



A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Daniela Murato (Mestranda, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP/Brasil). Luciana Maria Caetano (Doutora, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP/Brasil). Marcos Alan Viana (Doutorando, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP/Brasil)

Contato: dani@vila.com.br

lmcaetano@usp.br

alan.viana@usp.br

Palavras-chave: Infância, Criança, Escola em tempo integral

A vida das crianças sofreu grandes transformações ao longo da história. Antes da idade contemporânea, a criança era, “no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (Heywood, 2004, p.10), pois praticamente não havia leis de proteção, estudos científicos, produção de materiais, arte, literatura, enfim, toda uma produção cultural destinada especificamente às crianças (Ariès, 1981; Heywood, 2004). A modernidade, com suas grandes invenções, trouxe também a invenção da infância, definida como um período especial e único do desenvolvimento. A partir desta concepção, a infância passou a ser estudada e defendida em diversos segmentos, e inúmeras leis e políticas públicas foram criadas com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças, incluindo a declaração dos direitos da criança realizada pela ONU em 1959.

No Brasil, temos o ano de 1990 como marco, com a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), um documento que efetivamente materializou a concepção de infância na nossa sociedade, ao considerar a criança como sujeito de direitos e como ser em desenvolvimento, destacando a responsabilidade dos adultos (família, comunidade, escola, estado) na sua formação.

Em 2020 o ECA completará 30 anos. Em pleno século XXI, podemos considerar que houve muitos avanços em prol da infância, como a ampliação do acesso à escola, a melhoria da assistência à saúde e a criação das redes de proteção. Porém, numa sociedade de intensas transformações sociais, técnicas e científicas como a nossa, verificamos, ao mesmo tempo, mudanças que estão afetando (ou podem afetar) negativamente a vida das crianças e cuja amplitude ainda não conseguimos avaliar enquanto sociedade. As crianças são expostas à mídia e à tecnologia de um modo cada vez mais



intenso, estão sujeitas a novos hábitos alimentares (muitas vezes relacionados à obesidade infantil) e recebem diagnósticos de transtornos mentais (como TDAH) numa escala bastante assustadora.

Além destes fatores por si só preocupantes, percebemos também uma alteração radical do cotidiano infantil em relação às décadas passadas: as crianças já não brincam mais ao ar livre, tem pouco contato com a natureza, fazem menos atividades físicas e participam cada vez menos da vida familiar e comunitária. A vida dos pequenos parece se circunscrever cada vez mais ao ambiente escolar.

Muitas crianças são inseridas em creches antes dos 6 meses de idade. A cada dia aumenta o número de meninos e meninas que passam 8 horas por dia (ou mais) numa escola e têm pouquíssimo contato diário com a família e a comunidade. O calendário letivo foi ampliado e a média de idade de entrada na escola tem diminuído.

A educação em tempo integral, definida como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” (PNE, 2014, p.28), tem sido uma das propostas mais enfatizadas dentro das políticas pedagógicas mais recentes no Brasil. O PNE estabeleceu como meta “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica”. Os números sugerem que as matrículas no ensino integral têm aumentado a cada ano, tanto no sistema público como no sistema privado.

O ensino integral certamente é uma modalidade de educação importante, e necessária sem dúvida, uma vez que há muitas famílias que precisam desta alternativa para manter suas crianças seguras enquanto trabalham. Além disso, a escola integral também é importante para muitas crianças cuja família e/ou entorno social não atendem as necessidades fundamentais dos pequenos (os casos de pouco estímulo, negligência, etc.).

Porém, a revisão de literatura sobre a educação em tempo integral indica claramente que há uma tendência (política e pedagógica) crescente de considerar essa modalidade de educação não como uma medida de exceção, mas como a melhor alternativa para a educação formal, de forma generalizada. Os seus defensores (CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012) sugerem que a educação integral gera melhores resultados pedagógicos ao viabilizar uma maior diversidade de conteúdos, metodologias e espaços pedagógicos, trazendo a possibilidade de uma educação mais completa - uma educação integral (realizada em tempo integral).

No entanto, a perspectiva do ensino integral traz algumas inquietações que exige um olhar mais crítico e apurado, a partir de outros referenciais (além da pedagogia). Se uma criança passar mais de 8 horas por dia numa escola, como fica a qualidade do seu relacionamento familiar e comunitário?



Em que momentos a criança recebe atenção individual, se permanece num espaço coletivo por tanto tempo? Como fica o tempo de brincar, de criar, de perceber o mundo por si mesma? Enfim: Como fica a infância dessa criança?

Em 2017 e 2018 realizamos uma pesquisa com o objetivo de verificar qual é a concepção de infância que se realiza na escola em tempo integral. A pesquisa foi realizada por intermédio de dois procedimentos: 1) Pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas, envolvendo 10 pais, 10 professores e 15 crianças de 4 a 11 anos; 2) Pesquisa survey, baseada em questionários, envolvendo 100 pais, 100 professores e 100 crianças. Os participantes foram selecionados em 4 escolas (2 públicas e 2 privadas).

Os aspectos qualitativos foram analisados por intermédio da Análise de Conteúdo de Bardin (BARDIN, 2011). Os dados quantitativos foram analisados com base na estatística descritiva.

A partir da discussão integrada destes dados com foco no objetivo da pesquisa (verificar a concepção de infância na escola em tempo integral), foi possível destacar as seguintes questões:

Controle e gerenciamento do tempo. O ritmo de vida na escola regular costuma ser fragmentado e organizado por um cronograma de matérias e atividades. Na escola em tempo integral isso se potencializa, pois as crianças são submetidas a 8 horas de atividades programadas, fracionadas em vários segmentos: oficina de matemática, hora da horta, aula de culinária, musicalização, esporte... Esse ritmo torna-se cansativo, porque muitas vezes, mesmo que a atividade em si seja interessante, as crianças não estão motivadas.

Tempo livre muito escasso. As crianças, na rotina integral, estão sempre se deslocando de uma atividade para outra, a espera de alguma instrução sobre o que fazer, com pouco tempo livre para brincadeiras realmente espontâneas e sem espaço para o ócio (que, aliás, é visto como nocivo para muitos adultos). Quando há tempo livre (sem programação), mesmo assim há regulação: das 14:00 às 14:50, as crianças “devem” brincar no pátio. Benjamin (2005) dizia que a infância é uma época de suspensão do tempo cronológico ou uma oportunidade de viver um tempo não ditado pelos relógios (tempo maquínico), baseado no produtivismo contemporâneo. Pois o tempo maquínico, típico das instituições, é exatamente o tempo que se impõe na rotina das crianças.

Pouca liberdade para correr riscos. As escolas, em geral, possuem regras como “não poder correr” ou “não poder subir em árvores”, “não se sujar” ou não brincar de nada que “possa se machucar”, reduzindo ao mínimo alguns riscos calculados, que seriam importantes para o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança.

Confinamento em espaços fechados e pouco contato com a natureza. A proposta da escola em tempo integral do MEC prevê a concepção teórica de “territórios educativos”, cujo



objetivo central seria não limitar o ensino escolar ao interior da própria escola, ocupando outros espaços da comunidade ou da cidade. Porém, o que verificamos é que essa proposta não tem sido realizada, fazendo com que as crianças permaneçam o dia inteiro dentro da escola. E como a maioria das escolas não conta com espaços adequados e planejados para a educação em tempo integral (mesmo as escolas privadas!), as crianças passam a maior parte do tempo nos espaços confinados das próprias salas de aula, tendo pouquíssimo contato com área verde e com estímulos sensoriais diferentes. Fica claro que a proposta dos territórios educativos é inviável: muitos bairros não têm espaços adequados para as crianças fora das instalações escolares; a logística para deslocamentos maiores (envolvendo transporte e segurança das crianças, autorização dos pais) é impraticável se os passeios forem realizados com certa frequência; os espaços escolares, em si, já são precários, faltando elementos importantes como: área verde, laboratórios bem equipados, materiais artísticos e esportivos variados, espaço para as crianças realizarem atividades externas em dias de chuva, refeitórios adequados, etc.

Cerceamento do tempo. Além do confinamento físico, vemos que a escola integral toma muito tempo - um dia inteiro - tempo que poderia ser aproveitado para viver outras experiências diferentes da educação formal escolar. Como ressalta Carvalho (2014, p. 8). "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".

Socialização constantemente supervisionada. As crianças ficam o tempo todo em interação direta ou indireta com adultos que vigiam, supervisionam, orientam, aconselham, repreendem, dão sugestões, fazem mediação. Há pouco espaço para a interação realmente livre e criativa entre pares, sem nenhum direcionamento adulto. As crianças têm pouquíssimas oportunidades de viver e resolver conflitos sem a interferência adulta. Vale lembrar que alguns autores, como Piaget (1994) já destacaram a importância que a interação entre pares tem para o desenvolvimento infantil, especialmente nos aspectos social e moral.

Pouca interação entre crianças de diferentes idades. Apesar da política de educação em tempo integral prever uma ruptura da ideia de separar crianças por classes de idades semelhantes no contra turno, essa ideia se mostra inviável uma vez que é muito difícil preparar atividades formais de aprendizagem que contemplem níveis de desenvolvimento radicalmente diferentes. A interação entre crianças de idades diferentes é desestimulada em muitas escolas, porém é muito importante porque é assim que as crianças podem transmitir a cultura uma para outra, e o contato com os mais velhos "auxilia e fortalece os mais novos" (Aquino e Sayão, 2006. p.21).



Atenção individual precária. Alguns autores clássicos consagrados (Bowlby, 1981; Spitz, 1979; Winnicott, 1987) já destacaram a importância da atenção e do afeto individualizado para a vida das crianças. As crianças do ensino integral mostram mais sinais de carência afetiva: buscam colo, conforto físico, abraço ou tentam destacar mais questões íntimas/pessoais. Porém, a escola integral permanece sendo um lugar coletivo (afinal, é uma escola), no qual a atenção individual é impraticável, em função do número de crianças, da agenda escolar, dos objetivos pedagógicos. A vida das crianças de escola integral, por vezes, lembra a vida de uma criança institucionalizada. Para Hannah Arendt (1961) a escola deveria ser um local de transição para a vida pública, e não um local que retirasse a vida privada das crianças.

Contato familiar muito reduzido. A maioria das crianças segue uma rotina básica: saem de casa entre 6:30 e 7:00 da manhã, ficam de 30 a 45 minutos no transporte escolar, tomam café na escola, almoçam na escola, saem entre 17:30 e 19:00, ficam mais 30 ou 45 minutos no transporte escolar e vão chegar em casa à noite, entre 19 e 20h. Muitas já chegam dormindo. Cansadas, a maioria vai dormir cedo. O contato familiar de qualidade, portanto, fica restrito aos finais de semana (ainda dependendo da rotina de cada família, pois muitos pais trabalham nos finais de semana).

Contato com a comunidade nulo. As crianças, em sua maioria, não andam pelas ruas, não visitam seus vizinhos, não frequentam parques locais (que em certas comunidades não existem ou estão em situação de conservação precária).

Cansaço e estresse. Os professores e monitores afirmam categoricamente que as crianças do tempo integral são mais estressadas e cansadas. As escolas não têm espaços para descanso. A agenda costuma ser apertada, obrigando as crianças a sempre estarem inseridas em alguma atividade, sem tempo para o ócio. Autores como Elkind (2004), Honoré (2009) e Lipp (2008) já ressaltaram em suas pesquisas que o excesso de atividades escolares costuma estar associado ao estresse infantil

Observando o quadro acima, o que podemos concluir?

Como enfatizamos no início, a humanidade realizou um percurso histórico de reconhecimento da infância: criamos leis, materiais, brinquedos, projetos, escolas, enfim, um mundo especial direcionado às crianças. Nessa trajetória, podemos observar que construímos uma concepção de infância que destaca duas dimensões temporais na vida das crianças: presente e futuro.

Uma das bases do conceito de infância é que não podemos olhar a criança apenas como um futuro adulto, ou seja, como um ser incompleto. 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 as preocupações e as responsabilidades do mundo adulto.

Mas, ao mesmo tempo, a criança está em desenvolvimento, pois sofre radicais transformações biológicas e sociais. Assim, a noção de infância também contempla uma dimensão de futuro, pois estando em desenvolvimento, a criança precisa receber certos cuidados físicos e uma determinada bagagem cultural para poder se tornar um adulto (preferencialmente um adulto que traga benefícios ou não traga malefícios para a sociedade). Aqui, a palavra chave é educação. O direito à educação advém da dimensão futura que cerca o conceito de infância: seja lá o que fizermos com a criança hoje, colheremos os frutos no futuro!

Essa reflexão é importante, pois na atualidade parece que estamos investindo todas as nossas fichas na educação (dimensão futura) e negligenciando bastante a dimensão presente da infância. Estamos transformando a escola numa espécie de guardiã e protetora da infância, no único lugar adequado para uma criança viver (“lugar de criança é na escola”).

Alguns autores (como POSTMAN, 1999) afirmam que estamos vivendo um processo social de desaparecimento da infância, um período no qual as crianças vivem uma agenda de adulto e compartilham hábitos (uso de eletrônicos, acesso à mídia e consumismo) semelhantes aos hábitos dos adultos da sociedade. Porém, se o desaparecimento da infância é um fenômeno real, não se trata de um retorno à idade média, pois naquele período as crianças e adultos viviam misturados ou indiferenciados na sociedade. O que vemos hoje é o confinamento ou institucionalização da infância: as crianças vivem entre muros, sendo cuidadas e educadas por profissionais a maior parte do tempo.

Porém, trata-se de um percurso histórico muito questionável. A educação é uma das dimensões mais importantes da infância, mas não a única. Uma vida vivida a maior parte do tempo na escola, por mais que a escola se esforce e faça diversas adaptações é uma vida incompleta. A infância não se resume à educação, por melhor que ela seja. O excesso de foco na educação equivale a um excesso de preocupação com o “cidadão” do futuro, que faz com que percamos de vista a criança como sujeito do aqui e agora.

É um erro usarmos a palavra educação como sinônimo de tudo o que a criança precisa. O próprio ECA destaca esta realidade: a criança tem direito à educação, mas também tem direito ao convívio familiar e comunitário, à liberdade, ao lazer. E o que estamos fazendo para garantir tais direitos? Como podemos ajudar as famílias a permanecerem com seus filhos e terem momentos gratificantes com os mesmos? Quais são as políticas públicas para tornar as ruas mais seguras? Há projetos de construção de parques e espaços de lazer que possam revigorar a vida em comunidade? Enfim, além de ampliar e melhorar as escolas, quais são os outros projetos sociais para garantir os direitos da criança?



A escola em tempo integral, assim, acaba se configurando justamente como o espaço onde a educação não é integral, pois torna-se uma espécie de instituição total ao restringir a experiência educativa a um único ambiente e a uma única lógica (profissional/formal).

Perguntamos muitas vezes: o que as crianças precisam aprender? Essa pergunta, contempla a dimensão futura da infância. Mas esquecemos de uma questão fundamental: o que as crianças precisam para serem felizes hoje?

Ora, a criança precisa de ócio para fantasiar, criar, imaginar, desenvolver seus próprios pensamentos. Precisa de tempo livre, sem hora para terminar, para poder concluir espontaneamente suas brincadeiras. Precisa passar por situações sem supervisão dos adultos e correr alguns riscos adequados ao seu nível de desenvolvimento, para que sua autonomia seja estimulada. Precisa de tempo para brincar com seus amigos, vivenciar conflitos e ter a chance de resolvê-los, aprendendo a conviver com a diferença. A criança não precisa apenas de uma educação integral, mas de uma vida integral, que lhe permita desfrutar toda a beleza da infância no presente.

Por fim, devemos dizer que o cerceamento da infância, a desvalorização dos aspectos presentes do significado de ser criança traz consequências não apenas para as crianças, mas para todos os adultos da sociedade. Como lembra Sayão (2011), sem conviver com as crianças, terceirizando sua educação, não aprendemos a lidar com elas e a infância fica distante do universo adulto, relegada a um seleto grupo de profissionais. Contudo, vale lembrar que as crianças têm um papel fundamental na vida ética e moral da sociedade: suas perguntas, seu espanto diante do mundo, sua empolgação e energia diante da vida muitas vezes são o combustível que nos ajuda a sair do comodismo e questionar nossa maneira de viver.

Quando inventamos a infância, também inventamos a vida adulta: para que as crianças se sintam protegidas e possam brincar sem preocupações, nós, adultos, precisamos assumir a responsabilidade pelo mundo, como enfatizou Hannah Arendt. E esse olhar só será possível se as crianças estiverem perto de nós, bagunçando nossas casas, ruas e corações.



REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. & SAYÃO, R. Família: modos de usar. Campinas: Papyrus, 2006.
- ARENDT, H. The crisis in education.. In: Arendt, H. Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought, New York: Viking Press, pp. 173-196, 1961..
- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOWLBY, J. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- CARVALHO, Levindo Diniz. Educação (em tempo) Integral e Institucionalização da Infância. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, Florianópolis: Anped, 2014
- CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- ELKIND, D. Sem tempo para ser criança: a infância estressada. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GIACOMONI, C. H. & cols. O conceito de felicidade em crianças. Psico-USF, 19(1), 43-153, 2014.
- HEYWOOD, C. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004
- HONORÉ, C. Sob pressão. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- LIPP, M. E. N. (org.). Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções. São Paulo: Papyrus, 2008.
- MOLL, J. A agenda da educação integral; compromisso para sua consolidação como política pública. IN MOLL et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 129-148, 2012.
- PIAGET, J. O juízo moral da criança. São Paulo: Summus, 1994.
- PNE. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2014.
- POSTMAN, N. O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- SAYÃO, R. Filhos... melhor não tê-los? In: AQUINO, J. G. et al. Família e educação: quatro olhares. São Paulo: Papyrus, 2011
- SPITZ, R. O primeiro ano de vida. São paulo: Martins Fontes, 1979.
- WINNICOTT, D. W. Privação e delinqüência. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- INSTITUIÇÃO DE FOMENTO: CNPQ