado o protagonismo de se tornar um ator social que possa romper com essa reprodução e legitimação (OLIVEIRA; SANTANA; OLIVEIRA, 2014). A escola acaba por fazer uma seleção dos alunos que por ela passam, seleção essa que é “[...] desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última” (BOURDIEU, 2007, p. 52). Com essa legitimação da transmissão de herança cultural, a escola permite que a elite justifique a posição que ocupa na sociedade como algo que foi conquistado meritocraticamente. Os poucos alunos que conseguem obter um resultado satisfatório, de sucesso, acabam legitimando ainda mais a seleção feita pela escola, dando crédito ao mito da escola “libertadora”, justa e neutra (BOURDIEU, 2007).

Sarmiento (2011) afirma que as concepções dominantes de infância, o que se entende por infância, ao longo dos anos, são determinadas pelas práticas sociais de crianças e adultos pertencentes a grupos sociais dominantes. Assim, formas de “ser criança” que se distanciam dessa convenção acabam sendo excluídas do estatuto social que é reconhecido como infância. Como exemplo, o autor cita a situação das crianças que moram na rua, que além de serem excluídas da oportunidade de acesso à direitos sociais básicos, como o de moradia, saúde e alimentação, também são excluídas do valor simbólico próprio do reconhecimento de ser criança.

Com o passar dos anos, constituiu-se legitimação de uma representação social dominante de infância, também conhecida como “ofício da criança”, que são os comportamentos que se espera que sejam desempenhados por ela. No entanto, de acordo com Sarmiento (2011), o ofício da criança é constantemente reconfigurado conforme as mudanças sociais que ocorrem no estatuto da infância. A urbanização da vida cotidiana, acesso às tecnologias de informação e comunicação, o sedentarismo, o agravamento das condições de pobreza, aumento da violência, do sentimento de insegurança e do risco de exploração de crianças em condições de vulnerabilidade, a desigual distribuição de oportunidades na sociedade, são mudanças que interferem direta e desigualmente na forma de ser criança de cada grupo social, cultural e étnico de pertença.

Nogueira (2017), ao analisar o documentário “A invenção da infância”, dirigido por Liliana Sulzbach, elucida o quão diferente pode ser a infância para crianças de diferentes classes sociais. A ideia de infância criada na modernidade, como o período de ouro em que a única função da criança seria gozar de sua inocência, foi criada pela elite, devido ao papel social atribuído à infância por essa classe. O documentário mostra a realidade de crianças de diferentes regiões do Brasil e de diferentes classes sociais. As crianças pobres, residentes em cidades do interior, acabam tendo a infância desrespeitada pelas necessidades que a vida lhes impõe. Muitos precisam trabalhar (em trabalhos considerados de alto risco até mesmo para adultos) para conseguirem ajudar a família a sobreviver – assim como acontecia na Idade Média.

As crianças que são expostas, desde cedo, a um ambiente com obrigações e estímulo ao estudo, marcado por atividades extracurriculares, muito possivelmente, terão mais sucesso na escola do que as crianças que não têm as mesmas oportunidades. É o primeiro tipo de criança que a escola está preparada para receber, a que já dispõe de uma bagagem anterior, que tem acesso à cultura considerada como legítima pela escola e está acostumada com a disciplina nos estudos. Já as outras, acabam não tendo espaço nesse local. Sua realidade é totalmente diferente da apresentada pela escola. Nessa instituição, a criança é vista mais como aluno do que como criança, é entendida como um ser passivo, objeto de uma ação intencional de transmissão de conhecimentos e valores estipulados legítimos, em vista de ser preparada para a vida social, de se tornar um cidadão.

Ao fantasiar um tipo específico de aluno, desconsideram os tantos outros. Estes, marginalizados, têm grandes dificuldades em se adaptar a uma instituição tão distante de sua realidade, que exige mais do que consegue ensinar. A escola acaba vendo a criança-aluno a partir de seu desempenho, sem considerar que este depende de fatores além do cognitivo. Desse modo, a escolarização acaba tornando-se uma grande competição, em que os competidores são crianças-alunos, que chegam com diferentes trajetórias de vidas – ignoradas pelo sistema escolar –, e o prêmio é a passagem por esse sistema com sucesso. Os ganhadores dessa competição que atingem o sucesso escolar, são aqueles que já vêm com uma bagagem – como capital cultural – que os facilitam passar por esse seletivo processo, marcado por avaliações e cobranças.

Para os que não dispõem desse arcabouço, fica a ideia de que, caso se esforce muito e tenha mérito, obterá os mesmos resultados que os privilegiados. O processo de socialização da escola acaba sendo centrado na meritocracia, competitividade e autonomia, que reforça mais

ainda a violência simbólica cometida pela escola: “a criança-aluno é chamada a desenvolver-se como indivíduo competente, capaz de definir o seu itinerário e trajeto escolar e social, mas é continuamente colocada sob o controlo avaliativo” (SARMENTO, 2011, p. 593).

De acordo com Rando e Nogueira (2020), o eixo principal do currículo escolar deve ser a criança, visto que ela é seu destinatário final. Assim, ela também deve fazer parte da construção desse currículo. Para o planejamento da prática escolar, a primeira pergunta que se deve fazer é qual a concepção de criança que tem orientado essas práticas e como isso determina as práticas educativas da infância.

É perceptível nas escolas brasileiras que os currículos são engessados, reproduzem a lógica dominante, sem a participação das crianças e da comunidade escolar. Entendemos que é a concepção, documentada, de infância e de criança que influenciará a prática pedagógica do professor e da escola. Apenas enxergando o aluno como sujeito ativo, participe fundamental do processo de construção de seu conhecimento, será possível propor oportunidades de aprendizagem que visem o desenvolvimento pleno dessa criança (RANDO; NOGUEIRA, 2020).

Daí a necessidade de a escola ter um novo olhar para a infância e a criança, rompendo com a visão adultocêntrica e reprodutora. A educação da criança pequena deve ser voltada para seu próprio universo, o da fantasia, imaginação e sensibilidade. Considerando que a aprendizagem da criança ocorre de forma prazerosa, as atividades lúdicas devem sempre se fazer presentes nas práticas pedagógicas. É por meio do brincar que a criança se comunica com o mundo: nesse contexto, a brincadeira e o brinquedo funcionam como forma de expressão própria da criança, por isso devem ser valorizadas. É importante que a educação escolar reinvente o ofício de aluno, sem o separar do ofício da criança (RANDO; NOGUEIRA, 2020).

Kramer (2000) destaca que é preciso pensar em uma educação voltada para a valorização das diferenças, do reconhecimento do outro, rompendo, assim, com a ideia de criança universal. A autora aponta a necessidade de se “educar contra a barbárie”, pensando em uma educação crítica, que problematiza os preconceitos e discriminações decorrentes das diferenças étnicas, econômicas e culturais. É fundamental conhecer, verdadeiramente, as crianças: o que elas fazem, gostam, não gostam, falam, brincam, inventam. Assim, aprendendo com as crianças, é possível reconhecer o valor da dimensão lúdica, da arte e da imaginação.

Com o aumento da discussão sobre a necessidade de uma educação crítica que compreenda as diferentes infâncias, documentos oficiais – como a Base Nacional Comum Curricular (2017) – traz em si algumas contradições. Desde o período de sua elaboração até a publicação de sua versão final, o documento foi alvo de grandes polêmicas entre professores e pesquisadores da área da educação. Alguns autores a defendem e outros a criticam – os questionamentos giram em torno de: até que ponto o documento passa de uma referência à uma prescrição curricular, em que medida pode contribuir para a homogeneização de conteúdos e incentivar a perda da autonomia da escola e dos professores.

Ao falar das experiências e objetivos de aprendizagem para a educação infantil, a BNCC não contempla a diversidade de infâncias existentes. O documento apresenta uma visão instrumental, que organiza o que a criança deve aprender e controla o trabalho do professor. Há muita ausência de incentivos à discussão acerca dos princípios que valorizam a criança e seus direitos sociais (vida digna, saúde, boa alimentação, moradia etc.), restringindo os direitos de aprendizagem apenas à educação escolar, sem considerar que a educação não se limita à vivência na instituição escola, mas é uma prática social multifacetada e ampla. Assim sendo, afirmam que a BNCC assume uma perspectiva neoliberal, de padronização e alinhamento de práticas, que acaba se estendendo à formação inicial e continuada dos professores (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). À título de compreensão, entrelaçamos nossa discussão a contextualização desta problemática em região fronteiriça.

Infância, Inclusão e Educação Escolar em Região Fronteiriça

As escolas brasileiras localizadas na região de fronteira são marcadas pela diversidade cultural e linguística, sobretudo, as que estão situadas em cidades geminadas como Ponta Porã/Brasil, que faz fronteira com Pedro Juan Caballero/Paraguai e são separadas somente por uma “zona neutra”, que é uma faixa que delimita os Estados (BRASIL, 2014), sem nenhuma barreira física. Essa característica possibilita que as crianças paraguaias frequentem escolas brasileiras, assim interagindo desde cedo com a cultura brasileira e sua cultura de origem. Essa dinâmica influencia a infância, pois a criança paraguaia vai adquirindo características singulares por conviver com as duas culturas.

As vivências das crianças paraguaias, em escolas brasileiras de fronteira seca, são marcadas por conflitos e tensões que envolvem a questão dos idiomas Guarani e Espanhol, que tem assumido uma característica negativa e inferior, sobretudo a língua guarani, que é vista na localidade como o idioma falado por pobres e índios (BERGER, 2015). Frente a tal

realidade não é demasiado ressaltar a importância dos princípios da inclusão escolar, que precisam ganhar espaços nas escolas da região de fronteira brasileira, pois elas devem adaptar-se para acomodar todas as crianças, considerado suas condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas, emocionais, linguísticas, étnicas, culturais etc. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1996).

O paradigma da educação inclusiva tem como um dos marcos a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994 – que reafirmou as escolas regulares, com pedagogia centrada na criança, como um dos meios mais eficazes para a constituição de comunidades abertas, acolhedoras, democráticas e de combate às atitudes discriminatórias. Por esse ângulo, a educação inclusiva tem como princípios fundamentais a “equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e deveres, e romper com as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade, a normalização” (SANCHES, 2011, p. 136). A inclusão se constitui como uma questão de direitos e desafios da educação, tendo em vista que a escola deve acomodar, e também proporcionar, oportunidades para realização de aprendizagens significativas por parte de todos os estudantes e crianças (SILVA, 2011).

Na pesquisa sobre a educação na fronteira, Dalinghaus (2013) problematizou sobre o mito da interferência do espanhol ou/e guarani no desempenho escolar, se esses idiomas fossem utilizados em sala de aula. Em decorrência disso eles foram proibidos, assim as crianças paraguaias não tinham a liberdade de se expressarem por meio de sua própria língua materna e, algumas vezes, a utilizam como elemento de protesto para demonstrarem sua insatisfação. A escola oposta à inclusão e à acessibilidade é fruto de fatores historicamente e culturalmente criados pelos homens, assim, a diversidade linguística presente em escolas brasileiras da região de fronteira pode assumir um outro lugar nesses espaços. Essa heterogeneidade linguística e diversidade cultural existentes podem deixar de ser vistas e tidas como problema para o processo de ensino-aprendizagem e se constituírem como “[...] um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 72).

A problemática sinalizada por Dalinghaus (2013) e Berger (2015) reitera a necessidade de um projeto pedagógico pautado nos princípios da educação inclusiva, que pressupõe o acolhimento de todas as crianças e estudantes, flexibilização e adaptação do seu currículo, reestruturação de suas práticas em termos organizacionais e funcionais. A prática

educativa para inclusão escolar na região de fronteira implica considerar as ações empreendidas pelo ambiente, que engloba atitudes, convicções, ações políticas e legais, visando a superação das barreiras e obstáculos sociais, ambientais e culturais das crianças paraguaias que estão em escolas brasileiras, independentemente de sua origem ou local de moradia.

A inclusão é um processo inacabado nas sociedades e na educação – sua materialidade é marcada pelas contradições, não sendo diferente nas escolas de fronteiras. A pesquisa de Pinto e Santana (2020) sinaliza, entre os avanços existentes, o interesse pelas professoras em busca de novos conhecimentos para atender a estudantes público-alvo da Educação Especial, oriundos do Paraguai, reconhecendo e respeitando essa diversidade cultural e linguística. Além disso, demonstra a produção de recursos pedagógicos para atender as singularidades dos estudantes paraguaios que têm como língua materna o guarani e/ou espanhol.

Em síntese, percebe-se conquistas e contradições quanto à inclusão de crianças nas escolas de fronteira, considerando que a efetivação da inclusão escolar demanda políticas públicas comprometidas com investimentos no âmbito da formação profissional, gestão, formas organizativas do trabalho pedagógico, estruturação e funcionamento da educação brasileira. Mesmo existindo documentos, políticas e leis que asseguram a inclusão escolar em curso, é importante continuar com sua problematização e o debate visando a sua materialização.

Com isso, enfatizamos nossa preocupação – especificamente – com a infância em período pandêmico. Como fica a educação infantil após este período complexo e de tantas perdas? Que direitos têm sido negado a essas crianças? Em pesquisa realizada em período recente, profissionais da educação básica – educação infantil – informaram que 36,7% de seus alunos não tinham acesso ao ensino remoto; 34,6% das crianças não demonstravam autonomia para acompanhar o andamento das atividades *on-line*; e 36% dos pais não conseguiram desenvolver as tarefas escolares com seus filhos, nem mesmo via mediação, com intervenções docentes. Entende-se que o processo de aplicabilidade do ensino remoto:

[...] disponibilizados aos estudantes diferenciam entre as etapas/subetapas da Educação Básica. Os professores(as) da Educação Infantil foram os que mais realizaram a gravação de videoaulas, tendo sido produzidas por mais da metade dos participantes. 43,5% dos professores(as) do Ensino Médio realizavam aulas remotas ao vivo (GESTRADO; OLIVEIRA, 2020, p. 15).

Os profissionais da educação infantil tiveram suas jornadas ampliadas no formato *home office*, entraram em rotinas exaustivas; então, questionamos: e as crianças? Em que

medida, neste período, tiveram preservados seus direitos individuais? De acordo com Dourado e Siqueira (2020), os cenários desiguais, tanto de trabalho docente quanto discente, constituíram abismos gigantescos que precisam – urgentemente – serem diluídos em soluções pontuais, com investimentos à diversidade e preservação do direito à infância, identidades culturais e liberdades sociais.

Considerações finais

Neste artigo apresentamos os entrelaçamentos da sociologia da infância com a educação escolar. Com base na literatura utilizada, percebeu-se que esse campo sociológico surge na tentativa de redirecionar o olhar para a criança e para a infância, rompendo com visões adultocêntricas que, até os dias atuais, prevalecem na maioria das práticas pedagógicas.

Com os estudos sociais da infância é possível perceber a existência de várias infâncias, visto que essa é uma construção social que varia de acordo com os grupos sociais em uma sociedade. Essas infâncias adentram o espaço escolar, por isso se faz necessário uma reflexão quanto ao caráter reprodutor da escola. Visando a socialização, inculca nas crianças a cultura dominante na tentativa de padronizá-las. Nesse processo, as que partilham da mesma cultura imposta pela escola são beneficiadas, e as que não, são marginalizadas e silenciadas. Conforme aponta Bourdieu (2007), a escola não está preparada para lidar com as diferenças decorrentes de classes sociais, etnia, origem e sexo. Daí a importância de se pensar em uma educação para além da reprodução.

O “ser criança” deve ser valorizado e compreendido, em todas as especificidades. Dessa forma, é necessário ver a criança não como um receptáculo passivo, mas como ator social, crítico, sujeito histórico e participante de seu processo de aprendizagem. Todas as crianças devem encontrar na escola espaço para “ser criança”, vivenciar o que há de mais característico dessa fase da vida, como a imaginação, fantasia e criação.

Com isso, percebe-se a importância de a educação promover um diálogo entre as diferentes culturas, uma troca de saberes, conhecimentos e costumes. A escola, nesse sentido, deve ser entendida como um espaço de negociação cultural, de enfrentamento dos conflitos provocados pela desigual distribuição do poder entre os diferentes grupos sociais e, principalmente, de reconhecimento do “outro” (CANDAU, 2008).

É preciso entender a diferença como inerente a todo ser humano, como uma enriquecedora contribuição no processo de ensino – e não mais como um problema a ser corrigido. Urge então romper com a ideia de uma cultura legítima dominante, da qual todos os

que se afastam são vistos como ameaças. As crianças são diferentes entre si, existem várias formas de ser criança, e isso deve ser explorado pela escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: Uma área em construção. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: Regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979> Acesso em: 20 out. 2021.
- BERGER, I. R. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai: Elemento à gestão de línguas. **Signo y Señá**, v. 28, p. 169-185, 2015. Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/264/232>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Portaria n. 125, de 21 de março de 2014**. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional, 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DALINGHAUS, I. V. Cultura, hibridismo e ensino-aprendizagem em contexto fronteiriço. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 13, n. 2, 2013. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2310943-cultura-hibridismo-e-ensino-aprendizagem-em-contexto-fronteiri%C3%A7o. Acesso em: 05 maio 2020.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Procedimentos-padrão das nações unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências**. Espanha: Resolução das Nações Unidas adotada em assembleia geral, 1996.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores: Retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia**: Relatório Técnico. Belo Horizonte: GESTRADO; UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/RELATORIO-COMPLETO-1011.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 02 dez. 2021.

KUHLMANN J. M.; FERNANDES, F. S. Infância: Construção social e histórica. In.: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade**: Questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/82.pdf#page=22. Acesso em: 13 nov. 2021.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRJX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2021.

NOGUEIRA, I. S. C. Processo histórico e social do sentimento de infância e a realidade da criança brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2024-2043, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8760>. Acesso em: 23 out. 2021.

OLIVEIRA, N. G.; SANTANA, M. S.; OLIVEIRA, E. L. G. Por uma educação para além da reprodução: Contributo do pensamento de Pierre Bourdieu. **Revista Olhares Sociais**. v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1717789/por-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-da-reprodu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08 nov. 2021.

PINTO, R. P.; SANTANA, M. L. S. A educação especial inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: Práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 495-510, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Vt9fXVCtsZDzD89RhtSfRds/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2021.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: Algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Vertentes (UFSJ)**, v. 33, p. 48-60, 2009. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf. Acesso em: 4 dez. 2021.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 14 dez. 2021.

PRADO, R. L. C.; VOLTARELLI, M. A. Estudos sociais da infância: Discutindo a constituição de um campo a luz de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 279-297, 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1893>. Acesso em: 05 dez. 2021.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 22, p. 199-211, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdxbXkxYCs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2021.

RANDO, J. S.; NOGUEIRA, I. S. C. Criança e educação: Os direcionamentos curriculares a partir da concepção de infância. **Comunicações**, v. 27, n. 2, p. 85-103, 2020. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4262>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 8, p. 63-83, jul. 2006. Disponível em

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2019.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: As práticas de Educação

inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 19, p. 135-156, 2011. Disponível em

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. de 2020.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SILVA, C. F.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da Sociologia da Infância: Uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 75-80, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/gSWSrZ9wdpnxhtJG6nsCqcf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SILVA, M. O. E. Educação inclusiva: Um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>

Acesso em: 10 jan. de 2020.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar.

Cadernos de pesquisa, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/abstract/?lang=pt&stop=previous&format=html>. Acesso em: 06 dez. 2021.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 411-437, 2013. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189126039020.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

Como referenciar este artigo

MARTTI, F. C. M.; SANTANA, M. L. S.; OLIVEIRA, N. C. Diversidade cultural em região fronteiriça: Sociologia da infância e educação escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1356-1374, jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16989>

Submetido em: 13/01/2022

Revisões requeridas: 05/03/2022

Aprovado em: 10/05/2022

Publicado em: 30/06/2022

Processamento e edição: Editoria Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, padronização e tradução.