
INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E CERCEAMENTO

CONTEMPORARY CHILDHOOD: INSTITUTIONALIZATION AND LIMITATIONS

Marcos Alan Viana¹

RESUMO

A infância é definida como um período único e especial do desenvolvimento humano, no qual a criança tem o direito de brincar, aprender e ser protegida dos perigos e responsabilidades da vida adulta. Trata-se de um conceito humanista, construído no período que vai da idade moderna até meados do século XX. E, por se tratar de um fenômeno historicamente demarcado, a infância não é uma concepção estanque, sendo determinada por processos sociais e culturais. Nas últimas décadas presenciamos alterações significativas na vida das crianças, levando alguns autores a se questionar: a infância, tal qual foi concebida pela humanidade, estaria acabando? Ou estaria apenas se transformando? O presente artigo trata-se de um ensaio teórico que tem o objetivo de analisar criticamente algumas transformações sofridas pela infância nas últimas décadas, procurando refletir se estamos diante de um desaparecimento ou de uma nova modalidade de infância na sociedade atual. A conclusão é que vivemos uma situação complexa: por um lado, há evidências para sustentar a tese do desaparecimento da infância na medida em que as crianças têm uma vida muito semelhante à dos adultos em vários quesitos: acesso quase irrestrito à mídia/eletrônicos, comportamento consumista e vida regulada por agenda, além de sofrerem de stress, obesidade e serem diagnosticadas com transtornos psiquiátricos, recebendo tratamento medicamentoso. Por outro lado, as crianças nunca foram tão valorizadas enquanto projetos de vida dos adultos. No entanto, tratam-se de adultos que terceirizam sua educação, havendo uma supervalorização do ensino formal e da escola de maneira geral, na qual se coloca em segundo plano a dimensão presente da infância em nome de um projeto futuro de cidadão bem-sucedido. Ou seja, se a infância realmente está em declínio, não se trata de um retorno ao padrão da idade média, uma vez que a criança de hoje não vive uma vida misturada aos demais adultos da sociedade, mas experimenta uma infância essencialmente institucionalizada, confinada e controlada.

Palavras-chave: Infância; Criança; Invenção; Desaparecimento; Transformação.

¹ Doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Mestre/Graduado em Psicologia pela UFPR. Pesquisador da USP. São Paulo-SP, Brasil. *E-mail*: alan.viana@usp.br

ABSTRACT

Childhood is defined as a quite special and unique period of human development, in which the child has the right to play, learn and be protected from dangers and responsibilities of adulthood. This is a humanist concept, built in a period that dates back to the modern period until the mid-20th century. And, as a historically defined phenomenon, childhood is not a stationary concept: it is rather determined by social and cultural processes. In the last decades we have observed deep changes in children's lives, which led some authors to raise the question: childhood, as it has been conceived by humanity, would be coming to an end? Or would it be only changing? This article is a theoretical essay aimed at critically analyzing some transformations through which childhood has gone in the last decades, seeking to understand if we are witnessing the disappearance or the inception of a new modality of childhood in today's society. The conclusion is that we are undergoing a complex situation: on one hand, there is evidence to support the thesis on the disappearance of childhood, as children are leading lives that are increasingly similar to adults' lives in many aspects: virtually unrestricted access to media/electronic devices, consumerist behavior and a tight schedule, in addition to suffering from stress, obesity and mental disorders, to be then overmedicated. On the other hand, children have never been so treasured as a life project by adults. However, these adults outsource their education, with an overestimation of formal education and school in general, in which the current approach to childhood is backgrounded, to be replaced by a project of a future successful citizen. In other words, if childhood is not really in decline, this is not a return to the Middle Ages, as today's children are not leading lives among adults, but they are rather experiencing an institutionalized, confined and controlled childhood.

Keywords: Childhood; Child; Invention; Disappearance; Transformation.

INTRODUÇÃO

Fernando Sabino (1982), consagrado escritor da literatura brasileira, escreveu um livro intitulado "O Menino no Espelho", no qual conta algumas peripécias da sua infância (vivida nos anos 20 e 30), mescladas com elementos de fantasia. O autor enaltece esse período como um grande momento de imaginação e liberdade, não obstante os padrões repressivos e rigorosos das famílias e das escolas da época. Na mesma linha, outros escritores e poetas descreveram a infância com grande saudosismo, como Rubem Alves, Ruth Rocha e Pedro Bandeira.

Sabemos que o sentimento/noção de infância como um período único e especial da vida, marcado pela ausência de preocupações e responsabilidade e pela liberdade de brincar, nem sempre existiu na história da humanidade, principalmente antes da chamada Idade Moderna. Pode-se dizer que a infância foi gestada a partir do século XVI até meados do século XX, sendo que neste último tivemos um intenso movimento de luta pelos direitos da criança e o aparecimento de um panorama social favorável que propiciou que uma geração inteira pudesse concretamente vivenciar a liberdade da infância em maior ou menor grau. As décadas de 60, 70 e 80, por exemplo, ficaram marcadas pela forte presença das crianças nas ruas.

Neste período, meninos e meninas de diversas idades e classes sociais realizavam jogos de grupo, brincadeiras de aventura e faz de conta, subiam em árvores, brincavam na areia, praticavam esportes, e faziam muito barulho nas comunidades. Quando a bola caía no quintal dos vizinhos, era preciso bater palmas na casa deles e pedir a bola de volta. As ruas eram rabiscadas com marcas de amarelinha, bets, garrafão, labirinto e outras brincadeiras que uma criança ensinava para outra, sem a necessidade de intermediação dos adultos. Os motoristas, com frequência, precisavam desviar das crianças que ocupavam as ruas sem se importar muito com os perigos do trânsito. Havia discussões e brigas calorosas para negociar as regras e as brincadeiras. Volta e meia uma criança ficava “de mal” com a outra, mas logo a briga era resolvida e as crianças voltavam a ser amigas. A maioria dessas brigas nem chegavam ao conhecimento dos pais.

Esse retrato certamente tem uma parcela de idealização, pois não se trata de um relato científico, mas apenas lembranças compartilhadas por muitos adultos que viveram suas infâncias nesse contexto. Tais lembranças certamente ignoram ou deixam em segundo plano os aspectos áridos e difíceis da infância dessa época: as privações, os castigos físicos, os problemas escolares.

No entanto, não há como negar que houve uma mudança concreta na forma de vivenciar a infância: não ouvimos mais os barulhos das crianças nas ruas, que são consideradas inseguras e hostis, e hoje se tornaram sinônimo de perigo. E o lema “retirar as crianças da rua” transformou-se numa política pública das mais prioritárias.

Além de sair das ruas, também podemos sinalizar outras mudanças que ocorreram na infância nas últimas décadas, notadamente a partir dos anos 90: se antes as crianças usavam raramente o telefone da família, hoje muitas contam com seu próprio aparelho de celular, com acesso pleno à internet; se as crianças passavam muitas horas ao ar livre, hoje temos um contingente de crianças que permanece em espaços fechados (como apartamentos e salas de aula) a maior parte do tempo; se antes alguns males como *stress*, obesidade e depressão eram associados diretamente ao mundo adulto, hoje os pequenos também são atingidos por estas problemáticas de modo preocupante.

Pensando nestas questões, podemos nos perguntar: estaria em curso um desaparecimento da infância tal qual ela foi concebida na modernidade? Ou estamos vivenciando simplesmente uma transformação histórica nesta concepção?

O presente artigo tem o objetivo de discutir teoricamente alguns aspectos concretos relacionados às mudanças sofridas pela infância na sociedade contemporânea, procurando verificar se está em curso um desaparecimento ou uma transformação da infância. Para tanto, pretendemos iniciar com um breve resgate da história da infância e sua concepção na idade moderna; na sequência vamos apresentar uma discussão sobre o desaparecimento da infância surgida na literatura a partir dos anos 60 e também um panorama mais contemporâneo sobre as transformações que a infância vem sofrendo nas últimas três décadas, realizando uma reflexão crítica a respeito delas; por fim, vamos propor uma construção teórica explicativa, apresentando a tese de que a infância moderna se caracteriza essencialmente por um quadro de institucionalização e cerceamento – e o desaparecimento da infância trata-se de um fenômeno real, apesar de não se tratar de um retorno ao modelo de adulto miniatura da idade média.

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA

Na idade antiga e na idade média, as crianças tinham uma vida essencialmente misturada com a vida adulta. Tão logo tivessem força e habilidade, já eram inseridas nos trabalhos necessários à comunidade, e isso acontecia muitas vezes antes dos sete anos, conforme destaca o historiador Áries (1981, p. 156): “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”.

As pessoas tinham muitos filhos, mas a mortalidade infantil era comum e o infanticídio era praticado com frequência quando uma criança não era desejada. Não havia uma representação especial das crianças na pintura, escultura, poesia ou literatura, e, quando aparecia, a criança frequentemente apresentava traços adultizados. Não havia roupas especiais, não havia escola, pedagogia, pediatria, psicologia da criança e, especialmente: não havia leis de proteção – a criança estava completamente sujeita aos ditames do mundo adulto.

A partir da Idade Moderna, com os avanços da medicina e com a influência da reforma, da contrarreforma, do renascimento e da invenção da imprensa, novas formas de pensamento foram alimentadas e a visão sobre a criança começou a mudar. Proibiu-se o infanticídio e iniciou-se um processo crescente de preocupação com os cuidados e educação das crianças.

Entramos no século XX com um panorama completamente diferente: as crianças já não eram mais vistas como adultos em miniatura, mas como pessoas com características únicas e especiais, diferentes dos adultos. Várias ciências começaram se desenvolver, trazendo mais compreensão sobre o desenvolvimento infantil, com destaque para a pediatria, pedagogia e a psicologia infantil. A indústria passou a reconhecer as crianças, produzindo roupas especiais, brinquedos, livros infantis, material pedagógico, filmes e animações. E, finalmente, vários países passaram a criar leis especiais de proteção à criança, sendo que o grande marco foi em 1948, quando a ONU lançou a declaração universal dos direitos da criança.

Desse processo paulatino de reconhecimento da criança resultou a invenção da infância, que Heywood (2004) considera uma abstração moldada no tempo e no espaço. Gagnebin (1997) acredita que essa abstração ou construção social assume a forma de um ideal – destacando a infância como uma fase da vida marcada pelo contato com a natureza, ausência de preocupações e a felicidade, cabendo ao adulto o papel de proteger a criança para proporcionar a ela a vivência plena desta fase. A felicidade, na infância, ocorreria na medida em que a criança pudesse brincar criativamente, livre das responsabilidades e perigos que caracterizam a vida adulta. O que implica dizer que a criança deve ser protegida do trabalho adulto, da sexualidade, dos jogos de azar, da violência, da guerra, da bebida alcoólica, das drogas, enfim, de todos aqueles elementos da cultura que implicam um grau elevado de riscos físicos ou sociais.

É evidente que essa concepção humanista nunca se realizou plenamente, conforme nos lembra Kramer (1999, p. 3): “até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar”. De fato, milhões de crianças no mundo foram (e ainda são) privadas de usufruir de uma infância feliz, vivendo situações como o trabalho infantil, o abuso sexual ou os castigos físicos, que sempre existiram em larga escala. Mesmo o avanço das leis de proteção à infância não conseguiu (ainda) superar essa condição.

Porém, também não há como negar que muitas crianças, de várias classes sociais, conseguiram viver sua infância até o ponto em que isso foi possível, de acordo com seu contexto social.

O DESAPARECIMENTO DA INFÂNCIA

Se a infância foi inventada, é evidente que, como qualquer invenção, ela pode sofrer modificações ou mesmo desaparecer.

Postman (2012), ao estudar as transformações ocorridas na infância americana entre os anos 60 e 90, sugeriu que estava em curso um fenômeno histórico de desvalorização da infância, sendo provavelmente o primeiro autor a propor o termo desaparecimento da infância no seu livro publicado pela primeira vez em 1982. Porém, outros autores contemporâneos também defendem esta mesma tese (influenciados por Postman), como Elkind (2004), Lima (2008), Brei, Silveira Netto e Pereira (2010) e Menezes (2016).

Postman (2012) apresenta várias evidências para sustentar sua tese: o fato de as crianças acessarem as mesmas mídias que os adultos; a diminuição dos programas infantis; a adultização das crianças no cinema e nas animações; o aumento do comportamento infantilizado dos adultos; o consumismo e a influência das crianças nos padrões de consumo da família; os padrões de vestuário infantis imitando a moda adulta.

Postman (2012) sugere que a linha divisória principal entre adultos e crianças estabeleceu-se especialmente a partir da invenção da imprensa. Até a idade média, adultos e crianças viviam uma vida muito misturada na sociedade, compartilhando basicamente os mesmos espaços e a mesma linguagem. A invenção da imprensa, e a conseqüente disseminação da linguagem escrita, provocou uma verdadeira ruptura neste padrão: ler e escrever passou a ser algo importante, que diferenciava um adulto de uma criança. As crianças precisavam ir para a escola e aprender os códigos necessários para amadurecer. Estabeleceu-se assim uma hierarquia ou assimetria muito forte entre adultos e crianças.

Contudo, a invenção dos meios instantâneos e visuais de comunicação, notadamente a TV, retira esta diferença, fazendo com que as mesmas imagens basicamente sejam vistas por todos ao mesmo tempo. Para Postman (2012), qualquer um pode entender a linguagem visual televisiva, fazendo com que adultos e crianças se igualem diante da tela. Este seria um dos fatores mais importantes para o desaparecimento da infância em curso na sociedade, segundo o autor.

Mas, além do aumento da soberania da mídia visual no século XX e no início do século XXI, também presenciamos outras mudanças sociais bastante intensas e importantes que certamente afetaram (e afetam) direta ou indiretamente as crianças no contexto nacional e internacional. A presença das mulheres no mercado de trabalho, a diminuição progressiva da idade de entrada na escola, o aumento do calendário escolar e a expansão do ensino integral, a elaboração do ECA e criação dos Conselhos Tutelares, o aumento da publicidade infantil e dos produtos direcionados à infância, o aumento do medo e da insegurança nas ruas e comunidades urbanas (trânsito, violência etc.), o acesso da criança a eletrônicos, celular e internet são fatores que interferiram profundamente na vida das crianças, tanto de modo positivo quanto negativo.

Em termos positivos, podemos destacar que hoje temos leis e órgãos específicos para defender as crianças, com uma rede de proteção mais efetiva. Os castigos físicos são menos tolerados (apesar de ainda serem praticados), o acesso das crianças à escola já é quase universal e temos uma variedade de produtos voltados para as crianças, com preço mais acessível, como livros, materiais pedagógicos e brinquedos.

Porém, por outro lado, temos crianças que têm acesso quase irrestrito a conteúdo inadequado para idade na mídia e na internet; temos a obesidade infantil, que cresce a cada ano; temos diagnósticos infantis que assustam, como TDAH, depressão e *stress*; temos crianças que cumprem pesadas agendas de “atividades”, crianças que passam mais de 8h por dia numa escola, sem interação com a comunidade.

Tendo em vista esse panorama geral, vamos refletir um pouco sobre estas transformações que ainda estão em curso, afetando a infância moderna.

EXPOSIÇÃO MIDIÁTICA E PATOLOGIZAÇÃO

As crianças têm contato com a mídia e a tecnologia de um modo cada vez mais intenso (SBP, 2016). No caso da TV e da internet/celular, por exemplo, encontramos sistematicamente ao longo da última década um padrão de aumento de uso (em termos de quantidade de tempo) e uma diminuição da faixa etária que fica exposta a esses meios eletrônicos.

Em termos de conteúdo, uma das maiores questões levantadas pela literatura é a exposição da criança ao universo do consumo. Segundo Mombberger (2009, p. 179), “as crianças estão expostas a mais de 40 mil comerciais anuais”, sendo provavelmente a geração mais influenciada pelo apelo consumista televisivo, tendo em vista o número crescente de horas que as crianças passam na frente da TV e, ao mesmo tempo, o aumento do número de comerciais propagados nesta mídia. De acordo com os dados do projeto Criança e Consumo (2014), em 2004 as crianças e adolescentes brasileiros, de 4 a 17 anos, assistiam a cerca de 4h43min de TV por dia. Em 2014, esse tempo aumentou para 5h35min/dia, ou seja, um aumento de quase 1h em 10 anos.

Para Postman (1999), a inserção da criança na lógica consumista é um dos indícios de desaparecimento da infância. Essa tese encontra apoio mais recente em Bauman (2012), autor que sustenta que existe um fenômeno de colonização consumista da subjetividade infantil, pois “a sociedade de consumidores concentra seu treinamento, assim como as pressões coercitivas sobre seus membros desde a infância”. Para o autor, vivemos numa sociedade marcada pelo uso extensivo de estratégias de planejamento e marketing direcionadas aos pequenos com o intuito de propagar representações de felicidade, poder e sucesso associadas ao ato de consumir determinados produtos, sustentando assim a lógica consumista do capitalismo contemporâneo.

Para reforçar esta visão, podemos citar as modificações consideráveis ocorridas nas últimas décadas na relação que as crianças estabelecem com o consumo. Antes da década de 70, os adultos eram os únicos responsáveis pelas demandas e decisões de compra da família, sendo o poder de consumo um dos signos que diferenciava adultos e crianças. Na atualidade, não só a criança pode participar, como muitas vezes é ela que direciona os hábitos de consumo da família. Diversos estudos constataram que as crianças influenciam fortemente as decisões de consumo dos

país, sendo que a influência aumenta com a idade. De acordo com o estudo de Mittal, Newman & Sheth (2001), 21% das mães de crianças entre cinco e sete anos cedem aos pedidos delas, sendo que esta porcentagem sobe para 57% no caso de crianças entre 11 e 12 anos.

Outro dado atual e preocupante sobre a infância é o aumento exponencial da obesidade infantil. De acordo com Bertoletti & Garcia-Santos (2012), esse aumento se deve basicamente aos maus hábitos alimentares das crianças (consumo de produtos industrializados) associados ao sedentarismo, uma característica da vida moderna, uma vez que um grande número de crianças permanece em espaços fechados e passa muitas horas utilizando aparelhos eletrônicos, sem movimentar o corpo.

A multiplicação dos diagnósticos de transtornos mentais na infância também cresceu muito, atingindo uma escala preocupante (Missawa & Rossetti, 2014). Dados dos CDC (2018) apontam que em 2000 havia 1 criança diagnosticada com autismo a cada 150 sujeitos. Em 2014, o número chegou a 1 criança a cada 59, um aumento de 300% nos diagnósticos.

O DSM-IV afirmava em 1994 que o TDAH tinha prevalência de 3 a 5%, ou seja, de 3 a 5 crianças a cada grupo de 100 teria a doença (APA, 1994). Os últimos dados sugerem que em 2016 esse número chegou a 9,5% (Danielson, Bitsko, Ghandour, Holbrook, Kogan, & Blumberg, 2018), sendo que em algumas regiões foi encontrada uma prevalência de 20% (um quinto das crianças) (Polanczyk, Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007). Danielson et al. (2018) apontam ainda que há cerca de 6,1 milhões de crianças diagnosticadas nos EUA, sendo que 3,6 milhões de crianças estão sendo tratadas com medicamentos, número equivalente a toda a população de Curitiba e região metropolitana.

O tratamento do TDAH é comumente realizado com a droga tarja preta conhecida como metilfenidato. Em 2000, foram vendidas 70.000 caixas desse remédio. No ano de 2009 o número de vendas ultrapassou 1.700.000 caixas, representando um gasto de 88 milhões de reais (Collares & Moisés, 2010).

Em suma, os dados de pesquisas realizadas na última década sugerem que tivemos modificações importantes na vida das crianças, considerando a relação delas com a mídia, com os eletrônicos, com o universo do consumo e levando em conta o aumento da obesidade e dos diagnósticos de transtornos psiquiátricos na infância. Contudo, as transformações mais relevantes envolvem a relação das crianças com a família, comunidade e escola.

TERCEIRIZAÇÃO DO CUIDADO COM AS CRIANÇAS

A expressão “terceirização da infância” tem sido usada para designar uma tendência moderna para delegar os cuidados integrais com as crianças pequenas a instituições profissionais (ou a outras pessoas, como babás, avós ou outros parentes). Martins Filho (2012, p. 13) define a expressão “terceirização de crianças” como a “transferência das funções maternas e paternas para outras pessoas”.

A terceirização dos filhos não é exatamente um fenômeno novo, mas antes se limitava às classes realmente mais abastadas da aristocracia. Priore (1999) comenta que as crianças da elite brasileira dos tempos do império eram essencialmente terceirizadas: a amamentação era

delegada às amas de leite; aias, amas, babás e criadas davam conta dos cuidados físicos e da atenção mais básica; professores particulares ensinavam os conteúdos valorizados pela classe. Tão logo superavam a primeira infância, as crianças eram enviadas para estudar em colégios internos no exterior.

Hoje vemos que terceirização das crianças é uma tendência crescente, em todas as classes sociais. No caso das classes populares, a terceirização muitas vezes é a saída necessária para que os adultos responsáveis pelas crianças possam trabalhar e garantir o sustento da família. Porém, a questão vai além das necessidades de sobrevivência, já que, nas palavras de Martins Filho (2012, p. 13), “no mundo contemporâneo, pautado pelo consumismo, imediatismo e individualismo, pouco tempo das gerações mais velhas tem sido destinado aos cuidados e à educação dos pequenos”.

De fato, o consumismo e o individualismo são duas marcas importantes do capitalismo moderno, que determinam em grande parte as relações humanas que se desenvolvem na modernidade (Bauman, 2012). No caso da classe média, que é fortemente influenciada pelo modelo liberal-capitalista, a terceirização das crianças ocorre na medida em que ambos os pais sentem a necessidade de ocupar o mercado de trabalho com a finalidade de construir uma carreira profissional e de aumentar a renda para manter um certo padrão social de consumo. Para Martins Filho:

O mundo moderno não se preocupa em preparar pais e mães para a fundamental tarefa de cuidar da prole, age como se isso não fosse algo importante, e cada vez mais se dá muito mais valor ao trabalho fora do lar, ao sucesso profissional, do que à atenção adequada às crianças (Martins Filho, 2011, p.42).

Uma das evidências de que o capital está triunfando sobre a educação de crianças no plano doméstico é que no último século houve uma presença cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, sendo que o contrário, a presença de homens realizando tarefas domésticas e assumindo os cuidados básicos com as crianças, se cresceu, foi apenas de forma muito tímida. Baubérot (2013, p. 210) destaca que “no plano das práticas, a participação masculina [na educação de crianças] permanece ainda nitidamente inferior às cargas assumidas pelas mulheres”.

Hannah Arendt (1961, p. 240) já identificava, na década de 60, essa tendência de os adultos não se ocuparem das crianças, pois, segundo ela, “a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”. Após a Segunda Guerra Mundial tivemos uma geração de adultos que procurou abandonar os esquemas autoritários do passado e relativizar os valores. Tivemos uma geração que procurou viver mais o presente, em função do perigo iminente que rondava o mundo na guerra fria. E ao mesmo tempo, uma geração que passou a depositar mais esperança na ciência em função dos avanços notáveis presenciados no século XX. Assim as famílias passaram a delegar mais a educação das crianças para instituições públicas, transferindo para profissionais a responsabilidade pelo ensino.

Na atualidade, os adultos da sociedade parecem querer se ocupar cada vez menos das crianças e apresentam um movimento de deixar que as crianças escolham e decidam o que vestir, o que comer, o que consumir, o que estudar. Deixando todas as decisões importantes para as crianças, os adultos se isentam da responsabilidade por sua educação, conforme sugeriu Hannah Arendt (1961).

Podemos inferir que quando isso acontece, ou seja, quando os adultos deixam de se responsabilizar pelo mundo, há por consequência uma infantilização do próprio mundo adulto, pois a ausência de responsabilidade é um traço infantil. Como bem colocaram Aquino e Sayão (2006, p. 71), “Adultos estão em falta no mercado”, pois os pais da geração atual costumam ter dificuldade ou desinteresse de abrir mão dos próprios prazeres e procuram a todo custo evitar conflitos e embates com seus filhos, atendendo aos desejos em vez de educar o desejo da criança. Estão mais preocupados em “não contrariar do que em moderar ou fazer postergar as reivindicações infantis e juvenis” (Aquino, 2011, p. 121).

Concordando com Martins Filho (2012), Magalhães (2008) ressalta que narcisismo e vaidade perpassam boa parte das relações familiares modernas, pois muitos adultos terceirizam os filhos para que estes não interfiram na sua liberdade ou lazer. Sayão (2011) chama atenção para este fato comentando que, na modernidade, muitos pais e mães continuam levando uma vida de solteiro. A autora acredita que a geração de adultos atual é excessivamente preocupada com a própria juventude (com suas atividades e interesses pessoais), delegando a profissionais os aspectos considerados mais áridos dos cuidados com as crianças.

Porém, nem sempre se trata de individualismo, pois há pessoas bastante preocupadas e responsáveis em relação aos seus filhos, mas que realmente se julgam incapazes, sem habilidade de cuidar e educar as crianças, transferindo a responsabilidade para supostos especialistas. Aqui presenciamos a supervalorização da ciência na educação (com a respectiva desvalorização da tradição, daqueles modos de educar as crianças que eram transmitidos de pai para filho ou simplesmente eram compartilhados por comunidades). Lasch (1991) é um dos autores que destacam essa ideia, acreditando que, com o surgimento das profissões assistenciais e a proliferação de especialistas, muitas das funções outrora familiares ou comunitárias foram transferidas para a esfera pública. Para o autor, essa terceirização faz com que as famílias modernas tenham um papel nebuloso e distante demais para proporcionar às crianças um desenvolvimento emocional adequado. Nas suas palavras: “a remoção da educação e do cuidado médico para fora do espaço doméstico priva os pais da experiência prática de tomar conta das crianças, cuidar dos doentes e manter a casa. Em sua ignorância e insegurança, os pais redobram a dependência em relação aos especialistas” (Lasch, 1991, p. 220-221).

Essa insegurança das famílias modernas, associa-se, por outro lado, ao fato de as crianças serem consideradas projetos importantes para seus pais, pois hoje os filhos significam bem-estar afetivo e realização para os pais, o que implica que muitos pais insistem muito mais em relações de amizade, e não de autoridade, abdicando de educar as crianças (Nogueira, 2005), criando, com isso, uma simetria das relações (uma relação desprovida de qualquer tipo de autoridade ou hierarquia moral).

Na mesma linha de análise, Singly (2007) ressalta que a criança moderna é objeto de afeição e ambição por parte dos pais. Os pais preferem se ocupar dos filhos nos momentos de folga ou lazer (afeição), deixando a educação para os profissionais, sendo que “a família tem como principal objetivo que seus filhos alcancem uma formação escolar superior a sua” (Singly, 2007, p. 53).

De modo que a terceirização da educação para instituições profissionais também é uma maneira de aumentar (na concepção familiar) as chances de as crianças se tornarem adultos bem-sucedidos, dentro dos parâmetros massificados da sociedade capitalista contemporânea. Essa situação é visível particularmente nas escolas privadas, nas quais “a família estabelece uma relação de cliente com a escola, exigindo satisfação contínua e imediata” (Silveira, 2011, p.187).

Nos últimos anos, essa tendência de terceirização parece ter se intensificado bastante, quando analisamos as modificações ocorridas no tempo que as crianças passam na escola, particularmente a ascensão da escolarização em tempo integral.

Educação em Tempo Integral

Considerando os últimos 30 anos, podemos destacar algumas mudanças importantes que ocorreram (ou estão se processando) na vida escolar das crianças brasileiras: reformulação dos livros didáticos, universalização do acesso às escolas, inclusão, novas definições curriculares, o fim das práticas de castigos físicos e expulsão de alunos (pelo menos do ponto de vista legal!), combate ao autoritarismo, dentre outros fatores. Porém, queremos destacar particularmente as mudanças referentes ao tempo que as crianças permanecem nas escolas.

No Brasil, a partir da década de 90 iniciaram-se quatro importantes transformações históricas relacionadas ao tempo escolar (MEC, 2018): 1) a redução da idade obrigatória de ingresso na escola: até 1995, a idade obrigatória de entrada na escola era de 7 anos; em 1996 passou a ser de 6 anos e em 2013 houve uma nova atualização da lei que reduziu de 6 para 4 anos (matrícula na pré-escola); 2) a ampliação da carga horária escolar (1996) que aumentou de 180 para 200 dias letivos ou 800 horas anuais, reduzindo os períodos de férias; 3) a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos em 2005; 4) a implantação de uma política de estímulo à educação em tempo integral, em 2007, por intermédio do programa Mais Educação. Este programa do MEC estabeleceu 20 metas para melhorar a educação brasileira, sendo que a Meta 6, a ser realizada até 2024, propõe o seguinte: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (PNE, 2014).

A educação em tempo integral é definida oficialmente como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” (PNE, 2014, p. 28). Temos vivenciado um processo de franca expansão desta modalidade de educação no Brasil na última década: em cerca de dez anos o ensino integral cresceu 152,9% no ensino fundamental, de acordo com o censo escolar de 2017. No caso do ensino médio, tivemos um aumento de 22% de matrículas de 2016 para 2017 (INEP, 2018). Além do número de matrículas, o número

de artigos publicados sobre o assunto também é sugestivo: 70% foram publicados nos últimos cinco anos. Por fim, a educação integral tem sido uma das principais propostas políticas dos candidatos a cargos públicos no Brasil, tomando como parâmetro as eleições de 2016 e de 2018.

A escola integral implica possivelmente numa das maiores alterações históricas na vida das crianças, em relação às gerações anteriores. A criança, nesta rotina, permanece o dia inteiro na escola. Isso implica que terão suas vidas marcadas por várias características importantes, dentre as quais vamos destacar quatro: 1) cerceamento de tempo e espaço; 2) cultura da agenda; 3) vida coletiva e institucionalizada; 4) excesso de controle e vigilância.

Vamos refletir um pouco sobre cada uma dessas características.

Cerceamento de tempo e espaço

A pesada rotina da educação escolar em tempo integral acaba cerceando o tempo que a criança dispõe para viver outras experiências interessantes da infância (parque, rua, convívio com família, vizinhos e comunidade).

Amaral, Brandolin & Soares (2017), sugerem que o tempo integral limita experiências vitais significativas para as crianças, como a exploração criativa de outros espaços urbanos, com o que também concorda Carvalho:

De fato, devemos questionar se esse modelo de experiência com a escola de tempo integral, na qual as atividades são mediadas permanentemente por professores, monitores e inspetores, não estaria cerceando outras experiências possíveis da sociabilidade infantil que ocorrem em outros espaços não escolares – praça, playground, rua etc. (Carvalho, 2014, p. 8).

A insegurança das ruas é um dos problemas frequentemente apontados para impedir as crianças de terem mais liberdade para circular na rua ou no bairro, convivendo mais com os vizinhos e a comunidade. No entanto, o problema foi discutido em termos internacionais por Honoré (2009), que mostra que as crianças desapareceram das ruas no mundo todo, inclusive em países com estatísticas muito baixas de violência, como a Inglaterra. Por outro lado, é difícil supor que nos anos 70 e 80 as ruas eram tão seguras, de modo que é muito mais provável que o aumento das jornadas de trabalho e o crescente individualismo urbano contribuíram para a diminuição do espírito comunitário, fazendo com que a rua se tornasse um lugar desconhecido e, portanto, sentido como perigoso.

Além do fator tempo, a necessidade de manter as crianças seguras, associada à falta de recursos (no caso das escolas públicas), faz com que dificilmente as crianças saiam da escola, tendo contato com outros ambientes diferentes como museus, praças, monumentos, paisagens naturais. Além de potencializar o tédio e o cansaço, trata-se de um fator limitante: a vida dos pequenos fica circunscrita aos muros do espaço escolar.

A ausência quase total de contato com as ruas e a comunidade é um dos fatores mais lamentáveis deste quadro. A rua, sendo um espaço não controlado, propicia que as crianças

das mais diversas idades possam interagir entre si, propondo atividades, criando brincadeiras e aprendendo a arte do convívio (negociando e resolvendo conflitos). Cria-se uma cultura infantil autônoma, na qual as próprias crianças transmitem umas para as outras as brincadeiras tradicionais. A falta de interação “de rua” contribui para que essas brincadeiras se percam ou sejam profissionalizadas, conduzidas por adultos apenas em situações pedagógicas.

Cultura da agenda

Na escola integral, a criança tem pouco tempo livre, seja para descansar, seja para inventar suas próprias brincadeiras e poder concluí-las no seu tempo, seja para aprofundar as amizades, pois permanece 7 a 9 horas por dia em atividades com fins educativos, seguindo uma agenda pré-determinada.

Num dia típico, um estudante do sistema integral sai de casa às 7:00 da manhã, fica 30 minutos no transporte escolar, permanece na escola das 7:30 até 17:00 e fica mais 30 minutos no transporte escolar, chegando em casa entre 17:30 e 18h. Se esta criança levar 1h para tomar banho e jantar, e dormir às 21h (o que é provável, tendo em vista o cansaço resultante de um dia repleto de atividades), terá mais ou menos 2h para interagir com a família e brincar livremente. Porém, ao fim do dia a família costuma estar muito cansada em função do dia de trabalho, e esse tempo noturno muitas vezes é usado apenas para ver TV ou usar o celular e a internet.

Como se vê, o tempo integral parece ter um efeito de cerceamento na vida das crianças, que frequentemente relatam sentir falta de mais convívio com a família. Mesmo os adolescentes, quando participam do integral, sentem os efeitos da falta de tempo para fazer outras atividades, como se vê no relato de uma aluna, descrito na pesquisa de Souza (2016):

Se eu ficasse na escola de 7h às 11h30, o que eu aprenderia em questão? Aprenderia como ter um bom fim de tarde, ter mais tempo de conversar com os amigos, ler um livro que você tanto gosta, e o principal: ajudar e passar uma tarde com minha mãe e meu pai, que eu vejo tão pouco. E isso tudo eu aprenderia com as pessoas, com o mundo, ou até sozinha. Aqui fala uma aluna que ama viver no mundo da lua. [aluna de escola integral no campo, sexo feminino, 14 anos] (Souza, 2016, p. 776).

Azevedo e Betti (2014, p. 267) afirmam que “a rotina de sala de aula parece ser cansativa demais para as crianças”. As autoras acreditam que o tempo de brincar livre é pouco valorizado na escola, pois é percebido como puro passatempo e lazer, sendo que a escola deve ser um espaço pedagógico, no qual todas as atividades devem ter um “objetivo”. As autoras ainda sinalizam que:

Há claramente um movimento em nossa sociedade, que também alcança os primeiros anos do ensino fundamental, de reduzir o tempo de brincadeira das crianças, preparando-as cada vez mais cedo para o mundo do trabalho, para um contexto social em que cada vez mais predominam o individualismo e a competição. (Azevedo & Betti, 2014, pp. 268-269).

Assim, vemos mais uma vez traços do capitalismo, que, de alguma forma, desvaloriza as atividades ditas “não produtivas”, pressionando para que o sistema educativo seja sempre estimulante, útil e eficaz, e desvalorizando o puro prazer que as crianças têm de simplesmente brincar, sem tempo programado ou objetivo determinado.

Lobato & Santos (2013) destacam que muitos pais elogiam a escola integral justamente porque ela impõe uma agenda que impede que a criança permaneça ociosa. Amaral, Brandolin e Soares (2017, p. 1069) afirmam que os pais e os professores acreditam que um dos papéis mais importantes da escola é “evitar que elas fiquem com o tempo ocioso e fazendo atividades à toa”. Assim, vemos que existe uma concepção de ocupar o tempo das crianças com atividades, não permitindo que elas possam vivenciar momentos de ócio que são fundamentais para descansar, fantasiar e criar suas próprias brincadeiras.

Para Walter Benjamin (2005), a infância é uma oportunidade de suspensão do tempo cronológico. Trata-se de um momento da vida que exige uma temporalidade outra, mesmo que breve, em relação ao tempo maquínico, ao tempo dos relógios do produtivismo contemporâneo. Ou seja, a infância seria uma oportunidade privilegiada de ócio, no sentido de que a criança pode ficar livre para agir ou criar de acordo com seu tempo, sem a imposição de uma agenda produtiva. Se a criança segue uma agenda cheia, semelhante ao adulto, então temos mais um indício de desaparecimento da infância.

Nesta agenda bastante pesada, o cansaço e o *stress* costumam ser dois fatores relevantes nas queixas dos profissionais e nas falas das crianças e adolescentes que estudam no período integral (Amaral, Brandolin & Soares, 2017; Boschetti & Caiuby, 2015; Souza, 2016; Sales & Silva, 2017). O cansaço advém do excesso de aulas, de atividades programadas e da falta de espaço de descanso. Alguns pesquisadores como Elkind (2004), Honoré (2009) e a brasileira Marilda Lipp (2008) já ressaltaram que o excesso de atividades escolares frequentemente está associado ao estresse infantil, um dos fenômenos mais preocupantes que cercam a infância moderna.

Vida coletiva e institucionalizada

A criança vive a maior parte do tempo em que está desperta em espaços coletivos, tendo pouca atenção individual. Essa constatação requer uma reflexão importante sobre a primeira infância, ou seja, os primeiros 7 anos de vida.

Diversas pesquisas clássicas destacaram a importância de figuras afetivas e de atenção especial e individualizada na primeira infância (Bowlby, 1981; Spitz, 1979; Winnicott, 1987). Estas investigações foram possíveis em função do contexto histórico da segunda guerra mundial, no qual houve um número muito grande de crianças órfãs, possibilitando que se estudasse a fundo a problemática gerada pela ausência da família e os efeitos da vida institucionalizada. Bowlby (1981), por exemplo, formulou a chamada teoria do apego, que sustenta que o ser humano tem a necessidade do estabelecimento do apego seguro nos primeiros anos de vida, que dará a segurança básica para a criança poder lidar com outras relações afetivas no decorrer da vida. De modo semelhante, Winnicott (1987) acreditava que a criança necessita de um ambiente

seguro e acolhedor para se desenvolver, enfatizando o papel de uma mãe suficientemente boa, capaz de ser um ego auxiliar para o desenvolvimento da criança, oferecendo suporte afetivo (*holding*). As falhas nesse *holding* poderiam culminar em problemas no desenvolvimento, que ele observou em crianças institucionalizadas (agressividade, agitação, embotamento afetivo e criativo, dentre outras questões).

Em consonância com os achados da psicologia, Hannah Arendt (1961) via como prejudicial a entrada precoce nas instituições, bem como o excesso de tempo vivido dentro delas, pois acreditava que a criança precisava ser protegida do mundo público para poder desenvolver sua individualidade. Nas suas palavras:

as quatro paredes da propriedade particular de uma pessoa oferecem o único refúgio seguro contra o mundo público comum – não só contra tudo o que nele ocorre mas também contra a sua própria publicidade, contra o fato de ser visto e ouvido. Uma existência vivida inteiramente em público, na presença de outros, torna-se, como diríamos, superficial (Hannah Arendt, 1961, p. 81).

No mundo público ou institucional, o sujeito sempre segue algum tipo de cronograma coletivo, que não foi gerado subjetivamente, portanto parece ter pouco espaço para expressar, desenvolver e alimentar a criatividade. A criança da escola integral tem pouco ou quase nenhum espaço para ser vista, ouvida, considerada individualmente, já que a vida coletiva sempre se impõe. Como os professores poderiam ter tempo para ouvir as demandas individuais, os sonhos, as perguntas, as ansiedades de cada criança, numa realidade institucional, na qual é preciso dar conta de 15, 20 ou até 40 crianças e ainda seguir um cronograma pedagógico? Nesse sentido concordamos com Hannah Arendt que a vida institucional acaba sendo superficial, do ponto de vista da individualidade. A terceirização da infância para a instituição escolar significa uma inserção precoce e intensiva na vida pública, representando uma possibilidade de empobrecimento no desenvolvimento subjetivo.

Apesar da criança que passa a maior parte do tempo na escola não ser literalmente órfã ou abandonada, há muitas vezes uma espécie de abandono simbólico visível nas relações familiares modernas. Sayão (2011, p. 42) se questiona exatamente sobre isso: “O que de fato temos hoje? Um batalhão de crianças abandonadas à própria sorte. Elas podem ter pai, podem ter mãe, podem ter babá, podem ter professores dedicados, mas, como crianças, estão abandonadas”.

Nas pesquisas sobre a vida das crianças que vivem em abrigos (abandonadas/institucionalizadas), constatou-se que, por melhor que seja o abrigo em termos estruturais e profissionais, estas crianças normalmente desejam voltar para a família de origem ou serem adotadas, pois têm necessidade de uma atenção individual que a instituição nunca consegue suprir inteiramente (Weber & Kossobudzki, 1995). Então, podemos nos questionar se, em tempos de expansão da educação em tempo integral, não estaríamos diante de um fenômeno de abandono simbólico e institucionalização em massa da infância em pleno curso na sociedade contemporânea.

Essa institucionalização é empobrecedora para a criança, que perde em liberdade e individualidade, e ao mesmo tempo isola as crianças do restante da sociedade, fazendo com

que os adultos (à exceção dos profissionais) tenham pouco contato com elas, gerando um estranhamento (Sayão, 2011), uma geração de adultos que tem dificuldade de compreender, educar e tolerar as crianças nos espaços públicos. Esse estranhamento pode provocar, em última instância, uma maior patologização da infância – pois o olhar adulto enxergará mais problemas, já que terá menos referências de normalidade em relação aos mais novos. Sem conviver com crianças, o próprio padrão adulto de comportamento acaba se impondo como referência de normalidade para as crianças.

Excesso de controle e vigilância

Quando as famílias matriculam seus filhos na escola integral, uma das principais demandas é que as crianças sejam protegidas e fiquem bem cuidadas enquanto os pais trabalham (Amaral, Brandolin & Soares, 2017; Branco, 2012). Conforme estes autores, apesar do esforço por parte de muitas escolas de transformar a visão das famílias, insistindo no caráter essencialmente pedagógico da instituição escolar, as famílias ainda recorrem ao período integral principalmente pelo seu caráter assistencialista (no caso do sistema público). Bocchi & Chizzotti (2016) reforçam esta posição, afirmando que a família cada vez mais exige que a escola cuide dos filhos no tempo de trabalho e costuma ter dificuldade para se adaptar a qualquer mudança temporal ocorrida na escola (reuniões, recessos, feriados etc.).

Para atender esta demanda social de proteção das crianças, as escolas costumam adotar uma política de bastante zelo e cuidados, mantendo todos os seus espaços supervisionados para evitar acidentes, brigas, conflitos ou qualquer outro problema que possa colocar as crianças em risco.

Neste sentido, a criança fica o tempo todo sob a supervisão de adultos, que vigiam, orientam, lecionam, aconselham, controlam, mediam, limitam, incentivam etc. Obviamente, a criança precisa de um pouco de tudo isso para se desenvolver, porém a vida institucional parece não dar quase nenhum espaço para a criança vivenciar suas próprias experiências, resolver seus conflitos, inventar suas brincadeiras com liberdade.

É possível que este gerenciamento e supervisão constante das crianças seja mais um reflexo da chamada sociedade de controle, expressão cunhada pelo filósofo Deleuze (1990). O autor afirma que a sociedade (até meados do pós-guerra, anos 60) era organizada de modo disciplinar, com base em estruturas hierárquicas e padrões rígidos. Nesta época a vigilância se dava por intermédio de figuras de autoridade (pais, professores, padres, pastores, polícia). Se um sujeito realizasse uma transgressão das normas sociais vigentes, era punido. Porém, esta vigilância era intermitente, ou seja, não se dava ininterruptamente. Por exemplo: as crianças eram vigiadas por professores na sala de aula ou pelos pais no ambiente doméstico, mas não o tempo todo. Nas ruas e nos espaços comunitários ainda havia lugar para a transgressão. Este quadro explica bem a vida social das crianças nesta época: elas se comportavam relativamente bem diante dos professores, pais e outros adultos, porém, quando brincavam sozinhas na rua ou no campo, “aprontavam” bastante. Quando uma figura de autoridade tomava conhecimento da transgressão

infantil, vinha a punição (castigos físicos, normalmente). Os castigos podiam ser muito severos, como apanhar de cinta, chinelo ou varinha. Entretanto, após o castigo, as crianças podiam voltar para a rua e brincar com relativa liberdade, até a próxima transgressão, até o próximo castigo, e assim a infância se desenrolava, na chamada sociedade repressora.

Para Deleuze (1990), a sociedade sofreu uma transformação de caráter histórico: vivemos não mais numa sociedade repressora ou disciplinadora, mas numa sociedade de controle, que se caracteriza por mecanismos de vigília constante (incluindo câmeras, redes sociais, senhas, celulares), com vistas não só a punir, mas preferencialmente evitar a transgressão. No caso das crianças, podemos observar exatamente esta transformação: a sociedade é menos repressora (diminuíram os castigos e punições severas), mas ao mesmo tempo é mais vigilante: a criança está o tempo todo sob o holofote de algum adulto (além das câmeras e celulares) e dificilmente tem espaço para transgressões. Há escolas que contam com câmeras em todas as instalações, inclusive com transmissão ao vivo para as famílias, que podem visualizar seus filhos pela internet. Trata-se de uma vida monitorada em tempo integral.

CONCLUSÃO

Como enfatizamos no início, a humanidade realizou um percurso histórico de reconhecimento da infância: criamos ciências, leis, materiais, brinquedos, projetos, escolas, enfim, um mundo especial direcionado às crianças. Construimos um conceito que enfatiza a importância de valorizar a criança, protegendo-a dos perigos do mundo adulto, respeitando sua condição de ser em desenvolvimento, e permitindo que ela goze de tempo e espaço para brincar livremente.

Nessa concepção, podemos destacar duas dimensões temporais na infância: presente futuro.

Quando olhamos a criança como um sujeito único, integral, diferente do adulto, que deve ter a oportunidade de viver as características especiais de cada fase, estamos olhando a criança do presente. E se valorizamos esse presente, vamos certamente reconhecer e incentivar algumas características da infância: brincar, fantasiar e viver sem preocupações e grandes responsabilidades.

Contudo, sendo também um ser em desenvolvimento, a criança está sujeita a sofrer radicais transformações biológicas e sociais, de modo que a concepção de infância também é atravessada pela dimensão futura, pois, estando em processo de desenvolvimento, a criança necessita de certos cuidados físicos e precisa entrar em contato com uma determinada bagagem cultural para poder se tornar um adulto. Ou seja, precisa ser educada. O direito à educação provém da dimensão futura que cerca o conceito de infância. O que implica numa espécie de paradoxo: educar, apesar de ser a concretização de um direito da infância, atua na direção de superar a infância.

Assim, temos as duas dimensões que coexistem:

criança – sujeito único – diferente do adulto – ócio – brincar = presente

criança – ser em desenvolvimento – educação = futuro

Essas dimensões, evidentemente, estão em constante interação: ao brincar livremente, vivendo o presente, a criança também aprende muito; ao passar pelo processo de aprendizagem (voltado para o futuro), a criança vivencia experiências lúdicas. Porém, não há como negar que os focos são muito diferentes, pois quando a criança brinca ela não está nenhum pouco interessada no futuro, na cidadania, no espírito científico, nas questões culturais importantes, no trabalho ou na produtividade, mas sim no puro prazer de brincar. A criança vive inteiramente o presente.

Já no processo de educação, representado pela instituição escolar, temos uma rotina organizada pelos adultos, com foco no futuro, pois a criança passa a maior parte do tempo aprendendo conteúdos sem utilidade imediata, relacionados à ciência e à cidadania, com foco na transmissão ou reconstrução do legado cultural da humanidade, com vistas à formação de um adulto promissor ou útil para a sociedade, seja qual for o conceito de utilidade adotado: produtivo, adaptado, crítico, consciente etc.

Com esta reflexão queremos enfatizar um ponto importante: na contemporaneidade, quando organizamos a vida das crianças para permanecerem tanto tempo dentro de instituições com finalidade educativa, parece que estamos valorizando muito mais a dimensão futura do que a dimensão presente da infância.

Por outro lado, se encontramos poucas ruas seguras, raros parques bem conservados e o mínimo de áreas verdes preservadas e se os adultos permanecem em cargas horárias de trabalho longas e inflexíveis, ou seja, se não há estrutura física e social para permitir que as crianças tenham liberdade de circular nos demais espaços sociais da comunidade, então concluímos também que vivemos num contexto social que não valoriza a infância, pois não se organiza para sua presença. A ordem da vez é “Lugar de criança é na escola!”.

Por mais que as crianças façam parte de um projeto de vida familiar, sendo depositárias de altas expectativas de sucesso, os homens e mulheres modernos acabam focando (ou precisando focar) sua vida essencialmente no mercado de trabalho e na carreira. Para Oliveira (2003, p. 52), a sociedade sobrecarregada de trabalho acaba “deixando em segundo plano a função educativa dos pais”, ficando as crianças à deriva. A autora ressalta ainda:

Fica evidente que é necessário reforçar os espaços de acolhimento das crianças pelos adultos. (...) O que está em questão é o modo como a sociedade está organizada, como está funcionando o mercado de trabalho, seus espaços e temporalidades, que insistem na ocultação do privado, como se ele não existisse. (Oliveira, 2003, p. 53).

Assim, entendemos que essa institucionalização da infância, em pleno andamento, não se trata apenas de uma demanda individual das famílias, mas é reflexo de uma contingência maior, de um sistema que não valoriza ou oculta a vida privada em detrimento do chamado trabalho produtivo, sendo que a vida privada é a vida que se opõe à lógica do mercado, posto que as relações são constituídas de modo informal e fomentadas pela afetividade. E essas necessidades – de afetividade e de relações não utilitárias – são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças e para a saúde mental dos adultos.

Se considerarmos alguns aspectos que destacamos ao longo do texto: acesso das crianças à mídia e a aparelhos eletrônicos, incluindo celular e redes sociais; orientação das crianças para o consumo; obesidade, diagnósticos psiquiátricos e *stress*; cultura da agenda, o que estes fatores indicam? Ora, todas estas características também fazem parte da vida adulta, então podemos dizer que, de fato, as crianças e adultos têm uma vida muito semelhante no século XXI, de modo que podemos dar razão a Postman (2012): estamos vivendo um processo social de desaparecimento da infância.

A concepção de infância se baseia numa ideia fundamental como ponto de partida: crianças e adultos são diferentes. Quanto mais a vida das crianças e dos adultos se assemelham, mais podemos afirmar que a infância está em declínio. Por outro lado, se continuamos, enquanto sociedade, a desenvolver pedagogias e projetos sociais pensados especificamente para as crianças, pode-se dizer que a palavra “desaparecimento” não dá conta de explicar todo o panorama atual.

Porém, se o desaparecimento da infância é um fenômeno real, não seria bem um retorno à representação de criança como adulto em miniatura da Idade Média, pois naquele período as crianças e adultos viviam misturados ou indiferenciados na sociedade. Na contemporaneidade, as crianças e os adultos se misturam no mundo da mídia e do consumo, mas ao mesmo tempo separam-se nos espaços sociais da vida cotidiana.

Trata-se, portanto, de um processo de institucionalização e confinamento da infância: as crianças vivem entre muros, sendo cuidadas e educadas por profissionais a maior parte do tempo, tendo sua vida regulada pela agenda adulta.

De modo que a infância terceirizada, vivida na escola em tempo integral, acaba se configurando justamente como o espaço onde a vida não é integral, uma vez que a criança tem sua existência restrita a um único ambiente e a uma única lógica (profissional/formal), na qual prevalece a preocupação com o futuro, deixando de lado a criança do presente.

Mas será que este é o melhor caminho? Será que estamos sendo justos, generosos e humanos com as crianças? São perguntas que ultrapassam o escopo da ciência – e os objetivos deste artigo – adentrando no campo da ética. No entanto, encerramos com uma fala provocadora de Rubem Alves (1985, p. 49):

O pai orgulhoso e sólido olha para o filho saudável e imagina o futuro.

– Que é que você vai ser quando crescer?

Pergunta inevitável, necessária, previdente, que ninguém questiona.

– Ah! Quando eu crescer, acho que vou ser médico!

A profissão não importa muito, desde que ela pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados ao nome do seu filho (e ao seu, obviamente)... Engenheiro, Diplomata, Advogado, Cientista...

Imagino um outro pai, diferente, que não pode fazer perguntas sobre o futuro. Pai para quem o filho não é uma entidade que “vai ser quando crescer”, mas que simplesmente é, por enquanto... É que ele está muito doente, provavelmente não chegará a crescer e, por isso mesmo, não vai ser médico, nem mecânico e nem ascensorista.

Que é que seu pai lhe diz? Penso que o pai, esquecido de todos “os futuros possíveis e gloriosos” e dolorosamente consciente da presença física, corporal, da criança, aproxima-se dela com toda a ternura e lhe diz: “Se tudo correr bem, iremos ao jardim zoológico no próximo domingo...”

É, são duas maneiras de se pensar a vida de uma criança. São duas maneiras de se pensar aquilo que fazemos com uma criança.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. (1985). *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.
- Amaral, D. P., Brandolin, F., & Soares, A. J. G. (2017). Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 42(3), 1059-1079.
- APA. (1994). *DSM-IV: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aquino, J. G. (2011). Crise, acesso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. In J. G. Aquino, S. Rizzo, R. Sayão, Y. de La Taille. *Família e educação: quatro olhares* (pp. 107-142). São Paulo: Papirus.
- Aquino, J. G., & Sayão, R. (2006). *Família: modos de usar*. São Paulo: Papirus.
- Arendt, H. (1961). The crisis in education. In H. Arendt, *Between past and future: six exercises in political thought* (pp. 173-196). New York: Viking.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Azevedo, N. C. S., & Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 255-275.
- Baubérot, A. (2013). Não se nasce viril, torna-se viril. In A. Corbin, J. J. Courtine, & G. Vigarello, *A história da virilidade: 3. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI* (pp. 189-220). Rio de Janeiro: Vozes.
- Bauman, Z. (2012). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benjamin, W. (2005). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34.
- Bertoletti, J., & Garcia-Santos, S. C. (2012). Avaliação do estresse na obesidade infantil. *Revista Psico*, 43(1), 32-38.
- Bocchi, R. M. B., & Chizzotti, A. (2016). O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. *Revista Educação em Questão*, 54(42), 65-89.
- Boschetti, V. R., & Caiuby, B. B. (2015). Uma escola de tempo integral. *Laplace em Revista*, 1(1), 84-97.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Branco, V. (2012). Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, 45, 111-123.

- Brei, V. A., Silveira Netto, C. F., & Pereira, M. T. F. (2010). O fim da infância? As ações de marketing e a “adultização” do consumidor infantil. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(5), 129-150.
- Carvalho, L. D. (2014). Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância. *Anais da Reunião nacional da ANPED*, Florianópolis, SC, Brasil, 37.
- CDC-Center for Disease Control and Prevention. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8. *Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In CRP/SP (Org.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Criança e Consumo. (2016). *Tempo de crianças e adolescentes assistindo TV aumenta em 10 anos*. Recuperado em 10 de maio de 2016, de: <http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos>
- Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment Among U.S. Children and Adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 199-212.
- Deleuze, G. (1990). Post scriptum sobre a sociedade de controle. In *Conversações*. (1992). São Paulo: Editora 34.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Porto Alegre: Artmed.
- Gagnebin, J. M. (1997). *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Honoré, C. (2009). *Sob pressão*. Rio de Janeiro: Record.
- INEP (2018). *Censo Escolar da Educação Básica 2017. Notas estatísticas*. Brasília: MEC.
- Kramer, S (1999). Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In S. Kramer, M. I. Leite, & D. Guimarães, N. M. Nunes. (Orgs.). *Infância e educação infantil* (pp. 269-280). Campinas: Papyrus.
- Lasch, C. (1991). *Refúgio num mundo sem coração: a família: santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Lima, L. G. (2008). Pós-modernidade e a negação da infância. *Revista Emancipação*, 8(2), 35-47.
- Lipp, M. E. N. (2008). O stress da criança e suas consequências. In M. E. N. Lipp (Org.), *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções*. São Paulo: Papyrus.
- Lobato, I. M., & Santos, C. N. (2013). Novas relações e saberes em uma escola de tempo integral na área rural. *Educação: Teoria e Prática*, 23(43), 93-107.
- Magalhães, A. S. (2008). Família contemporânea: novos arranjos e modos novos de intermediação. *Presente! (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica)*, 62, 12-18.

- Martins Filho, J. (2012). *A criança terceirizada*. São Paulo: Papirus.
- Martins Filho, J. (2011). *Quem cuidará das crianças?* Campinas: Papirus.
- MEC. (2018). *Documentos oficiais*. Recuperado em 02 de setembro, 2018, de <http://www.portal.mec.gov.br>
- Menezes, S. M. M. (2016). Adultização da infância pela mídia: uma leitura sócio-histórica. *Revista Psicologia*, 2, 1-15.
- Missawa, D. D. A., & Rossetti, C. B. (2014). Psicólogos e tDAH: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. *Construção psicopedagógica*, 22(23), 81-90.
- Mittal, B., Newman, B. I., & Sheth, J. N. (2001). *Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas.
- Momberger, N. F. (2009). Publicidade e produção de subjetividade. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade* (pp. 175-195). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação escola-família na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, 15(176), 563-578.
- Oliveira, R. D. (2003). *Reengenharia do tempo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- PNE (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, MEC.
- Polanczyk, G., Lima, M. S. de, Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *Am J Psychiatry*, 164, 942-948.
- Postman, N. (2012). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Priore, M. D. (1999). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- SBP. (2016). *Saúde de crianças e adolescentes na era digital*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria.
- Sabino, F. (1982). *O menino no espelho*. Rio de Janeiro: Record.
- Sales, A., & Silva, R. M. (2017). Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), 773-792.
- Sayão, R. Filhos... melhor não tê-los? (2011). In J. G. Aquino, S. Rizzo, R. Sayão, Y. de La Taille. *Família e educação: quatro olhares* (pp. 17-48). São Paulo: Papirus.
- Silveira, L. M. O. B. (2011). A relação família-escola: uma parceria possível. In A. Wagner (Org.). *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões* (pp. 181-190). Porto Alegre: Artmed.
- Singly, F. de. (2007). *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- Souza, M. C. R. F. (2016). Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 756-782.
- Spitz, R. A. (1979). *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. São Paulo: Martins Fontes.

Weber, L. N. D., & Kossobudzki, L. H. M. (1995). *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo Estado do Paraná.

Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 13-12-2018

Primeira decisão editorial: 18-12-2018

Aceito em: 20-12-2018