

PALAVRA ABERTA

A INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE REPRODUÇÃO SOCIAL NO CAPITALISMO GLOBAL: EM DEFESA DO RECREIO ESCOLARLUCIA RABELLO DE CASTRO¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1238-4497>

<lrcastro@infolink.com.br>

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

RESUMO: A infância ocupa, em relação a outras categorias sociais, uma posição estrutural de iniquidade cujas injustiças tendem a se agravar nos processos de reprodução social do capitalismo global, tornando-se mais veladas e sutis. Analisa-se como a infância e as crianças participam – constituem e são constituídas – na dinâmica da economia política global a partir de sua posição interseccionada por classe, raça e localidade. Para exemplificar a argumentação, discute-se como a redução e/ou a falta do recreio escolar em muitas escolas públicas do Rio de Janeiro acontece como mais um elemento de precarização da escola pública ofertada às crianças das classes trabalhadoras efetivando a colonização extensiva promovida pelo capital dos processos de regeneração das subjetividades, dos valores e da vida. Neste sentido, é em relação às crianças dos países periféricos do capitalismo global, as pobres, pretas e pardas, que se produz, de forma velada, uma despolitização das suas condições de subjetivação em que se faz desaparecer a aposta na construção de alternativas ao presente.

Palavras-chave: infância, crianças, reprodução social, capitalismo global, recreio escolar.

CHILDHOOD AND THE PROCESSES OF SOCIAL REPRODUCTION IN GLOBAL CAPITALISM: IN DEFENSE OF SCHOOL PLAYTIME

Abstract: Childhood stands, in relation to other social categories, in a structural position of inequity whose injustices are likely to worsen in the social reproduction processes of global capitalism as they become more veiled and subtle. Here the discussion focuses on how childhood, and children, participate -as they constitute and are constituted by- in the dynamics of the global political economy as positioned by intersections of social class, race and locality. To illustrate the argument, the reduction or/and the lack of playtime in many state schools of Rio de Janeiro is discussed in its articulation to the precariousness of public schooling offered to working class children making effective the extensive colonization of capital with regards to the processes of regeneration of subjectivities, values and life itself. In this vein, it is in relation to the children of the periphery countries of global capitalism, those who are poor, Black or Brown, that a depoliticization of their conditions of

subjectivization is produced insofar as the belief in the construction of alternatives to the present is foreclosed.

Keywords: childhood, children, social reproduction, global capitalism, school playtime.

LA NIÑEZ Y LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL EN EL CAPITALISMO GLOBAL: EN DEFENSA DEL RECREO ESCOLAR

Resumen: La niñez ocupa, en relación a otras categorías sociales, una posición de inequidad cuyas injusticias tienden a agravarse en los procesos de reproducción social del capitalismo global, al que se vuelven más sutiles y veladas. La discusión aquí se centra sobre como la niñez, los niños y las niñas, participan -constituyen y son constituidos- en la dinámica de la economía política global desde su posición interseccionada por la clase social, la raza y la localidad. Para ejemplificar la argumentación, se discute como la reducción o la falta del recreo escolar en muchas escuelas públicas de Rio de Janeiro acontece como más un elemento de precarización de la escuela pública que es ofertada a los y las niñas de las clases trabajadoras efectuando la colonización extensiva promovida por lo capital a los procesos de regeneración de las subjetividades, valores y de la vida. En ese sentido, es en relación a los/las niñas de los países periféricos del capitalismo global, las que son pobres, negras o pardas que se produce, de forma encubierta, una despolitización de sus condiciones de subjetivación en que se hace desaparecer la apuesta en la construcción de alternativas para el presente.

Palabras clave: niñez, niños y niñas, reproducción social, capitalismo global, recreo escolar.

INTRODUÇÃO

A pandemia trouxe, de forma aguda, o sentido de precariedade da vida. Embora se tenha retomado uma certa normalidade do cotidiano, seus efeitos nefastos se fazem sentir nos dias de hoje. Crianças deixadas órfãs (Levy, 2022; Pinheiro, 2023), dificuldades escolares (Rede Cpe, 2023) e sequelas na saúde dos sobreviventes (Mill e Polese, 2023) foram algumas das suas inúmeras consequências. O sentimento de incerteza sobre a própria vida, ambivalentemente aceito e recusado, é ainda intensificado pela gravidade da crise climática que, hoje, anuncia para todos um futuro com enfrentamentos difíceis, mas nem ao menos previsíveis. Por outro lado, a perspectiva de *crise*, do planeta e da humanidade, não parece afetar a dinâmica de acumulação do capital, cujos agentes souberam tirar proveito da hecatombe que afetou, principalmente, os mais pobres e vulneráveis, dentre eles, as crianças. De maneira sistemática e insistente, as crises – que geram lucros a alguns – parecem ter na mira as crianças, vítimas preferenciais da fome, morte e abandono. Já há algum tempo, demógrafos e sociólogos (Johansen, 2009; Monjo, 2011; Neri, 2000; Olk, 2011; Preston, 1984; Zoghbi & Arvate, 2008) vêm debatendo a posição singular de desvantagem das crianças, enquanto categoria social, no que concerne à partilha dos bens sociais e materiais das sociedades modernas; nesse contexto, as crianças estariam estruturalmente prejudicadas, o que constitui um flagrante de injustiça social, como coloca Wintersberger (2001). Pode-se interrogar, portanto, como essa estrutura de desigualdades geracionais persiste mesmo nos países em que o estado de bem-estar procurou corrigi-la em relação à infância (Wintersberger, Alanen, Olk, & Qvortrup, 2007). Como resposta a essa pergunta uma interessante linha de investigação na área problematiza como a infância tem sido um elemento dinâmico na constituição e no desenvolvimento das sociedades capitalistas

modernas (Stephens, 1996), ou seja, como podemos entender o desenvolvimento do capitalismo a partir dos modos de produção da infância. Essa tese foi mobilizada recentemente por pesquisadores, como Rosen, Cook e Spyrou (2019, p. 13), que discutem a proposta de que “sem atentar para as crianças e a infância, as compreensões sobre o capitalismo global ficam empobrecidas”. Mais especificamente, eles defendem que as rápidas transformações no processo de acumulação do capital engendram *ontologias* sobre como a infância e a criança se produzem e se tornam realidade nas relações que as subjetivam. Assim, o estudo da infância não pode prescindir de posicioná-la no âmbito da economia política, de modo que ela possa ser considerada como constituindo os processos de globalização, financeirização e desregulamentação do capitalismo atual, assim como constituída por eles.

Neste artigo, assumo o desafio colocado por Rosen, Cook e Spyrou (2019) para discutir algumas dimensões da precarização da vida das crianças brasileiras em tempos do capitalismo global. Exploro como os danos causados à infância na distribuição de riquezas e bens da sociedade têm assumido um perfil mais sutil e velado disfarçando as injustiças cometidas contra elas. Daí que não se trata apenas das inúmeras tentativas de redução de investimentos na educação que, explicitamente, consistem em um ataque às demandas da população infantil, mas de medidas de “aperfeiçoamento da vileza” que, frequentemente, são incorporadas nas narrativas de proteção e preocupação com a infância. Nas pesquisas que realizei sobre a temática da participação das crianças na escola na última década (Rabello de Castro, 2022; 2012; Rabello de Castro e Tavares, 2016; Rabello de Castro et al., 2010), uma demanda frequente das crianças tem sido o recreio escolar (Rabello de Castro, 2018). Bem recentemente, durante 2019, e ao longo dos anos de 2022 e 2023, a demanda de ter tempo e espaço para o recreio escolar surge com muita consistência e organicidade por parte de cerca de duas mil e quinhentas crianças que participaram da pesquisa em quase 40 escolas distribuídas em três diferentes Coordenadorias Regionais da Educação (CREs) do município do Rio de Janeiro. Meu objetivo aqui é explorar como essa “sutil vilania”, que significou a redução ou a extinção do recreio escolar em muitas escolas públicas do Rio de Janeiro, faz parte da dinâmica da (re)distribuição de riquezas e aportes societários aos diferentes grupos sociais por parte da gestão pública, tendo em vista as forças hegemônicas de acumulação do capital, quando a infância e as crianças são sistematicamente prejudicadas.

UMA PALAVRA SOBRE A INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE REPRODUÇÃO SOCIAL

Na sua discussão sobre as teorias de reprodução social, Bhattacharya (2017) frisa a importância de se reconhecer a reprodução social como entrelaçando os processos de produção de mercadorias (produção da mais-valia) com todas as atividades, comportamentos, relações envolvidas na manutenção cotidiana e intergeracional da vida. Apoiando-se em uma perspectiva marxiana, ela afirma a interconexão entre os processos de reprodução do capital e os relativos à própria reprodução da relação capitalística, ou seja, entre o capitalista, de um lado, e o trabalhador assalariado, de outro. A escola faz parte dos processos de reprodução social em vários aspectos principais. Primeiramente, como lugar em que os adultos (professoras) vendem sua força de trabalho para executar a tarefa da educação das crianças (produção de valor) e obterem sua remuneração para (sobre)viver. Em segundo lugar, como espaço em que a força de trabalho futura (o aluno como futuro trabalhador) é socialmente reproduzida enquanto necessária à reprodução da sociedade; finalmente, um aspecto mais controverso, como o lugar em que as crianças/estudantes também produzem valor ao dispenderem sua própria força de trabalho para se desenvolverem e aprenderem mesmo que não sejam remuneradas por isso. Em relação ao terceiro aspecto, acompanho aqui a posição de outros autores (Qvortrup, 1995, 2001; Wintersberger, 2001) ao afirmarem que o trabalho das crianças sempre existiu, só que se

transforma no âmbito dos distintos modos de produção dos quais é imanente. No sistema capitalista moderno, as crianças estão inseridas na divisão social e geracional *diacrônica* do trabalho através de seu “trabalho escolar”, quando se supõe que tanto a escola é necessária para a reprodução da sociedade, como, e nem todos concordariam, o trabalho escolar das crianças é um *serviço* que elas desempenham para a sociedade. A esse respeito, Wintersberger (2001, p. 96) comenta que, segundo o discurso marxista, “máquinas são vistas como trabalho vivo coagulado, logo as qualificações básicas de adultos ocupados, evidentemente necessárias nas sociedades industriais, nada mais são que trabalho infantil coagulado”. Neste sentido, as crianças têm um papel ativo na divisão geracional do trabalho, não devendo ser vistas como “custo”, ou “investimento”. Mais ainda: por não receberem nenhuma contrapartida pelo seu trabalho não deveriam ser as primeiras vítimas de cortes e ajustes orçamentários, o que, conseqüentemente, aprofunda sua desvantagem relativa na repartição das riquezas e bens da sociedade. Cabe aqui destacar que, no Brasil, os avanços trazidos pelo Bolsa Família, como benefício que condiciona a permanência das crianças na escola, não configuram, *stricto sensu*, uma *remuneração pelo trabalho escolar* das crianças, mas uma transferência de renda a famílias extremamente pobres. Como mostram Pires et al. (2014), as próprias crianças relatam que o recebimento do benefício se trata de um “direito”, cuja contrapartida consiste no seu *dever* de estudar, não sendo esse entendido exatamente como remuneração pelo que fazem.

No momento atual, o trabalho escolar das crianças e o das suas professoras têm que se ajustar às demandas postas por um sistema capitalista, chamado neoliberal (Harvey, 2007), que, cada vez mais, prioriza a eficiência no alcance de metas e resultados quantitativos, o controle e/ou a supressão de gastos, a uniformização e homogeneização de mensurações e procedimentos na educação, aspectos absolutamente articulados à reprodução do capital. Muitos trabalhos têm discutido o impacto do neoliberalismo na educação brasileira (Gentili, 1995), e o meu intuito aqui vai em outra direção, qual seja a de explorar a posição que a infância tem ocupado na reprodução desse sistema considerando, ao mesmo tempo, seu papel na (re)produção da vida. Por meio das suas ações e atividades na escola, as crianças são subjetivadas para se constituírem como futuros trabalhadores, sob a demanda permanente de reprodução do sistema. Todavia, as ações e atividades das crianças e suas professoras constituem, por outro lado, o processo de *reprodução da vida*, que é necessário ao capitalismo, mas não é estritamente conectado à produção de mercadoria e de mais-valia. É nesse âmbito que algumas contradições e tensões podem operar, já que a reprodução da vida pode acionar valores que a posicionam como central (Federici, 2019), e não secundária à reprodução do capital, possibilitando que valores, relações e afetos sejam (re)inventados e praticados. Discutimos esse aspecto a propósito da demanda das crianças pelo recreio escolar.

A REDUÇÃO OU EXTINÇÃO DO RECREIO ESCOLAR: VILANIAS DISFARÇADAS DA REPRODUÇÃO DO CAPITAL?

A título de contextualização de como emerge a demanda das crianças em relação ao recreio escolar, descrevo sumariamente os aspectos principais do projeto de pesquisa que ilustram, neste trabalho, a discussão em pauta. Nesse projeto, levado a cabo em 2019, e retomado depois da pandemia, em 2022 ¹, investiguei como as crianças de escolas públicas do município do Rio de Janeiro coletivizavam suas experiências escolares, expressando modos comuns de habitar, agir e se relacionar no espaço escolar, e que resultavam de uma

¹No período de 2023 a 2024, o projeto de pesquisa seguiu com uma fase mais qualitativa de aprofundamento dos resultados em quatro escolas. Foram conduzidas rodas de conversa, grupos focais e oficinas com estudantes a respeito de como sentem e lidam com a falta de tempo e espaço para o recreio. Também foram realizados grupos focais com professores, visando escutá-los sobre a demanda dos alunos pelo recreio escolar.

identificação com a posição de “estudante” e com formas de lidar com as condições cotidianas, muitas vezes adversas, presentes nas suas escolas. 1.429 crianças do quinto e sexto anos, com idades entre 10 e 13 anos, distribuídas em 114 turmas, participaram da pesquisa. Por meio de alguns livretos elaborados com base em pesquisas anteriores², se pedia às crianças – reunidas em grupinhos de cinco ou seis – que respondessem à situação colocada no livreto. As respostas deveriam ser fruto da combinação entre elas. Ao todo, foram utilizados 6 livretos, que expunham diferentes situações escolares.

Um dos achados mais significativos consistiu na demanda das crianças que tivessem tempo e espaço para o recreio escolar. Ela foi consistentemente reiterada nas respostas das crianças aos diferentes livretos: por exemplo, em um deles perguntava-se sobre o que gostariam de mudar na escola; em outro, sobre os lugares na escola que mostrariam a seus colegas visitantes; em outro, pedia-se que imaginassem um post no Facebook sobre seus lugares preferidos na escola e o que gostariam de fazer ali. A consistência das respostas sobre o recreio não só aparece nas manifestações das crianças nos diferentes livretos – que mobilizavam situações escolares diversas –, mas, muito significativamente, nas respostas através das mais de cem diferentes turmas pesquisadas. Conceituei esta forma coletiva como um “comum” (Esteve, 2014) que traduz a experiência coletiva das crianças na forma de habitar e viver o seu espaço escolar. Vou me deter sobre esse “comum” – a demanda do recreio escolar – ainda que outros “comuns” tenham emergido na pesquisa, porque ele serve, na aparente irrelevância que essa demanda possa ser aos olhos dos adultos, para explorar o “aperfeiçoamento das vilanias” que a reprodução do capital impõe à infância no Brasil hoje.

Por que surge tão significativamente a demanda do recreio escolar hoje pelas crianças? Em um raro estudo sobre a história do recreio no Brasil, restrito ao estado do Paraná no período da primeira república, 1901-1924, Meurer (2018) aponta como o surgimento do recreio nas escolas primárias do Estado do Paraná esteve atrelado aos ideais de preparação da criança, futura cidadã no contexto da nova república – estimular seu desenvolvimento físico, intelectual, moral e cívico. O autor indica que tanto a natureza do que deveria constituir o recreio –que também não recebeu de imediato esta denominação– assim como o tempo destinado a ele variavam muito, e foram assumindo diferentes formatos e objetivos ao longo do processo de consolidação das direções da educação pública no país. Ele já observa que, desde então, o recreio não tinha provisão dentre as atividades formais do ensino, constituindo-se mais um momento em que determinadas atividades como canto, ginástica e desenhos podiam ser exercidas. Do mesmo modo, não havia espaços na escola destinados a essa atividade. Ao longo do período investigado, o tempo do recreio passa a se articular com o atendimento das necessidades fisiológicas (alimentação) e psicológicas (brincadeiras), como também representar o momento de recompensa às crianças pelo desempenho nas atividades de ensino. O que é surpreendente é que as observações de Meurer a respeito do espaço e tempo do recreio nas duas primeiras décadas do século XX no Brasil podem ser constatadas nas escolas públicas hoje.

No nosso projeto de pesquisa, observamos que muitas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro do Ensino Fundamental I e II oferecem *algum tempo* de recreio às crianças, e espaço frequentemente inadequado, para que ele ocorra. No entanto, esta oferta de tempo de recreio está invariavelmente associada ao tempo da alimentação. A rigor, na grade escolar, não há previsão específica para o tempo de recreação e brincadeira. Desta forma, o tempo de recreio fica sob discrição da direção e da equipe de coordenação da escola que podem, quando julgarem conveniente, alargar ou diminuir *o tempo do almoço e da merenda* das crianças para ser desfrutado como tempo livre. Em geral, um grande número de escolas públicas

²O site do projeto traz detalhes de como a investigação procedeu, os livretos utilizados com as crianças, materiais elaborados pelas crianças ao longo do projeto e outras produções das crianças e dos pesquisadores envolvidos. Para consultá-lo: www.fazendocomuns.com.br.

municipais – principalmente as que funcionam com mais de um turno – oferece cerca de 15 minutos, para as crianças comerem, irem ao banheiro e... recrearem. Considerando que há filas nos refeitórios das escolas, e que as instalações sanitárias são poucas, nem sempre esse tempo é suficiente sequer para comer. Não sendo um aspecto levado em conta oficialmente na grade curricular, pode-se afirmar que o recreio escolar é considerado como um apêndice da hora de se alimentar, não constituindo um espaço-tempo que, por si, deve fazer parte formalmente das atividades formativas da escola³.

A pouca importância do recreio nas práticas escolares corresponde à sua invisibilidade no nível da legislação educacional. Cabe lembrar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), e em suas atualizações, sequer há menção, por uma única vez, ao termo “recreio” ou ao termo “brincar”. No Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990), o termo “brincar” é mencionado apenas uma vez, no Capítulo II, artigo 16 (direito à liberdade). No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, que se manifesta especificamente sobre a matéria do recreio escolar, explicitam-se as controvérsias em torno da questão de saber se o recreio pode ser considerado parte das atividades escolares. A relatora conclui que “A Escola, ao fazer constar na carga horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica” (CNE, 2003, p. 4), orientando os sistemas de ensino a considerar o recreio como parte das atividades formadoras da escola e, portanto, parte integrante do cômputo da carga horária escolar exigida. Na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do CNE, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, menciona-se apenas uma vez o termo “recreio”, no capítulo sobre “currículo”, quando afirma que “As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes” (CNE, 2010, artigo 9º), mencionando mais adiante o recreio como uma das rotinas da escola que contribuem para essa formação. Assim, sob o manto de muitas hesitações e ambiguidades, as leis da educação e as políticas públicas para as crianças e adolescentes colocam o recreio escolar como um adendo possível na grade escolar.

A semelhança entre os cenários das primeiras décadas da república brasileira e o momento atual são impressionantes. Em que pese todo o acúmulo de evidências sobre a importância das atividades recreativas e lúdicas na formação da criança (Lester & Maudsley, 2007; Huizinga, 2008; Maturana & Verden-Zoller, 2004), como também do adulto, a provisão do recreio na escola mobiliza contradições, daí as ambivalências em relação a ele. Por um lado, ele representa o tempo gasto inutilmente e, portanto, improdutivo, no que tange aos processos de reprodução do capital visando a preparação do futuro trabalhador; por outro, representa o tempo essencial para a reconfiguração de si e das relações com os outros, necessária à reprodução da vida (Rosen, 2024). A esse propósito, Ferguson (2017) afirma que a separação entre o “trabalho” e a “brincadeira” no capitalismo serviu para reprimir os elementos sensuais, imaginativos e somestésicos do engajamento do sujeito com o mundo canalizando todas suas energias e afetos em prol de uma relação instrumentalizada e alienada (de si, do outro e do próprio produto do trabalho). Desta forma, na escola, a criança deve aprender que está ali *para aprender e não para brincar*, onde a brincadeira entraria apenas como uma dádiva recompensando o mérito pela aprendizagem realizada. Por outro lado, a

³ A diminuição da relevância da temática do recreio tem sido apontada na literatura (Neuenfeldt, 2005; Sommerhalder et al., 2020). Pesquisa-se pouco sobre o recreio escolar, e as temáticas mais frequentes estão relacionadas a como as crianças brincam, as imbricações entre recreio e gênero, a relevância lúdica das aulas de Educação Física e como as crianças com deficiências podem ser atendidas adequadamente nesta atividade escolar.

brincadeira do, e no, recreio possibilita abrir brechas no processo avassalador de colonização da atividade humana do trabalho pelo capital, seja a serviço da mais-valia ou não. A atividade sensitiva, corpórea, imaginativa da brincadeira, no recreio, é transformadora da subjetividade como um trabalho sobre si e com o outro (Ball & Olmedo, 2012). É, portanto, nesta veia que Ferguson (2017, p. 123) afirma que “[...] corpos brincando [...] e exercendo algum controle consciente sobre sua atividade humana, não somente proveem a base para uma crítica imanente ao capitalismo como também sinalizam uma alternativa ao modo de ser sujeito sobre o qual a reprodução do capitalismo depende”.

Portanto, as contradições do capitalismo se entranham nos modos de subjetivação na escola que, ora condicionam/disciplinam modos de ser e experiências da criança no presente em vista de sua posição de futura trabalhadora, ora, de forma eventual, entabulam atividades relaxadas das imposições externas e afeitas à busca do prazer. Nesta veia, sustento que a diminuição e/ou extinção da atividade do recreio em muitas escolas públicas tem sido um aspecto sutil, mas não de pouca importância, na reprodução do capitalismo atual que, nos seus efeitos mais perversos, não apenas embarreira outras (re)produções de valor, vida e subjetividades a partir da infância, como também reitera as profundas desigualdades de classe, gênero e raça que lhe são inerentes. É disso que passo a discutir na próxima seção.

“EU NÃO QUERO TER RECREIO PORQUE POSSO IR PARA CASA MAIS CEDO!”: DE QUE CRIANÇAS SE TRATA?

Os ajustes demandados por uma política neoliberal na educação, em curso já há algum tempo (Ortega & Militão, 2022), tem precarizado ainda mais o que é ofertado à população infantil das classes trabalhadoras que frequentam a escola pública. No Rio de Janeiro, desde o fechamento frequente de escolas públicas por conta da famigerada “guerra às drogas”⁴ até a deterioração na qualidade da merenda, e ainda, pelo ataque aos direitos dos professores⁵, a educação pública municipal tem sido alvo preferencial das negligências do poder público curvado crescentemente aos ditames da reprodução do capital. A diminuição e a extinção do recreio escolar, nas escolas públicas do Rio de Janeiro, tem sido um elemento que reduz ainda mais gravemente a qualidade das escolas impedindo, como coloca Bhattacharya (2017), o trabalho da regeneração cotidiana das subjetividades e das vidas de professores e estudantes. Tudo isso não se faz senão pela atualização de mecanismos que reinscrevem a opressão em discursos de eficiência, qualidade e alcance de resultados. Cabe perguntar, contudo: de que crianças se trata, essas que são permanentemente aviltadas pelo descaso com sua educação? A composição majoritária de crianças pretas e pardas, da classe trabalhadora – empregada ou não, moradoras de territórios de favela, nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, sinaliza que o impacto da falta ou da redução do recreio escolar acentua iniquidades no âmbito da própria categoria de crianças.

Nas rodas de conversa e oficinas realizadas na segunda fase da pesquisa, as crianças frequentemente expuseram como a precarização da escola, sentida pela falta de tempo e de espaço para o recreio, pela ausência da climatização adequada e pela deterioração física dos prédios, qualifica sua desvantagem em relação às outras crianças em virtude da sua posição

⁴ Por conta disso, as escolas públicas são fechadas e milhares de crianças ficam sem aulas, em alguns territórios em média 25 dias por ano.

Ver: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/boletim_dados_2023.pdf Acesso: 29 jan. 2025.

⁵ Em 26 de dezembro de 2024, o prefeito Eduardo Paes sancionou o PLC 186/2024, aprovado pela Câmara de Vereadores, que retira vários direitos trabalhistas dos professores, um deles a contagem de 1 hora aula como 50 minutos, aumentando assim, sem a remuneração devida, a carga horária dos professores de 26 tempos para 32 em sala de aula. Ver: <https://seperj.org.br/luta-contra-o-plc-186-continua-prefeito-sancionou-no-dia-26-12-pacote-de-maldades-aprovado-na-camara-de-vereadores/> Acesso: 29 jan. 2025.

de classe e raça. Oscilando entre a queixa e a reivindicação compartilhadas, uma certa consciência de classe e raça parece esboçar-se nas falas: “...aqui é tudo zoado, não é como nas escolas particulares”, ou, “...nós queremos ter as mesmas chances que aqueles que têm uma escola melhor”, ou, “...este banheiro é assim porque é para nós, pobres” ou, “...acabar com a desigualdade entre as escolas”, ou “...ter uma escola decente”. A indecência da escola alude a uma série de faltas, entre as quais a inexistência ou a redução do recreio representam uma dimensão sutilmente pungente do que é retirado dos estudantes: a possibilidade de trocas entre pares, das amizades, da brincadeira e do companheirismo.

O laço que as crianças estabelecem com a escola se constrói pela dimensão afetiva, na qual as experiências de estar com os/as amigos/as, conversar, zoar e brincar constituem o solo de sentido para que outras experiências, inclusive a aprendizagem, possam acontecer. Daí a queixa reiterada das crianças neste projeto que “... uma escola sem recreio é como uma prisão”, onde há apenas sua submissão à demanda e ao desejo do outro adulto. Nesta pesquisa, as crianças compartilharam o cansaço e o desgaste de estar horas a fio na sala de aula obedecendo aos comandos da professora, instadas a esperar a gratificação tardia do seu esforço do presente no “muito depois”, quando o estudo lhes possibilitará alcançar resultados ocupacionais desejados. A enorme aposta neste futuro promissor requer uma grande dose de “otimismo cruel” (Berlant, 2011) quando, apesar de muita evidência em contrário, a perspectiva inabalável que a escolarização trará recompensas profissionais e financeiras parece se manter (Cole & Durham, 2008). Para a maioria das crianças dos países periféricos do capitalismo global, a “armadilha da escolaridade” (Abebe, 2023) revela-se contraditória, pesada e dolorosa, ainda mais quando exigida sem qualquer outra contrapartida que torne essa exigência mais suportável. Abebe & Biswas (2021) e Ansell et al. (2020) argumentam que se trata, sim, de desvincular a escolarização da lógica extrativista e opressora da acumulação capitalista, para que a educação possa ser encarada como um caminho freiriano (Freire, 2011) para o autoconhecimento, a emancipação e a solidariedade.

A precarização das escolas públicas se faz sentir nos seus aspectos materiais e físicos em que faltam materiais e espaços, onde vige a deterioração e a não renovação dos equipamentos e objetos. Contudo, ela se faz sentir também nas práticas de falta de acolhimento, cuidado e interesse pelos estudantes. Nos processos recentes de reorganização administrativa e de gestão nas escolas públicas municipais, com características neoliberais (Libâneo & Freitas, 2018), se produziu uma pressão enorme sobre a equipe escolar para o alcance de resultados e metas de produtividade nas escolas. Do ponto de vista dos e das professoras, a internalização da exigência de resultados, mensuráveis pelas provas-padrão, se mostra, frequentemente, como uma exigência normatizadora do desempenho de seus alunos/as que acaba por desconsiderar o contexto extremamente desfavorável em que a maioria vive em meio a violências cotidianas materiais e simbólicas e dificuldades das famílias. O desempenho na aprendizagem de conteúdos como meta primordial a ser alcançada lança os professores/as a uma luta renhida para controle e disciplinamento dos estudantes durante as aulas de modo que não haja qualquer distração (conversas, brincadeiras, digressões). Nas escolas pesquisadas, é comum fazer a barganha de “ficar sem o recreio”, caso os estudantes não se submetam às expectativas dos comportamentos exigidos em prol do rendimento escolar. O recreio é literalmente usado como uma mera recompensa de bom comportamento do estudante, sob discrição da professora, e não como um espaço-tempo necessário, porque igualmente relevante na formação da criança.

Os efeitos da falta de tempo e espaço para o recreio escolar -o não acolhimento às demandas dos estudantes- produz esgarçamento do laço do estudante com a escola mobilizando o desejo de não estar ali; e pior, produz a indiferença e o tédio em relação ao conhecimento que é oferecido na escola. A afirmação em epígrafe desta seção trata da voz de uma das crianças em uma escola pesquisada. Em uma roda de discussão em que muitos

estudantes debatiam como e porque sua escola não tinha recreio, e o que podiam fazer em relação a isso, ele afirma que “...*prefere mesmo ficar sem recreio porque pode ir pra casa mais cedo*”. Nesta escola, o horário do recreio foi colocado no último tempo, adjunto à hora do almoço, o que permitia às crianças, ou ficar na escola para o recreio, ou ir para casa. Assim, ironicamente, a própria escola desqualifica o tempo do recreio endereçando à criança a mensagem de que sua presença na escola não é necessária.

A quem interessa o desaparego das crianças – filhos/as das classes trabalhadoras, pobres, pretas e pardas, moradoras de territórios periféricos e de favelas – em relação às suas escolas e à sua desistência do estudo e do conhecimento? Afinal, ao que *parece*, a escola até oferece hora do recreio, mas é a criança que desiste de estar na escola, assumindo, por si própria, a *escolha* de ir para casa. A “vilania sutil” da redução, falta, ou da total desqualificação da importância do recreio mostra, eficientemente, como no neoliberalismo, as questões socialmente determinadas se tornam questões individualizadas (Glass, 2016). Nesta escola, e em outras, o horário do recreio é colocado no último turno por muitos motivos, dentre eles, as dificuldades de ter pessoal que o supervisione, ou de “esvaziá-lo”, como forma de evitar que ele seja palco de episódios de briga e violência entre os estudantes. No entanto, *aparentemente*, é a decisão e o querer da criança que estão em jogo, o que oculta as sobredeterminações estruturais do sistema que visam reduzir ao mínimo o que a escola pode ofertar às crianças das classes trabalhadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discuti como a infância participa dos processos de reprodução social no capitalismo atual, quando as crianças se subjetivam para assumirem sua função de “trabalhadoras”. Mezzadri (2019, p. 36), a partir de Marx, aponta como, sob o capitalismo, vai ser produzida “a mais extraordinária mercadoria, a saber, o trabalhador”. Nesta linha, é possível discutir como a continuidade, ou a reprodução do sistema capitalista, depende essencialmente da reprodução da força de trabalho que o sustenta – não apenas a do adulto, mas, sobretudo, a da criança.

Não obstante, problematizei a colonização total da reprodução da vida pelas forças do capital e a possibilidade de que a escola possa ser mentora de processos da “vida além do estudo”⁶, por meio da atividade formativa do recreio escolar. Rosen (2017), ao aproximar o espaço do brincar e a própria brincadeira da ação política, argumenta que uma visão de transformação da realidade – própria da brincadeira – é necessária para o agir político. Na brincadeira, “uma alternativa *sempre* é possível” (Rosen, 2017, p. 13, grifos da autora). Com isso, a redução ou extinção do recreio escolar das crianças que frequentam a escola pública concorre para uma despolitização do processo de subjetivação infantil, quando não se oportunizam experiências para viver e criar mundos alternativos ou reinventar o presente. Reduz-se o mundo à realidade do que está aí e não pode ser modificado.

Nas artimanhas do que pode passar despercebido ou ser tomado como insignificante, a retirada do recreio escolar das escolas públicas aponta para como, em se tratando de “preparar o futuro trabalhador”, o capitalismo neoliberal funciona eficientemente. Não apenas aprofunda as desigualdades geopolíticas entre infâncias, com endereçamento claramente racializado e ancorado no viés de classe social, como também direciona as esperanças e apostas das subjetividades apenas para a realidade tal como posta, obstruindo qualquer visão de alternativas.

⁶Parafraseando o movimento social “Vida Além do Trabalho”, deslanchado pelo vereador eleito do PSOL, no Rio de Janeiro, Rick Azevedo.

REFERÊNCIAS

- Abebe, T. (2023). Refusals for liberating schools from the trap of schooling. *Childhood*, 30(2), 109-115. <https://doi.org/10.1177/09075682231163917>
- Abebe, T., Biswas, T. (2021). Rights in education: outlines for a decolonial, childist reimagination of the future – commentary to Ansell and colleagues. *Fennia*, 199(1), 118-128. <https://doi.org/10.11143/fennia.107490>
- Ansell, N. et al. (2020). Educating 'surplus population': uses and abuses of aspiration in the rural peripheries of a globalising world. *Fennia*, 198(1-2), 17-38. <https://doi.org/10.11143/fennia.90756>
- Batthacharya, T. (2017). How not to skip class: Social reproduction of labor and the global working class. Em T. Bhattacharya (ed.), *Social Reproduction Theory: Remapping class, recentring oppression* (pp.68-93). Londres: Pluto.
- Cole, J. Durham, D. (2008). Introduction: Globalization and the temporality of children and youth. Em J.Cole & D.Durham (eds), *Figuring the future: Globalization and the temporalities of children and youth*, (pp.3-23). Santa Fe: School for Advanced Research Press.
- Esteva, G. (2014). Commoning in the new society. *Community Development Journal*, 49, i144-i159. doi:10.1093/cdj/bsu016
- Federici, S. (2019). *Re-enchanting the World: Feminism and the Politics of the Commons*. San Francisco, CA: P.M. Press.
- Ferguson, S. (2017). Children, Childhood and Capitalism: a Social Reproduction Perspective. Em T. Bhattacharya (ed.), *Social Reproduction Theory: Remapping Class, Recentring Oppression* (pp.112-130). Londres: Pluto.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gentili, P. (1995). O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? *Educação e Realidade* 20(10), 191-202.
- Glass, M. (2016). Performing neoliberalism: practices, power and subject formation. Em S. Springer, K. Birch & J. MacLeavy (eds.), *The Handbook of Neoliberalism* (pp.351-360). Londres: Routledge.
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford.
- Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Johansen, V. (2009). Children and distributive justice between generations. In J. Qvortrup (Ed.), *Sociological Studies of Children and Youth, Historical, Structural and Comparative Perspectives* (pp. 55-79). Leeds, U.K.:Emerald.
- Lester, S. & Maudsley, M. (2007). *Play, Naturally*. National Children's Bureau/Play England, 2007
- Levy, B. (2022). Observa Infância: Brasil tem mais de 40 mil órfãos da Covid-19. Agência Fiocruz de Notícias, 26 dez. 2022. Disponível em <https://agencia.fiocruz.br/observa-infancia-brasil-tem-mais-de-40-mil-orfaos-da-covid-19> . Acesso em: 22 jan. 2025.
- Libâneo, J.C. & Freitas, R.M. (orgs.) (2018). *Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico.
- Maturana, H. & Verden-Zoller, G. (2004). *Amar e Brincar: Fundamentos do Humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena.
- Meurer, S. (2018). *A invenção do recreio escolar: uma história de escolarização no estado do Paraná (1901-1924)*. Curitiba: Appris.

- Mezzadri, A. (2020). The informal labors of social reproduction. *Global Labour Journal* 11, 156-163.
- Mill, J.G., Polese, J. (2023). Síndrome pós-covid ou covid longa: um novo desafio para o sistema de saúde. *Arq. Bras. Cardiol.* 120(11):e20230750.
<https://doi.org/10.36660/abc.20230750>
- Monjo, R. (2011). Philosophie et politique des âges de la vie. Enfance et justice. In A. Kerlan & L. Loeffel (Orgs.), *Repenser l'enfance*, (pp.67-84). Paris: Hermann.
- Neri, M. (2000). Crianças – nossos “párias”. *Conjuntura Econômica*, 54(3), 40-47.
- Neuenfeldt, D. (org.) (2005). *Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?* Lajeado, RS: Univates.
- Olk, T. (2011). Children, Generational Relations and Intergenerational Justice. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Children Studies* (pp. 202-214). Palgrave MacMillan.
- Ortega, D.V. & Militão, S.C. (2022). O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. *Educação em Foco* 27, e27030.
- Pinheiro, A.A. (2023). Apelos democráticos por direitos de crianças e adolescentes em orfandade: cartas a autoridades públicas. *DESIDADES* 37, 104-122.
<https://doi.org/10.54948/desidades.v1i37.62198>
- Pires, F. F. Falcão, C. R. & Silva, A. L. (2014). O Bolsa Família é direito das crianças: participação social infantil no semiárido nordestino. *Teoria e Sociedade* 22(1), 141-167.
- Qvortrup, J. (1995). From Useful to Useful: The historical continuity of children's constructive participation. Em A.-M. Ambert (ed.), *Sociological Studies of Children* (pp.49-76), vol. 7. Leeds, U.K.: Emerald.
- Qvortrup, J. (2001). O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. Em L.R. de Castro (org.), *Crianças e Jovens na Construção da Cultura* (pp.129-152). Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ.
- Preston, S. H. (1984). Children and the elderly: divergent paths for America's dependents. *Demography*, 21(4), 435-457.
- Rabello de Castro, L. (2022). Righting adults' wrongs: doing 'generationing' on the battlefield. *Childhood* 19(3), 165-177.
- Rabello de Castro, L. & Tavares, R. (2020). Direitos geracionais e ação política: os secundaristas ocupam as escolas. *Educação e Pesquisa (USP)* vo. 46, e237291.
- Rabello de Castro, L. (2018). Precisamos falar do recreio: a construção do comum pelas crianças na escola. *Childhood & Philosophy RJ*, 14 (29), 129-148.
- Rabello de Castro, L. (2012). Children – Democracy and Emancipation. *Alternatives: Global, Local, Political* 37(2), 165-177.
- Rabello de Castro, L. et al. (2010). *Falatório – participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contracapa/FAPERJ.
- Rede Cp E/Rede Ciência para Educação (2023). Conecta: O impacto da pandemia de covid-19 na educação: panorama e desafios no cenário brasileiro. Acesso em:
<https://cienciaparaeducacao.org/blog/2023/09/29/o-impacto-da-pandemia-de-covid-19-na-educacao-panorama-e-desafios-no-cenario-brasileiro/> Em 20/01/2025.
- Rosen, R. (2024). Childhood in and through Social Reproduction Theory. Em S. Balagopalan, J. Wall & K. Wells (eds.), *The Bloomsbury Handbook of Theories in Childhood Studies* (pp.280-294). Londres: Bloomsbury.

- Rosen, R. (2017). Play as Activism? Early Childhood and (Inter)generational Politics. *Contemporary Social Science* 12, 110-122.
- Sommerhalder, A., Donizete, F. & Maximo, H. (2020). Recreio escolar de crianças do ensino fundamental: estudo do panorama de produções científicas brasileiras. *Quaestio* SP, 22(3), 823-838.
- Spyrou, S., Rosen, R. & Cook, D. (2019). Reimagining Childhood Studies: Connectivities...Relationalities...Linkages. Em S.Spyrou, R. Rosen & D.Cook (eds.), *Reimagining Childhood Studies* 1-20. Londres: Bloomsbury.
- Stephens, S. (1996). Children and the politics of culture in late capitalism. Em S. Stephens (ed.) *Children and the Politics of Culture* 3-50. Princeton, N.J.: Princeton Univ Press.
- Wintersberger, H. (2001). Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In L. R. de Castro (Org.), *Crianças e Jovens na Construção da Cultura* (pp.93-120). Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ.
- Wintersberger, H. , Alanen, L., Olk, T., & Qvortrup, J. (Eds.). (2007). *Childhood, Generational Order and the Welfare State*. University Press of Southern Denmark.
- Zoghbi, A. C. & Arvate, P. (2008). Altruísmo e competição intergeracional. Impacto do Envelhecimento da População nos Gastos em Educação dos Municípios Brasileiros. <https://repositorio.fgv.br/items/26c963c6-e882-43df-8134-a3eaf12235c1/full>

Submetido: 06/06/2025

Aprovado: 18/11/2025

Editor de seção: Levindo Diniz Carvalho

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

A autora declara que não há conflito de interesse na presente publicação.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.