



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

ANA PAULA MAIA FERREIRA

**INFÂNCIA SOBRECARGADA: EXCESSO DE ESTUDOS E ATIVIDADES
EXTRACURRICULARES NA VIDA DA CRIANÇA**

CASTANHAL
2019

ANA PAULA MAIA FERREIRA

**INFÂNCIA SOBRECARRREGADA: EXCESSO DE ESTUDOS E ATIVIDADES
EXTRACURRICULARES NA VIDA DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Pedagogia,
do Campus Universitário de Castanhal, da
Universidade Federal do Pará, como
requisito parcial para obtenção do título
de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Eula Regina Lima
Nascimento.

CASTANHAL
2019

ANA PAULA MAIA FERREIRA

**INFÂNCIA SOBRECARRREGADA: EXCESSO DE ESTUDOS E ATIVIDADES
EXTRACURRICULARES NA VIDA DA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Banca Examinadora, composta
pelos Docentes:

Orientadora: Prof^a. Dr^a Eula Regina Lima Nascimento
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr João Batista Santiago Ramos
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^a. Msc Luizete Cordovil Ferreira da Silva
Universidade Federal do Pará – UFPA

Data da aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

À minha vovó querida, que estará sempre
viva em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por sempre está comigo, pelas oportunidades concedidas. Sou grata ao Senhor pela realização de mais um sonho.

À minha amada avó Raimunda Teixeira Lima Maia, mulher maravilhosa que tanto me ensinou, ao seu lado vivenciei momentos incríveis os quais lembrarei enquanto viver. Durante a produção deste trabalho, Deus a chamou para morar com ele, foi um momento muito difícil. Nós esperávamos tanto pelo momento da conclusão do curso, ela me encorajava a nunca desistir, e hoje esse nosso sonho está cada vez mais perto de se concretizar.

Aos meus queridos pais, Edineusa Maia Ferreira e Paulo Celso Cavalcante Ferreira, e à minha amada irmã Ana Carolina Maia Ferreira, que sempre acreditaram em mim.

Ao meu companheiro Leonardo Sousa Ribeiro, que também me deu forças quando mais precisei, e sempre incentivou meus estudos.

A todos os professores (as) da Faculdade de Pedagogia, os quais contribuíram significativamente para a minha formação. Em especial, à professora orientadora Eula Regina Lima Nascimento, pessoa maravilhosa, ser humano lindo, e uma excelente profissional. Aos professores Sérgio Bandeira e Francisco dos Anjos, pessoas que também tenho grande admiração, respeito e carinho.

À amiga Giovanna Gomes, pessoa maravilhosa a qual tenho muito carinho. Às amigas que fiz na Universidade, companheiras de curso, Edlene Modesto e Alexandra Santos, obrigada por trilharem esse caminho junto comigo.

RESUMO

Nesta investigação bibliográfica de abordagem qualitativa, tratamos sobre a sobrecarga de estudos e atividades extracurriculares na infância. Induzidas e conduzidas pela lógica capitalista de educação, famílias e escolas, acabam impondo uma rotina intensa de atividades na vida das crianças, a qual visa antecipar os aprendizados das mesmas, prepara-las desde cedo para as exigências do mercado e da vida em sociedade, a fim de que obtenham desempenho de excelência ao longo da formação, e conseqüentemente alcancem um futuro promissor. Neste sentido, apresentamos a problemática deste trabalho em forma de pergunta: que conseqüências a carga excessiva de estudos e atividades extracurriculares tem gerado para as crianças? O referencial teórico desta pesquisa foi constituído por Ariès (2017); Postman (2012); Kramer (2000); Rousseau (2004); Menezes (2016), autores estes que fazem diálogos acerca da infância. Sampaio, Santos e Mesquida (2002); Cardozo et al. (2017), os quais abordam a educação na lógica neoliberal. Elkind (2004) e Santana (2017) que discutem as pressões sociais as quais crianças estão expostas na contemporaneidade. Como objetivo geral, a intenção deste estudo foi a de investigar as conseqüências da sobrecarga de atividades para a vida da criança. Os resultados apontam que a carga excessiva de tarefas escolares e extraescolares pode proporcionar a negação do direito da criança de viver plenamente a sua infância, comprometendo o tempo livre e o brincar, acarretando manifestações psicoemocionais as quais podem interferir no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Infância; Sobrecarga; Atividades.

ABSTRACT

In this bibliographical research of qualitative approach, we deal with the overload of studies and extracurricular activities in childhood. Induced and driven by the capitalist logic of education, families and schools, end up imposing an intense routine of activities on children's lives, which aims to anticipate their learning, prepares them early for the demands of the market and of life in society, in order to achieve excellence in performance throughout the training, and consequently reach a promising future. In this sense, we present the problem of this work in the form of a question: What consequences does the overload of studies and extracurricular activities have on children? The theoretical framework of this research consisted of Ariès (2017); Postman (2012); Kramer (2000); Rousseau (2004); Menezes (2016), authors who make dialogues about childhood. Sampaio, Santos e Mesquida (2002); Cardozo et al. (2017), which address education in the neoliberal logic. Elkind (2004); Santana (2017) which discuss the social pressures to which children are exposed in contemporary times. As a general objective, the intention of this study was to investigate the consequences of the overload of activities for the life of the child. The results indicate that the excessive burden of school and out-of-school tasks can provide a denial of the child's right to live his childhood fully, compromising free time and playing, leading to psychoemotional manifestations which can interfere in the development and learning of the child.

Key words: Childhood; Overload; Activities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – O CONCEITO DE INFÂNCIA: ENTRE NEGAÇÕES E AFIRMAÇÕES	11
1.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA: PRENÚNCIO.....	12
1.2 SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA.....	16
1.3 CONCEITO DE INFÂNCIA SEGUNDO ROUSSEAU	18
1.4 INFÂNCIA DE DIREITOS.....	20
CAPÍTULO II – PRESSÕES SOCIAIS: AS DEMANDAS DA FAMÍLIA E ESCOLA	26
2.1 EDUCAÇÃO NA LÓGICA CAPITALISTA – VISÃO MERCADOLÓGICA DA ESCOLA.....	27
2.2 FAMÍLIA E SUAS PREOCUPAÇÕES	32
2.3 APRENDIZAGENS ESCOLARES EM PROCESSO DE ACELERAÇÃO.....	34
2.4 ESTUDOS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES EM EXCESSO.....	35
CAPÍTULO III – CONSEQUÊNCIAS DA CARGA EXCESSIVA DE ESTUDOS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES PARA A VIDA DA CRIANÇA	37
3.1 SEM TEMPO PARA VIVER A INFÂNCIA?	39
3.2 INFÂNCIA ESTRESSADA?.....	41
3.3 INFÂNCIA ABREVIADA?	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema a infância, e como objeto específico de estudo, a discussão em torno da demanda excessiva de estudos e atividades extracurriculares atribuídas à criança, na tentativa de aceleração da sua aprendizagem e da sua maturação. Este recorte temático é relevante porque possibilita pensarmos sobre a concepção de educação mercadológica que tem sido assumida cada vez mais na sociedade.

O interesse pela realização desta pesquisa surgiu devido às experiências de estágio em uma escola de ensino privado, na qual tive a oportunidade de estagiar em turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesta ocasião, pude observar a dinâmica do trabalho docente, as crianças em suas relações e aprendizagens, bem como a interação dos familiares com a escola, enfim, observei o cotidiano escolar. Dentre essas observações, percebi que nesta escola o ensino é pautado na preparação para os processos seletivos de vestibulares.

Em alguns momentos de diálogo com as professoras, a coordenadora pedagógica, e a gestora, captei muitas falas, as quais justificaram que o sucesso da escola em aprovações nos vestibulares, ocorre porque nela os alunos são preparados desde cedo para este processo, por isso os pais procuram matricular os seus filhos, pois a escola é boa. De fato percebi que as crianças tinham seus horários de aula tomados por atividades no livro didático, na lousa, passavam a maioria do tempo resolvendo questões, brincar mesmo somente nos 15 minutos do recreio. Outro fator que me chamou bastante atenção foi que nas turmas do 3º ao 5º ano, os alunos tinham uma matéria de empreendedorismo, onde aprendiam sobre como administrar.

Essas experiências despertaram a curiosidade epistemológica de querer entender melhor essa preparação antecipada para as questões relacionadas ao mercado de trabalho. Então busquei saber mais sobre o assunto através de leituras de livros, artigos, monografias, dissertações, etc. Com os estudos, me interessei ainda mais pela temática e decidi elaborar este trabalho referente a ela, pois acredito que é uma questão importante de ser debatida pelos atores responsáveis pela educação das crianças. A seguir apresento o problema da pesquisa: que

consequências a carga excessiva de estudos e atividades extracurriculares tem gerado para as crianças?

O objetivo geral é investigar as consequências que a carga excessiva de estudos e atividades extracurriculares tem gerado para as crianças. Sendo os específicos: definir o conceito de infância; discutir a lógica capitalista existente no excesso de exigências desencadeadas pela família e escola; evidenciar a importância da vivência integral da infância.

Sobre o percurso metodológico, a abordagem adotada para a execução dessa pesquisa foi a qualitativa. Pois se pretendeu fazer de forma subjetiva e descritiva, a evidenciação das consequências que a sobrecarga de estudos e atividades extracurriculares ocasiona na infância. Não houve a intenção de quantificar essas informações, isto é, de representá-las em números. Cyriaco et al. (2017, p. 5) expõe que: “A pesquisa qualitativa, por definição, é descritiva, portanto os dados não são reduzidos a variáveis, mas geram temas que são observados e explorados como um todo [...]”

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão da literatura, que teve como procedimento o levantamento bibliográfico das publicações de trabalhos realizados sobre o assunto: livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, dentre outros, a fim de encontrar uma resposta ao problema proposto. A busca pelas obras e produções que foram consultadas na investigação, ocorreu na internet, mediante o site “Google”, no site da ANPEd, dentre outros, e em bibliotecas físicas.

Lima e Miotto ratificam que “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (2007, p. 38). Ela é importante na produção do conhecimento científico, pois é capaz de gerar a postulação de hipóteses ou interpretações, principalmente em temas pouco discutidos, que posteriormente poderão servir de base para outras investigações.

Em Marconi e Lakatos (2003) enfatiza-se que a pesquisa bibliográfica não constitui-se como uma mera repetição de algo já dito ou escrito acerca de determinado tema, e sim como um exame do mesmo sob um novo enfoque/direção que proporcionará novas conclusões. Lima e Miotto (2007, p. 37) “apresenta a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico que se oferece ao

pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para o seu problema de pesquisa”.

Como aporte teórico, os autores utilizados foram: Ariès (2017); Postman (2012); Kramer (2000); Rousseau (2004); Sampaio, Santos e Mesquida (2002); Cardozo et al. (2017); Elkind (2004); Santana (2017); Leal (2017); Menezes (2016).

O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro capítulo que trata do conceito de infância; o segundo capítulo aborda as pressões sociais da família e escola; e o último capítulo discorre sobre as consequências da carga excessiva de estudos e atividades extracurriculares para a vida da criança; em seguida considerações finais e referências.

CAPÍTULO I – O CONCEITO DE INFÂNCIA: ENTRE NEGAÇÕES E AFIRMAÇÕES

A sociedade contemporânea produz e reproduz constantes mudanças, as quais induzem e conduzem as pessoas a terem novos estilos de vida. É marcada por modificações de ordem política, econômica e social, que afetam os seres humanos nas diversas faixas etárias de suas vidas. Desta feita, as crianças não ficam de fora deste processo. Muitas delas estão sendo encaminhadas a assumirem desde muito cedo, uma série de compromissos e responsabilidades que possam prepara-las para um futuro promissor. Para Elkind (2004, p. 34) “a pressão por uma aquisição acadêmica precoce é apenas uma das muitas pressões contemporâneas exercidas sobre as crianças para que elas cresçam depressa [...]”.

Pautada a essa questão de precocidade infantil, muitas vezes, sem se dar conta, famílias e escolas, acabam incentivando as crianças a agirem como pessoas adultas ao atribuírem cotidianamente inúmeras atividades. Desse modo, a educação em ambientes escolares e não escolares passa a ser o “ofício” do sujeito infantil, uma obrigação, uma carga, um trabalho exaustivo. Porém, há ainda outros fatores que estimulam a inserção precoce da criança no mundo adulto, tais como: mídias, mercado, cultura consumista, dentre outros.

Nesse sentido, Weber e Francisco-Maffezzolli (2016) afirmam que a criança ao ser introduzida em um contexto repleto de estímulos adultizados, pode assimilar comportamentos, atitudes, hábitos, formas de lazer, cuidados e responsabilidades características de uma vida adulta. Na sequência discorreremos sobre o conceito de infância.

Conforme Kramer (2000) a infância é uma categoria social e histórica. Isto significa que a maneira como os papéis e espaços da criança tem sido percebidos na sociedade, vem mudando ao longo do tempo.

Além de ser reconhecida histórico-socialmente, segundo Menezes (2016), a infância constitui-se também como uma fase da vida humana, a qual possui necessidades, particularidades e cuidados próprios, onde o sujeito infantil, que é a criança, desenvolve significativamente os aspectos físico, psicológico, intelectual, social, e emocional.

De acordo com o 2º artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, [...]”. Igualmente a Constituição Federal, o ECA, regulamenta o direito

das crianças à vida, à liberdade, à educação, à saúde, à alimentação, ao respeito de suas particularidades, dentre outros direitos. Bem como, reafirma o dever da família, da sociedade em geral, e do Estado, perante a garantia da efetivação dos direitos do menor.

Com base nas autoras Kramer (2000), Menezes (2016), e nas disposições legais citadas acima, define-se a infância enquanto importante construção humana, mediante a qual foi possível reconhecer as especificidades de desenvolvimento da criança, e pensar esse indivíduo como um sujeito de direitos.

Portanto, é relevante pontuar que crianças sempre existiram, mas, a ideia de infância não, a mesma foi criada na Modernidade. Como nos mostra Elkind (2004), a noção de infância referente a uma fase distinta que precede a vida adulta, está diretamente relacionada aos conceitos modernos de educação universal e de família nuclear (mãe, pai, filhos). Sendo que foi o filósofo Jean-Jacques Rousseau (2004) o principal contribuinte para a construção dessa concepção. Ele criticou os métodos educacionais vigentes à época, os quais apresentavam materiais baseados unicamente pelos valores e interesses do adulto.

Nesse sentido, torna-se necessário fazer um breve percurso na história do conceito de infância, para que assim, possamos entender melhor o porquê de muitas crianças, atualmente, serem condicionadas a aceitar cada vez mais cedo uma rotina rígida de atividades (lógica inerente ao mundo adulto) a qual pode acabar negando as suas especificidades de desenvolvimento.

Para que essa negação se distancie das salas de aula, segundo Furlanetto (2008) os educadores devem apreender o significado da infância, evidentemente isso requer o estudo das distintas conceituações de infância ao longo da história.

1.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA: PRENÚNCIO

Postman (2012) expõe que na Antiguidade, a civilização grega inventou a ideia de escola, a qual estava atrelada ao “ócio”¹. Através do estado de ociosidade, os atenienses pensavam e aprendiam. Mas apesar dos gregos terem tido tal

¹ Abreu e Almeida (2016) afirmam que o conceito de “ócio” alterou-se ao longo do tempo. Derivado do latim otium, significa o fruto das horas vagas, de descanso e de tranquilidade. Na Antiguidade Clássica era visto como um valor nobre.

preocupação com a educação, evidenciada pela fundação de várias escolas, os mesmos não tinham um olhar diferenciado para as crianças.

As palavras criança e jovem eram ambíguas e pareciam designar os indivíduos que estivessem entre a infância e a velhice. Platão, o maior filósofo ateniense, chegou a escrever sobre a educação dos jovens. Ainda em Postman (2012, p. 22) é dito que:

[...] os gregos nos deram um prenúncio da ideia de infância. A exemplo de tantas ideias que aceitamos como parte de uma mentalidade civilizada, devemos aos gregos esta contribuição. Eles certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela *foi* inventada, pudéssemos reconhecê-lhes as raízes.

A sociedade romana tomou para si a ideia de escolarização dos gregos, e desenvolveu uma compreensão sobre a infância. Na arte, os romanos começaram a dar atenção à idade e à criança pequena, detalhes que somente seriam encontrados novamente em obras artísticas do período Renascentista. Além disso, foram eles que criaram a noção de vergonha, e de necessários comportamentos na frente de crianças, este foi um passo significativo para a elaboração do conceito de infância.

[...] A questão é, simplesmente, que *sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir*. Os romanos – e esse crédito ninguém lhes pode negar – apreenderam a questão, embora, evidentemente, nem todos eles e nem um número suficiente deles. Numa extraordinária passagem de seu comentário sobre educação, Quintiliano critica seus pares pelo desavergonhado comportamento deles na presença de crianças romanas [...] (POSTMAN, 2012, p. 23).

Diante disso, pode-se dizer que em parte, as ideias dos romanos chegaram a prenciar a visão moderna de infância, ao notarem a necessidade de proteger as crianças dos segredos adultos (especialmente os sexuais). “E então, depois dos romanos, todas essas ideias desaparecem” (POSTMAN, 2012, p. 24). Existem fortes indícios históricos de que a capacidade de ler e escrever, a ideia de escolarização, e a noção de vergonha sumiram após a queda do Império Romano, e juntamente com elas a ideia de infância.

Postman (2012) no diálogo com Eric Havelock² explica que o desaparecimento da capacidade de ler e escrever ocorreu devido à restrição do uso do alfabeto romano, contribuindo para que a população em geral deixasse de ler e

² Havelock, Eric. *Origins of Western Literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1976.

escrever, a alfabetização que antes era socializada passou a ser corporativa³, ou seja, tornou-se um privilégio de poucos.

[...] durante a Idade das Trevas e a Idade Média, se multiplicaram os estilos de grafar as letras do alfabeto e as formas se tornaram rebuscadas e dissimuladas. Os europeus, parece, esqueceram que o reconhecimento, que era a palavra grega para leitura, deve ser rápido e automático para que a leitura seja uma prática disseminada. As formas das letras devem ser, por assim dizer, transparentes, pois um dos aspectos maravilhosos da escrita alfabética é que uma vez aprendidas as letras, não se precisa pensar nelas. Elas desaparecem psicologicamente e não se interpõem como objeto de pensamento entre o leitor e sua lembrança da língua falada. Se a caligrafia chama atenção para si mesma ou é ambígua, a ideia essencial da alfabetização está perdida ou, para ser mais preciso, está perdida para a maioria das pessoas. [...] (POSTMAN, 2012, p. 25).

O autor faz menção que a Igreja Católica enquanto instituição dominante tinha interesse pela alfabetização corporativa, pois por meio desse domínio mantinha o controle sobre o pensamento da população. Desta feita, o acesso a essa instrução limitava-se aos clérigos, logo, eles eram os únicos conhecedores dos segredos teológicos e intelectuais. Desse modo, durante o Período Medieval a oralidade determinou as interações sociais, porque as pessoas adquiriam saberes, principalmente, ouvindo sermões públicos, dramas sacros, contos e etc.

Todo esse contexto de uma sociedade não letrada favoreceu a inexistência da necessidade de distinguir com exatidão a criança do adulto, visto que havia poucos segredos entre os mesmos, e a cultura que lhes era repassada não demandava um processo educativo formal para ser desenvolvida. “[...] Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. [...]” (POSTMAN, 2012, p. 28). Bastava então que o menor desenvolvesse a fala e conseguisse se comunicar com as pessoas ao seu redor, para que fosse inserido no meio social sem nenhuma diferenciação.

Ainda sobre essa base de uma sociedade eminentemente oral, segundo Ariès (2017) as obras de arte medievais desconheciam a infância, ou então, não tentavam representá-la. Dificilmente, esta ausência se devesse à incompetência dos artistas, sendo mais provável que não existisse lugar para a infância naquele contexto histórico medieval. Pode ser destacado ainda que quando as crianças eram

³ Em Postman (2012), alfabetização corporativa é a condição em que a arte da leitura restringe-se a corporação de escribas ligada ao clero.

retratadas, manifestavam-se como adultos em miniatura, reproduzidas em menor escala e com a fisionomia de uma pessoa mais velha.

No cotidiano medieval, crianças se misturavam aos adultos, não havia distinção entre estes mundos. “[...] Essa indeterminação da idade se estendia a toda a atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas [...]” (ARIÈS, 2017, p. 99). As crianças estavam presentes na maioria dos lugares e vestiam-se iguais aos homens e mulheres pertencentes à sua classe social. Situações consideradas inadmissíveis perante a criança para a mentalidade contemporânea eram amplamente aceitas e concebidas como “naturais”, tais como: linguagem inadequada, trabalho compulsório, violência, abuso sexual, dentre outras.

[...] não será surpreendente o fato de não haver nenhuma relutância em discutir assuntos sexuais na presença das crianças. A ideia de esconder os impulsos sexuais era estranha aos adultos, e a ideia de proteger as crianças dos segredos sexuais, desconhecida. “Tudo era permitido na presença delas: linguagem vulgar, situações e cenas escabrosas; elas já tinham visto e ouvido tudo.” Realmente, na Idade Média era bastante comum os adultos tomarem liberdades com os órgãos sexuais das crianças. Para a mentalidade medieval tais práticas eram apenas brincadeiras maliciosas. [...] (POSTMAN, 2012, p. 31).

Articulado a essas práticas naturalizadas dos adultos em relação às crianças, pode ser enfatizado que a falta de saneamento básico, de hábitos higiênicos direcionados aos primeiros meses do bebê, o cenário de miséria vivenciado por muitos, foram fatores que favoreceram alarmantes índices de mortalidade infantil na sociedade medieval. Estas condições desfavoráveis causavam um sentimento de indiferença em relação às crianças, pois as pessoas não se permitiam criar vínculos fortes com entes que poderiam perder facilmente. Desta feita, quando uma criancinha falecia o luto pela sua perda era breve, e logo outra criança tomava o seu lugar.

Neste cenário, a educação formal na Idade Média não constituiu-se como uma preocupação pública. As poucas escolas que existiam tinham as seguintes peculiaridades: sala composta por alunos de todas as idades; mulheres não podiam frequentar; ausência de gradação nos currículos; ensino simultâneo e repetitivo das matérias; e mobilidade dos locais nos quais aconteciam às aulas.

Se considerarmos essa indiferença com relação à idade, se nos lembrarmos do que foi dito atrás sobre os métodos pedagógicos utilizados, sobre a simultaneidade e a repetição do ensino, não nos surpreenderemos em ver

na escola medieval todas as idades confundidas no mesmo auditório. [...] A escola não dispunha então de acomodações amplas. O mestre instalava-se no claustro após livrá-lo dos comércios parasitas, ou então dentro ou na porta da igreja. [...] Nessa sala, reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a 20 anos ou mais. “Vi os estudantes na escola, diz Robert de Salisbury no século XII. Seu número era grande (podia ser superior a 200). Vi homens de idades diversas: *pueros, adolescentes, juvenes, senes*”, ou seja, todas as idades da vida, pois não havia uma palavra para designar o adulto, e as pessoas passavam sem transição de *juvenes* a *senes* (ARIÈS, 2017, p. 108).

Portanto, crianças e adultos recebiam a mesma instrução sem que houvesse qualquer diferenciação nas metodologias de ensino, conteúdos, espaços, dentre outros. Não existia a concepção de desenvolvimento infantil, de aprendizagem sequencial, e a noção de escolarização como elemento de formação para a vida adulta. Esses traços comuns do período medieval perduraram durante muito tempo. Em seguida abordaremos o surgimento e a concretização do sentimento de infância.

1.2 SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

A concretização da ideia de infância somente tornou-se possível mediante as mudanças ocorridas no mundo, isto é, a partir de novas definições sociais, foram sendo geradas novas formas de ver e entender a infância. No final da Idade Média, em meados do século XV aconteceu algo importante que acarretou nova concepção de idade adulta: a criação da impressão com caracteres móveis (prensa tipográfica).

Neste sentido, inventada pelo ourives⁴ Johann Gensfleisch Gutenberg, a tipografia constituía a arte de compor e imprimir com tipos móveis. Antes do surgimento desta tecnologia, a expressão oral predominava na comunicação, através dela a maioria dos indivíduos obtinham informações, saberes, acesso à cultura, e etc. Ler era um ato público, o leitor (geralmente um clérigo) proferia as palavras em voz alta e as pessoas acompanhavam por meio da escuta. Porém, com o advento da imprensa houve a disseminação de livros impressos, desde então começou a aparecer uma nova forma de leitura, individual e silenciosa. “[...] o leitor isolado e seu olho pessoal. [...] o leitor e sua reação ficaram separados de um contexto social. O leitor enclausurou-se em sua própria mente [...]” (POSTMAN, 2012, p. 41).

⁴ Aquele que faz ou vende objetos de ouro e prata.

Desta feita, a tipografia foi relevante para a Reforma Protestante, movimento religioso ocorrido na Europa liderado por Martinho Lutero, porque possibilitou a impressão de diversas versões traduzidas da Bíblia, livro que outrora tinha uma linguagem rebuscada a qual somente os padres interpretavam, mas que agora tornava-se acessível à leitura. Sendo assim, os sujeitos não precisariam mais da interpretação de outrem, pois eles poderiam ler as sagradas escrituras e tirar-lhes as próprias conclusões.

Pode ser destacado ainda que quando a Bíblia deixou de ser um segredo bem guardado cuja leitura reservava-se apenas aos eclesiásticos, surgiu no meio social uma pressão que reivindicava o estabelecimento de uma sociedade letrada. Nesse sentido, a tipografia propiciou uma nova perspectiva simbólica a qual exigiu uma determinação da idade adulta marcada pela seguinte divisão: aqueles que sabiam ler seriam considerados adultos, e os que não sabiam crianças.

O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois, no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler [...] É por isso que não havia necessidade da ideia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. [...] (POSTMAN, 2012, p. 50).

Com base no parâmetro acima apresentado, as crianças foram excluídas do mundo dos adultos, conseqüentemente, precisou-se encontrar outro lugar para elas. De agora em diante, ingressar na vida adulta requereria preparação, os menores teriam que aprender a ler, e para isto, obviamente a educação formal seria imprescindível. Menos de um século após a invenção da prensa tipográfica, o conceito de infância começou a ser paulatinamente produzido, a publicação de livros relacionados à pediatria e boas maneiras, evidenciavam este fato.

Ariès (2017) faz menção que no século XVI teria surgido uma predisposição ao sentimento de infância chamado *paparicação*, o qual concebia a criança como sendo um ser ingênuo, gentil e gracioso, fonte de distração e de relaxamento para os adultos. Esse sentimento estava mais ligado à figura feminina, mães e amas, encarregadas de cuidar dos pequenos.

Neste sentido, no final do século XVI e, sobretudo no século XVII, a prática de *paparicar* as crianças sofreu críticas. “[...] Algumas pessoas rabugentas

consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças [...]” (ARIÈS, 2017, p. 101). Esta irritação por parte de alguns revela a persistência do sentimento de indiferença presente na Idade Média.

Pode ser destacado que moralistas e alguns grupos de educadores do século XVII também mostraram-se contrários à paparicação, pois alegavam que as crianças paparicadas ficavam mimadas e mal educadas. Reprovavam a postura adulta de diversão perante as ações engraçadas realizadas pela criança. Foram então, esses grupos idealizadores de outro sentimento de infância, marcado pelo viés psicológico e preocupação moral, nesta concepção a criança era percebida como um alguém frágil, imperfeito, o qual necessitava de correção para que pudesse vir a ser racional.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez, passou para a vida familiar (ARIÈS, 2017, p. 105).

Essa forma de pensar a infância contemplou primeiramente os meninos, enquanto que as meninas passaram mais tempo vivendo confundidas entre os adultos. Ao final do século XVI e no início do XVII os meninos começaram a frequentar os colégios, porém as meninas somente teriam acesso ao ensino escolar tempos depois. Os meninos haviam ganhado um traje próprio que os diferenciavam dos homens, mas as meninas continuavam vestindo-se identicamente às mulheres adultas.

1.3 CONCEITO DE INFÂNCIA SEGUNDO ROUSSEAU

De acordo com Martins e Dalbosco (2012) o filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau, foi um dos primeiros a refletir cuidadosamente a infância, dando-lhe o devido valor. Ele afirmava que era fundamental estudar a criança para entender como ocorria o desenvolvimento da mesma. No século XVIII, a partir de suas

contribuições, arquitetou-se o conceito moderno de infância, referente a uma etapa específica da vida a qual requer cuidados diferenciados.

Rousseau em sua obra *Emílio ou Da Educação* trata a infância de maneira inovadora defendendo o respeito ao mundo próprio da criança, aconselha os adultos a educa-la naturalmente sem fazer intervenções arbitrárias. Seu ideário educacional visava à formação de um cidadão autônomo capaz de mudar a sociedade.

Nery (2012) discorre que Rousseau estabeleceu as idades da infância: do nascimento aos 2 anos (primeira infância), e dos 3 aos 12 anos (idade da natureza). E preconizou hábitos de higiene para o bebê, um destes foi o banho com água morna que gradativamente deveria ser dado também com água fria, a fim de tornar o pequeno insensível às mudanças de temperatura.

Para Rousseau, cabia à mãe e ao pai o papel de educar na primeira infância. Argumentava em favor da garantia do vínculo entre a mãe e o bebê. Contudo, previa a possibilidade da ama de leite e do preceptor substituírem a figura materna e paterna.

Rousseau reafirmava a necessidade de respeitar o mundo das crianças enquanto um princípio básico da educação natural na primeira infância. Este respeito acontece quando o adulto compreende que a criança possui particularidades, as quais necessitam de uma atenção especial. Desse modo, a infância passa a ocupar um lugar específico na ordem das coisas, nesse sentido:

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem é tudo o que podemos fazer pelo seu bem estar (ROUSSEAU, 2004, p. 73-74).

Segundo Rousseau, a educação jesuítica⁵ era bárbara porque via na criança um adulto defeituoso, e tinha como intuito corrigi-la para que assim pudesse ser uma pessoa completa. O mesmo repugnava a ideia de castigar a criança em prol de sua instrução, ou seja, o menor não devia submeter-se a ensinamentos que nem sequer entenderia, e tampouco realizar esforços nos quais seu físico não suportaria.

⁵ Conforme Vainfas (2012) a educação formal idealizada pela Companhia de Jesus (os jesuítas), ordem religiosa nascida em 1534, no contexto da Contrarreforma. Os colégios jesuítas espalharam-se por todos os continentes, e dominaram o cenário educacional até meados do século XVIII.

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um julgo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Contrariando a educação bárbara, Rousseau pondera que as crianças precisam brincar, errar, acertar, viver no mundo infantil. Para ele, a infância é uma fase na qual deve haver obstáculos, porém, advindos da natureza. Nada além daquilo que as forças da criança lhes permitem fazer naturalmente.

A concepção rousseauiana de infância prioriza o desenvolvimento dos sentidos das crianças mediante o confronto delas com a natureza e com as coisas (educação natural). E defende que o adulto não deve interferir de forma arbitrária nesse processo, e sim media-lo. Rousseau se coloca de forma contrária a intervenção adulta autoritária no mundo infantil, pois pensava que os adultos podiam corromper a criança ao projetar suas ideias, interesses, e expectativas na vida da mesma.

Furlanetto (2008) comenta que na visão Moderna a criança passou a ser um sujeito-aluno capaz de ter voz, de se colocar no mundo. Além de Rousseau, outros autores também contribuíram para a compreensão de infância, tais como, Comenius, Pestalozzi, e Froebel. Entretanto, Rousseau foi crucial porque criou uma pedagogia que celebrou a naturalidade, autenticidade e inocência da criança, em oposição ao mundo adulto corrompido pelas convenções sociais.

1.4 INFÂNCIA DE DIREITOS

Nessa parte do texto, abordamos a concepção da infância de direitos, porém para chegarmos neste ponto, faremos primeiramente uma breve discussão sobre a forma como a criança era vista na Revolução Industrial, em seguida trataremos de alguns acontecimentos importantes relacionados à infância no século XIX e XX.

De acordo com Nunes (2009), na época da Revolução Industrial⁶, houve grande exploração da mão-de-obra infantil. Neste contexto, crianças pobres trabalhavam em fábricas para angariar recursos econômicos de família. Concebia-se o espaço fabril como sendo uma espécie de escola que protegia a criança do perigo das ruas, do crime e da marginalidade. Antes desse acontecimento histórico, existia a utilização do trabalho infantil, no entanto, não era predominante e nem tão intenso.

O autor faz menção que essas crianças trabalhavam excessivamente (até 18 horas por dia) em condições precárias e insalubres, muitas morriam devido esta rotina. Relata ainda que muitos fabricantes buscavam contratar principalmente aquelas crianças amparadas pelas paróquias, prometiam a elas, alimentação, educação, e outros benefícios. Contudo, as meninas e meninos contratados eram isolados da sociedade, confinados nas fábricas e explorados pelos patrões. Igualmente as mulheres, as crianças recebiam salários menores do que os pagos aos homens, neste sentido;

[...] Nos primeiros tempos da Revolução Industrial, não foram raras as denúncias sobre torturas e maus tratos dispensados a elas. As fábricas impunham uma disciplina de trabalho mais rígida do que a existente nas oficinas manufatureiras. Portanto, das crianças que trabalhavam nas fábricas, poucas conseguiam escapar aos acidentes de trabalho e das mutilações que esses acidentes provocavam. Ao atingir a vida adulta, não era pequeno o número de mendigos aleijados a vagar pelas cidades em busca das esmolas que os ajudaria a prosseguir. [...] (NUNES, 2009, p. 13).

Desse modo, é importante pontuar que a experiência capitalista da Revolução Industrial não inventou o trabalho infantil, mas acarretou a sua intensificação, transformando a criança em um trabalhador livre, altamente explorado. Desta feita, a exploração da mão-de-obra de crianças e mulheres constituiu-se como uma das principais fontes de trabalho humano, as quais geraram grandes lucros aos donos das fábricas.

Ainda sobre a exploração do trabalho infantil no período da Revolução Industrial, Nunes (2009) discorre que muitos pais operários insatisfeitos com as péssimas condições de trabalho as quais eles e seus filhos enfrentavam nas fábricas, ingressavam em Comitês da classe operária que lutavam pela redução da jornada de trabalho.

⁶ Segundo Nunes (2009), conjunto de transformações profundas iniciadas na Inglaterra durante a segunda metade do século XVIII. A Revolução Industrial instaurou o modo de produção capitalista.

Dessa maneira, no cenário da Revolução Industrial, crianças pobres tinham suas infâncias negadas por causa da inserção precoce no mundo do trabalho. Entretanto, nesse mesmo período histórico, Furlanetto (2008) aponta que crianças pertencentes à classe social dominante, vivenciavam a chamada infância institucionalizada (ligada a família e a escola), nesta concepção, a criança era vista como filho/aluno, o qual deveria receber educação formal, atenção, cuidados, gratificações.

Segundo Menezes (2016), no século XIX surgiu uma preocupação familiar mais ampla a respeito da infância, pois as famílias passaram a se preocupar mais com a saúde física e higiene da criança. Essa autora também afirma que ao longo desse tempo a infância foi fortemente associada ao valor emocional do amor familiar.

No final do século XIX, após a primeira Revolução Industrial, Araújo (2016) disserta que o trabalho infantil passou a ser amplamente criticado pela imprensa na Europa, a partir de então, países europeus começaram a elaborar legislações que instituísssem uma idade mínima para o indivíduo poder trabalhar. Ainda sobre os acontecimentos importantes relacionados à infância, também no fim desse século e, sobretudo no século XX, a infância tornou-se objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento científico, como por exemplo, medicina, psicologia, sociologia, antropologia, pedagogia, dentre outras.

Conforme Furlanetto (2008) e Araújo (2016), durante o século XX ocorreram relevantes conquistas direcionadas ao sujeito infantil, as quais culminaram na definição de um novo olhar para a infância baseado na perspectiva de direitos. Os documentos internacionais da Convenção de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), foram algumas dessas realizações importantes.

No Brasil, dentre as principais conquistas que instituíram a concepção de criança enquanto sujeito de direitos, foram: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Acerca disso Kramer (2000, p. 8) expõe que:

Países com as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas como o Brasil, enfrentam também outra ordem de desafios. Entre nós, o reconhecimento das crianças como cidadãs é conquista recente: apenas a partir da década de 1930, a escola elementar tornou-se direito de todos e,

após avanços e retrocessos no cenário político brasileiro, temos uma Constituição democrática (promulgada em 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 – ambos fruto de intensa mobilização política da população –, que se configuram como avanços legais importantes, mas não se tornaram ainda realidade. [...].

A Constituição Federal (1988) determinou a Doutrina da Proteção Integral por meio do artigo 227, o qual expressa que é dever da família, da sociedade, e do Estado garantir à criança direitos, dentre esses direitos, dispõe o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à dignidade, e etc. Estabeleceu ainda que o menor não pode ser negligenciado de maneira nenhuma, suas peculiaridades de desenvolvimento devem ser protegidas e atendidas, a criança precisa estar a salvo de todo o tipo de discriminação, de exploração, de violência, crueldade, opressão.

A promulgação do ECA (1990) reafirmou a perspectiva da criança cidadã apresentada pela Constituição Federal, ao instituir os direitos do sujeito infantil, e legitimou a proteção desses direitos como forma de assegurar o desenvolvimento dos aspectos físico, psicológico, intelectual, social, e emocional do menor. Neste sentido, a LDB (1996) também contribuiu para a construção dessa concepção de infância, pois especificou a questão do direito educacional da criança.

Desse modo, o conceito da infância de direitos é importante porque evidencia a proteção e o respeito das particularidades de desenvolvimento da criança, bem como compreende que este sujeito possui jeito próprio de pensar, agir, expressar sentimentos, e de construir conhecimentos.

Todavia, embora tenham ocorrido essas conquistas, temos ainda muitos desafios a serem superados para que de fato possamos assegurar a concretização dos direitos das crianças. Sobre isto, Kramer (2000) menciona o texto “A escola do mundo às avessas” de Eduardo Galeano⁷, o qual retrata justamente a questão da negação do direito da criança de ser criança.

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia

⁷ Galeano, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 1999 apud KRAMER, 2000, p. 1).

Para Kramer (2000, p. 1) “[...] vivemos hoje o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com populações infantis e juvenis. [...]”. Assim sendo, pode-se afirmar que a infância tem sido negada, pois, crianças pobres são sujeitas a trabalhar desde cedo para ajudar na renda familiar, enquanto que, crianças pertencentes a classes economicamente favorecidas, assumem rotinas intensas de estudos e de atividades extracurriculares para que sejam bem-sucedidas futuramente. Sobre essas negações, (GODOI, 2004 apud FURLANETTO, 2008, p. 2712):

Atenta também a essa visão social da infância, para Godoi (2004, p. 31), a criança brasileira não está tendo oportunidade de vivenciar plenamente sua infância devido à sua inserção precoce no mundo adulto, visando ao trabalho produtivo: tanto as crianças ricas quanto as pobres, acabam tendo que assumir muito cedo responsabilidades que são dos adultos. Em função dos valores e ideais capitalistas, a visão social da infância acaba negando sua especificidade e preparando-a cada vez mais cedo para ser um indivíduo produtivo e consumidor. Portanto, esta autora percebe, na contemporaneidade, uma “dupla alienação da infância”: “se, por um lado, a criança pobre precisa se inserir no mercado de trabalho, por outro, a criança rica é sobrecarregada com muitas atividades e responsabilidades extra-escolares. Assim, ambas têm seu tempo livre comprometido”.

Diante disso, pode ser destacado que atualmente além de crianças serem condicionadas a aceitar desde cedo estilos de vida adulta, elas são também induzidas e conduzidas a incorporar hábitos de consumo, pois se tornaram um grande público-alvo do mercado consumidor. Neste processo de estimular o menor a ser consumista, as mídias, tais como televisiva e internet, têm desempenhado destacado papel, mediante propagandas que apresentam de forma atraente, tentadora, persuasiva, exercendo grande influência sobre a criança, objetivando moldar a mentalidade da mesma. Deste modo, percebemos que a infância vem sendo submetida cada vez mais aos interesses do capital.

Portanto, dentro desse contexto atual onde apesar de termos alcançado um conceito de infância baseado na perspectiva de direitos, o qual legitimou a importância do respeito e proteção das especificidades do sujeito infantil, nos deparamos ainda com situações que negam a infância, dentre elas, a introdução precoce da criança em rotina rígida de atividades escolares e não escolares, que

visa antecipar aprendizados, para que assim, o menor possa garantir um futuro promissor gerador de estabilidade financeira. Desta feita, no próximo capítulo trataremos sobre as questões que impulsionam famílias e escolas a pressionarem as crianças.

CAPÍTULO II – PRESSÕES SOCIAIS: AS DEMANDAS DA FAMÍLIA E ESCOLA

Com o objetivo de fazer a ponte sobre as questões sociais que mobilizam as famílias e escolas a desencadear pressões em relação à vida da criança, neste segundo capítulo discorreremos a respeito da educação na perspectiva da lógica capitalista. A sociedade contemporânea organizada na lógica do sistema capitalista fomenta a excessiva competição mercadológica de forma naturalizada. Esta lógica pautada na competitividade exige que os indivíduos tenham formações de excelência nas mais variadas áreas, para poderem assegurar promissoras vagas no mercado de trabalho.

Essa conjuntura que naturaliza a visão mercadológica da educação impõe aos pais o discurso da liberdade individual, da concorrência, da competitividade, impactando na infância, fazendo com que muitas crianças fiquem sujeitas a cumprir obrigatoriamente uma série de atividades diárias, com objetivo de acelerar os aprendizados, objetivando desempenho de excelência ao longo de todo o processo de escolarização, visando garantir através da educação um futuro promissor gerador de estabilidade financeira, de status social, individual.

Em consonância com essa lógica da educação mercadológica, uma das grandes preocupações das famílias é justamente o futuro dos filhos. Muitas delas, principalmente de classes média e alta, projetam investimentos nos aprendizados escolares e não escolares, em atividades extracurriculares com objetivo de preparar as crianças para tornarem-se bem-sucedidas futuramente, nessa lógica um turno apenas de estudo não seria mais suficiente, além das tarefas de dever de casa que muitas trazem, algumas crianças enfrentam rotinas intensas com turno, contra turno, dentro e fora da escola, aprisionadas em dinâmicas de vida pesadas visando o futuro sucesso profissional e financeiro.

Pautada na visão mercadológica, escolas oferecem formação nestes moldes para a preparação da criança ao futuro ingresso no mercado de trabalho. Ao incorporar essa concepção mercadológica de educação, a escola busca moldar o indivíduo desde a educação infantil. A lógica existente incide que quanto mais cedo o educando aprender competências e habilidades exigidas pelo mercado e pela vida em sociedade, maiores serão suas chances de conseguir ter uma vida promissora. Em função dessa lógica de mercado na educação, muitas crianças são submetidas a prolongadas horas de estudos, e isto acaba comprometendo o tempo livre para a

vivência das dimensões da infância.

Nesse sentido, quando expectativas e cobranças da família, juntamente, com a escola extrapolam o limite daquilo que é permitido à criança, acredita-se que a simples preocupação com a garantia de um “futuro melhor” acaba sendo transformada em uma pressão social, desencadeando diferentes manifestações na vida da criança.

2.1 EDUCAÇÃO NA LÓGICA CAPITALISTA – VISÃO MERCADOLÓGICA DA ESCOLA

Nessa parte do texto discutimos sobre a educação escolar e a lógica capitalista. Porém, antes de abordarmos essa educação na lógica capitalista, trazemos primeiramente um conceito geral de educação, e um conceito de educação escolar.

De acordo com Sampaio, Santos e Mesquida (2002), desde o princípio da história humana a educação constitui-se como um elemento fundamental para a construção da coletividade e da subjetividade. Esses autores afirmam que a educação é construtora e reconstrutora de culturas e de saberes, discorrem ainda que a educação inclui atores, projeta determinado modelo de sociedade, e ajuda a edificá-lo, costurando atos e pactos no tecido social.

A educação escolar enquanto processo formativo conduzido por instituições de ensino tem papel importante para o funcionamento e a organização da sociedade, visto que, a escola soma-se a outros organismos sociais, como por exemplo, a família, com o objetivo de contribuir na formação do educando, do sujeito social, do cidadão.

Nesse sentido, “a educação, em especial a escolar, tem também produzido uma história de amor e de conflitos [...]” (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002, p. 3). Pois espera-se que um dos papéis da escola seja gerar igualdade, mesmo dentro de um sistema capitalista, o qual impacta na educação, contribuindo para que as instituições escolares produzam posições socialmente diferenciadas, as quais podem ser de exclusão, carregadas de elitismo.

Para entendermos a educação inserida na lógica capitalista, abordaremos a lógica do pensamento neoliberal. Segundo Cardozo et al. (2017) o neoliberalismo constitui-se em um projeto de classe que teve sua gênese na crise do capitalismo

em 1970, desde então, buscou fortalecer o poderio da classe dominante, no discurso preconiza liberdade individual, autonomia, livre-comércio e concorrência, dentre outros.

A literatura afirma ser o neoliberalismo um novo liberalismo, mais refinado, que baseia-se essencialmente na propriedade privada dos meios de produção, no individualismo, na competição, na proteção da liberdade de consciência e do livre mercado.

Destacamos que a visão neoliberal responsabiliza o Estado pela crise, alegando que produziu um setor público incompetente e privilegiado, e posiciona-se a favor do setor privado o qual alega ser eficiente. Conforme esse ideário, as leis do mercado devem dirigir as políticas sociais. “[...] O ideário do Estado mínimo compreende que o Estado basta em si mesmo [...]” (CARDOZO et al., 2017, p. 13795). Defende que o Estado é necessário somente para atender aos interesses do capital.

Sampaio, Santos e Mesquida (2002) relatam que o neoliberalismo favoreceu a “globalização”⁸, a qual transmite a ideia de que o mundo tem um centro (os Estados Unidos) difusor de cultura, concepções, tecnologias, e de ideologia mercadológica. Países desenvolvidos, como os da Europa, possuem condições para adaptarem-se às rápidas transformações implantadas pela globalização, mas para os países subdesenvolvidos poderem acompanhar essas mudanças, acabam realizando corte de gastos nas áreas da educação, da saúde, dentre outras.

Nessa perspectiva, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) tem a missão de estabelecer políticas de ajustes estruturais aos países subdesenvolvidos, como resposta aos constantes problemas que esses países têm com o pagamento dos juros da dívida externa, bem como a privatização, a redução do Estado, da dívida interna acumulada, e o encorajamento do investimento externo, são exemplos dessas políticas. Sampaio, Santos e Mesquida (2002, p. 7-8) apresentam as características do neoliberalismo, nessa lógica:

1. Os indivíduos são responsáveis, pois são agentes morais, daí a individualidade, a racionalidade, o egoísmo.
2. Administração para o gerenciamento = liberdade para gerenciar.
3. Desgovernamentalização do Estado: o governo estaria atrelado ao mercado.
4. Nova relação entre governo e conhecimento: governo à distância (ministérios, secretarias de

⁸ De acordo com Rodrigues (2001) é conjunto de transformações políticas, sociais, econômicas, e culturais que vem ocorrendo em escala mundial.

Estado de educação à distância, etc.). 5. Mercantilização da democracia (venda de candidatos como produtos da imagem; eleitores tornam-se consumidores individuais passivos). 6. Socialização das perdas. 7. Desenvolvimento de uma sociedade empresa: privatização do público, mercantilização da educação e da saúde. 8. Baixa consciência ecológica, pois o que determina as ações econômicas é o lucro máximo, não havendo qualquer limite para o crescimento – soluções de mercado para problemas ecológicos. 9. Nenhum controle nacional sobre o capital. Este estaria sendo monitorado pelas agências internacionais “globalizadas”: FMI, BM, Organização Mundial do Comércio (GATT).

De acordo com Cardozo et al. (2017) a globalização e a reestruturação do capitalismo marcam o contexto mundial, usando a educação como elemento significativo para a manutenção do status quo. Nessa lógica a educação tornou-se um campo estratégico para difundir essa compreensão de desenvolvimento econômico, político, cultural e social. Dessa forma, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), e a Organização Mundial do Comércio (OMC), passaram a exercer influências no cenário educacional. Logo, a educação vem adquirindo uma lógica de mercado, centrada, especialmente, em processos formativos baseados na competitividade, individualização, e na formação de competências e habilidades específicas.

Neste contexto, o Banco Mundial tem desempenhado destacado papel nas imposições de políticas educacionais, visto que esta instituição internacional recorre à análise econômica para prescrever as prioridades da educação, bem como defende a ideia de que as empresas façam o gerenciamento educacional. Nesta concepção de lógica mercadológica, a educação passa a ser uma área estratégica de investimento privado. “[...] No mais, o BM dispõe de ‘especialistas’ que são responsáveis em realizar o assessoramento das reformas educacionais, [...]” (CARDOZO et al., 2017, p. 13796).

Nessa retórica, no diálogo com Friedman (1984), é dito que a incumbência do governo no âmbito educacional limita-se a garantia de padrões mínimos para o funcionamento das escolas, sendo que as empresas privadas podem fornecer as demais exigências, administrando essas instituições de ensino, nesse sentido:

[...] O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais “aprovados”. Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição “aprovada” de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos [...] O papel do governo estaria limitado a

garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos. [...] (FRIEDMAN, 1984, p. 86).

Conforme Sampaio, Santos e Mesquida (2002), a visão de mundo positivista⁹ agregou mais elementos conservadores à educação. Ajudou a fragmentar o conhecimento e a determinar o tecnicismo quantitativista, auxiliou também, a impor o projeto neoliberal na política educacional oficial brasileira.

O cenário atual aponta para o fato que as políticas neoliberais têm aumentado o seu poder de atuação em escala global, favorecendo transformações no campo econômico, político, cultural e social de diversos países. No Brasil, o neoliberalismo tem impactado principalmente as áreas sociais, a exemplo da educação, influenciando nas propostas de programas governamentais, nas políticas educacionais, e no desmonte das garantias de direitos.

Importante pontuar que a partir do ano de 1980, o Estado brasileiro passou por várias reformas institucionais, para ajustar-se aos ordenamentos deste padrão de orientação neoliberal. Embasadas pela doutrina neoliberal, essas reformas objetivavam restaurar os grandes campos de atuação do Estado, sendo a educação um deles. Sampaio, Santos e Mesquida (2002, p. 8) apontam ações educacionais indicadas pelo neoliberalismo, tais como:

1. Afastamento do Estado como agente financiador da educação.
2. Privatização das instituições públicas de ensino.
3. Ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (PROVÃO, ENEM, etc.).
4. Critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos níveis do ensino.
5. Ênfase sobre a prática em detrimento da teoria.
6. Tecnização das ações educativas.
7. Ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios.
8. Preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores, etc.).
9. Formação rápida e à distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino.
10. Fetichização da educação.
11. A educação precisa trabalhar com a idéia de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, e a língua oficial dessa sociedade, isto é, seu “quadro vocabular”, está “digitado” em inglês: “soft-ware”, “knowldge workers”, “boom”, “hard-ware”, “delet”, etc.

No bojo desta lógica de educação a serviço do capital encontra-se o ideário da “sociedade do conhecimento” ligada à teoria do capital humano, a qual

⁹ Segundo Brandão (2011) o positivismo foi uma corrente de pensamento difundida na Europa durante o século XIX, a qual concebia a ciência como único meio de construção do conhecimento.

compreende a educação como um bem de consumo. A escola oferece um produto que o cliente (consumidor) buscará obter, na “convicção” de que está investindo em si mesmo, possibilitando assim a sua ascensão social. “[...] A educação é vista como uma mercadoria a ser adquirida, proporcionando acesso a outras mercadorias vendidas [...]” (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002, p. 12).

Cardozo et al. (2017) alerta que na sociedade brasileira a educação também tem sido espaço de subordinação dos interesses do capital, que preconiza uma diferenciação explícita: de um lado formação integral, abrangente destinada às elites, e de outro, um ensino básico e técnico voltado para as classes populares. Desse modo, o ideário da educação neoliberal busca fortalecer o capitalismo, mantendo os privilégios das classes dominantes. Entretanto, encontra resistência, outras lógicas de conceber a educação, que lutam contra esse cenário educacional, e defendem a educação pública, gratuita, de qualidade, para todos, independentemente da idade.

No âmbito da disputa de ideários na educação, o contexto escolar a serviço do capital tem como foco a competição, fundamentado pela lógica mercadológica e pela meritocracia, desta feita, alunos, professores, e escolas que apresentam “os melhores” desempenhos, ganham premiações, isto evidentemente estabelece um clima de competitividade. “[...] A prática pedagógica se centra nos resultados a serem alcançados e não mais nos processos, contrapondo os princípios da gestão democrática e participativa” (CARDOZO et al., 2017, p. 13797). Nessa lógica tem-se a pedagogia das competências enquanto resultante das ações do neoliberalismo na educação, assim:

[...] a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidade difundir, sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial nos setores monopolistas da economia, principais difusoras, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal (NEVES, 2007 apud CARDOZO et al., 2017, p. 13797).

Na lógica do referencial de educação pautado no paradigma neoliberal, existe forte oposição à universalidade, à igualdade, à gratuidade da educação em todos os

níveis e modalidades. É preconizada a diminuição da ação estatal sob a área educacional, transferindo para a iniciativa privada a responsabilidade de gerência deste setor. Porém na compreensão de uma lógica igualitária, democrática de educação, é possível afirmar que o afastamento do Estado é totalmente prejudicial, porque dificulta ainda mais a efetivação dos direitos sociais de todos os cidadãos, visto que “[...] para o pensamento neoliberal, o êxito para o homem não se baseia na cooperação ou ‘solidariedade, mas no triunfo calcado na competição com os outros’, [...]” (SAMPAIO; SANTOS; MESQUIDA, 2002, p. 13).

Nesse contexto de disputa entre ideários diferentes de formação, crianças estão sendo impactadas cada vez mais cedo, pelos ideários de educação enquanto caminhos a serem percorridos.

2.2 FAMÍLIA E SUAS PREOCUPAÇÕES

Na contemporaneidade, famílias são pressionadas pela lógica capitalista de pensar a educação como elemento de produtividade e de competitividade na vida das pessoas, inclusive na vida da criança. Ao serem induzidas e conduzidas a pensar dessa forma, essas famílias acabam se adaptando às necessidades da sociedade mercantil, e tentam adaptar também os seus filhos.

Nesse contexto é importante pontuar que segundo Menezes (2016), tais famílias representam grupos detentores de poder econômico e político, os quais buscam manter posições, concepções, valores. Isto significa dizer que essas pessoas simbolizam um status social, porque ocupam lugares prestigiados na sociedade, espaços estes, nos quais pretendem continuar ocupando, e para isso, incorporam a lógica capitalista de educação mercadológica como caminho a ser percorrido.

Para Elkind (2004, p. 29) “[...] os pais contemporâneos vivem em uma panela de pressão de demandas de concorrência, transições, mudanças de papel, inseguranças pessoais e profissionais sobre as quais exercem pouco controle. [...]”. As muitas exigências e o clima de inconstância da sociedade acarretam um intenso estresse nessas pessoas.

Devido ao trabalho e a outras atividades presentes na rotina de muitas mães e muitos pais, o tempo para ficar com os filhos, acompanhá-los, tornou-se reduzido. As diversas ocupações diárias enfrentadas por elas e eles, além de lhes causarem

estresse, diminuem suas forças e entusiasmo.

Várias são as preocupações das famílias em relação ao sustento, à saúde, à educação, aos perigos externos expostos (a violência vivida na sociedade), e ao futuro das crianças. Segundo Elkind (2004), quando os pais pressionam os filhos a crescerem depressa, tratando-os como adultos, esperam que uma parte da sua carga de preocupação e ansiedade seja amenizada, e pretendem contar com a ajuda das crianças para carregar o peso da vida. Esses pais não percebem que prejudicam seus filhos ao pressioná-los desde a infância, pelo contrário, acreditam que o rápido amadurecimento destes é algo benéfico.

[...] Aprisionados na nossa própria luta para enfrentar a vida, engolfados pelas múltiplas exigências da vida, preferimos pensar em nossas crianças como materiais infinitamente flexíveis e resilientes. Assim sendo, podemos esperar que elas se adaptem facilmente às nossas necessidades, nossos horários, nossos interesses e nossas perspectivas (de adultos). Esperamos que elas se adaptem mais aos programas de vida do adulto do que aos seus programas de vida de crianças. [...] (ELKIND, 2004, p. 54).

Muitos pais e muitas mães, ou qualquer outra figura familiar (vó, vô, tia, tio, etc.) responsável pela criação da criança, tentam transferir para a vida do filho tudo aquilo que um dia almejavam concretizar. Ou seja, depositam nas crianças seus sonhos e desejos.

O futuro das crianças é a grande preocupação de muitos familiares, que não medem esforços para tentar garantir aos menores uma futura vida estável. Muitas famílias, sobretudo as economicamente favorecidas (classe média e classe alta), pagam “as melhores” escolas, cursos, etc. Pois entendem que a educação é um meio determinante para alcançar o sucesso profissional e financeiro, ou então, para manter e aumentar os bens mediante a aprendizagem da administração dos negócios.

“[...] Os pais compreendem que precisam exigir de seus filhos, por influência social, a fim de que estes acompanhem os modos de produção e de ser da sociedade da informação e tecnologia” (SANTANA, 2017, p. 6). Por causa dessa lógica, várias crianças possuem uma rotina rigorosa de estudos e atividades extracurriculares.

2.3 APRENDIZAGENS ESCOLARES EM PROCESSO DE ACELARAMENTO

De acordo com Elkind (2004) as pressões atuais para que as crianças de classe média e alta cresçam rapidamente, acontecem logo no início da infância, dentre essas, a principal é a pressão por uma aquisição intelectual precoce. Hoje em dia, muitas crianças: são alfabetizadas prematuramente, avançam de uma série para outra antes do tempo certo (o que chamamos de “pular” de ano), e terminam a educação básica bem cedo (é bastante comum adolescentes de classes favorecidas concluírem o Ensino Médio com 14, 15 anos de idade).

Esse autor, afirma que quando os pais insistem em acelerar as aprendizagens escolares dos filhos, como por exemplo, a aprendizagem da leitura, eles estão pressionando estas crianças a amadurecerem precocemente. Tal aceleração não reflete uma necessidade ou interesse da própria criança, mas sim dos seus familiares.

Ele diz ainda que realmente algumas crianças tendem a ler cedo, porém este aprendizado ocorre de maneira despreocupada e não sob pressão. A familiaridade com os livros, o hábito dos adultos de ler historinhas para ou com a criança, a leitura concebida como um momento prazeroso de diversão e de viagem ao mundo da imaginação são fatores fundamentais para que essas crianças aprendam a ler bem antes.

“[...] Se aprender a ler fosse tão fácil quanto aprender a falar, como declaram alguns autores, um número muito maior de crianças aprenderia a ler sozinhas. [...]” (ELKIND, 2004, p. 63). A aquisição da leitura não é algo simples, contudo, as crianças podem conseguir com facilidade se não forem pressionadas a isso. Pressionar a criança para que ela desenvolva essa aprendizagem antes de apresentar as habilidades mentais necessárias, pode gerar dificuldades de aprendizado em longo prazo (bloqueio), e ocasionar também ansiedade, medo, desânimo.

A pressão dos pais para que se acelere o processo de aprendizagem das crianças nos primeiros anos de escolarização pode diminuir o interesse quando adolescentes. [...] As crianças devem ser desafiadas intelectualmente, mas o desafio deve ser construtivo, não debilitante. Obrigar uma criança a ler cedo, não menos do que obrigar um adolescente a enfrentar a álgebra quando a matemática simples ainda constitui um problema, pode ser uma experiência devastadora para um jovem que não está intelectualmente preparado para a tarefa. Um menino de sete anos que

estava lutando com a leitura me disse: “Não consigo ler. Acho que sou um fracasso na vida” (ELKIND, 2004, p. 66).

Conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁰ todas as crianças devem ser alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. A LDB estabelece em seu artigo 29 que a Educação Infantil (primeira etapa da educação básica) tem como objetivo desenvolver integralmente os aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança de até 5 anos, de forma a complementar a ação da família e da comunidade.

Destacadas essas determinações do programa e da lei citada acima, é importante pensarmos sobre o fato de muitos familiares quererem acelerar o processo de alfabetização das crianças. Os mesmos buscam colocar os seus filhos em escolas onde os pequenos possam aprender a ler ainda na Educação Infantil, sabemos que alfabetizar não é finalidade desta etapa, embora nela as crianças tenham contato com as letras e os números, elas não devem ser obrigadas a adquirir a habilidade da leitura e escrita.

Essas famílias ansiosas, acreditam que o fato das crianças aprenderem a ler por volta dos 4 ou 5 anos, significa que as mesmas serão boas leitoras e terão um excelente desempenho escolar porque foram adiantadas, porém nem sempre isso acontece. “[...] A leitura precoce, portanto, não é essencial para que a criança se torne um leitor ávido, assim como não é indicativa de quem se tornará um profissional bem-sucedido” (ELKIND, 2004, p. 64). Nesse sentido, a lógica do quanto mais cedo melhor em relação às crianças é uma ideia equivocada.

2.4 ESTUDOS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES EM EXCESSO

Santana (2017) discorre que na contemporaneidade o número de atividades no cotidiano de muitas crianças tem aumentado. Somente as horas de estudos na escola, parece não ser mais o bastante, outros horários estão sendo destinados para estudos e práticas de atividades extracurriculares.

Cursos de línguas estrangeiras, de educação financeira e empreendedorismo, de informática, reforço escolar, aulas de música, dança, teatro, futebol, artes marciais, natação, são alguns exemplos dessas atividades extracurriculares. Na

¹⁰ Programa criado em 2012, assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados, e dos Municípios.

concepção mercadológica de educação, quanto mais atividades a criança fizer, maior será o seu potencial, e conseqüentemente ela se destacará, ganhando vantagens na corrida em direção ao sucesso.

De fato, pode-se perceber em diferentes ambientes sociais frequentados por pessoas de classe média e alta, o quanto as crianças de hoje estão sendo sobrecarregadas de expectativas por parte dos adultos em relação a seu futuro. Espera-se que venham a ser brilhantes profissionalmente, políglotas, hábeis fisicamente e atendam aos padrões de beleza vigentes. Por essa razão, muitas delas têm o período extraescolar tomado por cursos (KUNSCH, 2011 apud SANTANA, 2017, p. 5).

Segundo Assemany (2016) a educação para obtenção de resultados desde a infância, antecipa as exigências do mercado e da sociedade. A criança precisa cumprir as exigências para ter êxito futuramente no mundo competitivo. “[...] Hoje, as práticas sociais cotidianas são implicadas em conceitos de eficácia, eficiência, foco e sucesso, e o que vemos é a infância transformada em uma corrida rumo à perfeição [...]” (p. 238).

É claro que estimular a criança constitui-se como elemento fundamental para o seu desenvolvimento. O problema não está no fato dela executar alguma atividade, mas sim no excesso de atividades. É relevante a identificação do menor com a atividade desenvolvida, ou seja, a mesma deve ser de interesse da criança e não exclusivamente dos adultos.

Devemos ficar em alerta com relação à quantidade de atividades desempenhadas pelas crianças. O estímulo é interessante, a superestimulação¹¹ não. Gastmann et al. (2004) discorre que atualmente o mundo está repleto de pequenos executivos que possuem muitos compromissos e responsabilidades. Essas crianças são conduzidas por pais apressados, os quais têm grande satisfação em exibir seus filhos precoces.

A sociedade subverteu os valores, priorizando o sucesso profissional em detrimento da realização pessoal. Um dos principais motivos para que essas crianças tenham suas rotinas repletas de atividades escolares e extraescolar é justamente a preocupação dos familiares com o futuro das mesmas. Mas e o presente da criança? O excesso de atividades pode preencher o seu tempo. Desse modo, será que ela está tendo oportunidade de vivenciar integralmente a infância?

¹¹ Segundo Assemany (2016) são estímulos excessivos.

CAPÍTULO III – CONSEQUÊNCIAS DA CARGA EXCESSIVA DE ESTUDOS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES PARA A VIDA DA CRIANÇA

Com o objetivo de evidenciar as possíveis consequências que a carga excessiva de estudos e atividades extracurriculares pode gerar na vida das crianças, neste tópico, discorreremos sobre a necessidade de fazermos uma reflexão acerca da importância de se viver plenamente a infância.

Nesse sentido, segundo Menezes (2016) é “[...] na infância que as experiências cognitivas, sensoriais e motoras estão no seu ponto mais alto [...]” (p. 2). É nesta etapa da vida que o ser humano desenvolve significativamente os aspectos físico, psicológico, intelectual, social, e emocional.

Imbricada a essa questão do viver plenamente o desenvolvimento infantil, Leal (2017) afirma que a dimensão do brincar é fundamental na infância, pois é por meio da brincadeira que a criança adquire mobilidade corporal, desenvolve a coordenação motora, conhece, aprende, imagina, cria, interage com os outros e com o meio, expressa as suas emoções, se coloca no mundo, como produtor de vida, de mundo, de cultura infantil.

Essa autora discorre que o brincar além de ser uma prática ativa, livre, cultural, expressiva, divertida, criativa, de imitação, do faz de conta, tem também um significado de aprendizagem na vida da criança. Esta ação lúdica, a qual é crucial para o desenvolvimento integral do menor, constitui-se como a identidade da infância.

A legislação brasileira atual através do Estatuto da Criança e do Adolescente, datado de 1990 garante, reconhece, e ampara a prática da brincadeira, bem como a vivência de momentos de lazer e diversão na fase infantil e na adolescência. O marco legal determina em seu artigo 16, inciso IV, o direito à liberdade da criança brincar, praticar esportes, e divertir-se.

Desse modo, reafirmamos que a lei determina, assegura que a criança precisa e possui o direito de brincar, isto é, de viver a sua infância. Quando ela brinca constrói um mundo próprio, imaginário, no qual transita entre a fantasia e a realidade. “[...] Ao se observar uma criança brincando pode-se saber bastante sobre sua vida. Através da brincadeira ela expõe sentimentos, desejos, visão de mundo” (LEAL, 2017, p. 27).

Ainda sobre a relevância da prática do brincar na infância, concordamos com

a autora ao fazer menção que tanto em ambientes escolares quanto nos ambientes não escolares, a fase infantil necessita ser valorizada. Desta feita, na educação infantil, cabe a escola, aos gestores, aos professores que atuam com crianças, ensinar utilizando brincadeiras, jogos, brinquedos. Neste sentido, destacamos que o tempo de aprendizagem das crianças deve ser respeitado. Atividades lúdicas devem fazer parte dos projetos, planejamentos pedagógicos, do cotidiano da escola, porque criança aprende brincando. Nessa perspectiva, entendemos que:

Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, é negociar, e se transformar, é de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem (pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade) na educação infantil. E como sabemos as mudanças da sociedade e das práticas sociais atualmente andam extinguindo o brincar da vida do homem e tais mudanças foram incorporadas à infância, antes brincar era uma coisa típica que hoje é rara, é nossa responsabilidade, enquanto adultos e enquanto sociedade não deixar que o brincar desapareça. Para isso temos que elaborar a organização de tempo e espaços para a brincadeira, pois se não o fizermos a criança não o fará sozinha, temos que colocar a brincadeira na rotina das crianças na escola (no planejamento), organizar o ambiente para que a brincadeira aconteça, brincadeira é o processo de educação da criança e temos que reconhecer o brincar em toda a sua possibilidade e o seu potencial educativo. É necessário que os educadores infantis realizem um vasto trabalho para informar à sociedade que o “brincar” não é uma perda de tempo, mas um processo pelo qual a criança deve passar (SANTOS, 2013 apud LEAL, 2017, p. 22).

No diálogo com essa concepção do brincar, nessa chave de leitura, destacamos a afirmação de que brincar transforma a vida das crianças, diante do seu potencial na construção da autonomia, da criatividade na vida humana infantil.

No contraponto a essa afirmação do papel do brincar, pode-se destacar que a atual sociedade capitalista, neste caso a sociedade brasileira, tem induzido e conduzido à negação do brincar na vida de crianças. Tal afirmativa pode ser percebida em determinadas práticas de famílias e escolas. A exemplo do entendimento equivocado que muitos pais e mães têm em relação à brincadeira e a aprendizagem realizadas na escola, ao compreendê-las como processos dissociados, muitas vezes, questionam: após horários de aulas as crianças somente brincaram, ou aprenderam conteúdos curriculares? Ou seja, tradicionalmente permanece a separação entre brincar e estudar, pois o brincar estaria relacionado ao ócio, e o estudo ao compromisso, a responsabilidade de estudar.

Na escola, essas práticas, as quais tendem a desvalorizar o brincar, conforme Silva (2015) manifesta-se nos discursos de professores, esta autora pesquisou e

constatou o pouco favorecimento de atividades lúdicas em uma escola de Educação Infantil de tempo integral. “[...] Observamos que muitas vezes abrir espaço para o brincar parece ao professor ‘torná-lo menos professor’ [...]” (p. 31302). A autora revelou ainda que em várias falas desses profissionais, o brincar apareceu ora como perda de tempo, ora como recompensa para os alunos comportados, ora como o momento de descanso do professor. Nesse seguimento, ela enfatiza que:

Essa prática pedagógica reducionista, exacerbada pela necessidade de organização da escola integral, constitui crianças que, aos cinco anos de idade perguntam: ‘não vamos fazer tarefa?’ quando estão fazendo qualquer outra coisa que não uma atividade tradicional de escrita ou numeração, de cópia e de treino, porque a ela está sendo apresentado que estudar é ‘sério’ é sinônimo de papel, sala de aula e lápis, e exatamente o contrário de brincar. Espelhados pela visão do adulto, assumem o discurso. É a pedagogia de atividades se sobrepondo à função humanizadora da escola (SILVA, 2015, p. 31306).

Desta feita, professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, devem apreender o significado da infância, o valor que o brincar tem nesta etapa da vida, para que assim, além de favorecerem a brincadeira livre e dirigida, possam também dialogar com as famílias, no sentido de explicar a importância do brincar, do respeito e proteção da infância, seja no ambiente escolar ou fora dele. Pois, entender que a infância precisa ter as suas particularidades respeitadas, é essencial para: o desenvolvimento, o processo de ensino-aprendizagem, a autonomia, a autoconfiança, e autoestima da criança. Quando tal compreensão de fato acontece, o brincar não é ignorado, nem negligenciado, mas sim concebido como dimensão intrínseca na vida das crianças.

Portanto, brincar não é desperdício de tempo, ao contrário, é viver o tempo, o tempo de ser criança, o tempo da infância. Vistas essas considerações acerca da relevância da vivência integral da infância, na sequência discorreremos sobre as implicações que o excesso de compromissos e responsabilidades demandas pela família e escola, tem ocasionado na vida de muitas crianças.

3.1 SEM TEMPO PARA VIVER A INFÂNCIA?

No capítulo anterior, abordamos que famílias e escolas influenciadas pela lógica capitalista de educação, acabam exigindo muito das crianças ao lhe atribuírem diariamente inúmeras atividades, no intuito de prepara-las o quanto antes

para a futura vida social, profissional, e financeira.

Com relação a essa sobrecarga na fase infantil, Rousseau (2004) afirmava que o presente da criança, ou seja, a infância, não deveria ser sacrificada por um futuro incerto. Vimos no primeiro capítulo, que ele criticava o modelo de educação predominante em sua época, porque esta formação concebia o menor como um alguém defeituoso, o qual necessitava de correção para que pudesse se tornar completo.

O referido filósofo repugnava a ideia de educar as crianças mediante rotinas estafantes de trabalhos e atividades. Alegava que essa ação pedagógica era desnecessária, defasada, desrespeitosa, e desumana, pois negava a infância, isto é, a criança não podia: brincar livremente, se permitir, ter voz ativa, se expressar, viver sem medo de errar, sem castigos, sem esforços. Declarava ainda que não havia como considerar tal educação bárbara, a qual valorizava a vida adulta, via no adulto a perfeição, e menosprezava a infância, enxergava a criança na incompletude.

Essa negação da infância que Rousseau denunciou em seu tempo, de certa forma, vem ocorrendo nos dias de hoje, conforme Elkind (2004) a criança contemporânea está cada vez mais sem tempo para ser criança, com demasiadas ocupações, muitas crianças são induzidas e conduzidas a assumirem desde cedo um estilo de vida adulta.

De acordo com Santana (2017) essas crianças sobrecarregadas, somente brincam quando cumprem os seus deveres, sendo que na maioria das vezes quando chega a hora de brincar, elas apenas jogam em aparelhos eletrônicos ou assistem televisão. Desse modo, as brincadeiras livres e ao ar livre, brincadeiras inventadas, brincadeiras de movimentação corporal, brincadeiras tradicionais, dentre muitas outras que também se constituem como importantes para o desenvolvimento da criança são pouco praticadas. Atualmente, vemos cada vez mais as brincadeiras se tornarem raras no cotidiano das crianças, e os adultos pouco se interessam em conceder mais espaços e tempo para a realização das mesmas.

Nesse cenário, onde crianças têm o seu brincar reduzido em prol do cumprimento de demandas sociais, percebemos o quanto o debate referente à proteção e valorização da infância se faz ainda mais necessário. Desta feita, enfatizamos também que não estamos aqui afirmando que a criança não pode fazer nenhuma atividade extraescolar, até porque a prática de atividade a qual seja do interesse e gosto do menor, que propicie o seu brincar, e respeite as suas

particularidades, é uma ação benéfica. No entanto, impor na rotina da criança muitas atividades, as quais mais atendem as exigências da sociedade capitalista do que a própria necessidade orgânica e educacional da criança é algo prejudicial.

Nesse sentido, pode-se destacar que a limitação do tempo para a brincadeira e o descanso, são umas das implicações da rotina exaustiva imposta na vida de crianças. Esse cerceamento da liberdade da criança de viver a sua infância pode interferir negativamente no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Em vista disso, é preciso que a criança viva o seu tempo, que é justamente a infância. A criança necessita viver tranquilamente, brincar, estudar, descansar, conviver com as pessoas da família, e com os amigos, fazer coisas que goste, para que assim ela possa se desenvolver e aprender de maneira significativa.

3.2 INFÂNCIA ESTRESSADA?

A imposição de compromissos e responsabilidades desde a infância, além de comprometer o tempo livre para o brincar, pode também acarretar limitações psicoemocionais. De acordo com Santana (2017) crianças pressionadas intelectualmente tendem a sentir medo de errar, como por exemplo, tirar notas baixas, e desapontar seus familiares, professores, todos aqueles que nelas depositam demasiadas cobranças e expectativas.

Desta feita, ressaltamos que o medo de errar não é interessante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois os erros podem ser construtivos, ou seja, a partir deles o menor tem a possibilidade de aprender, de acertar. Assim sendo, não devemos ensinar a criança a querer sempre ser a melhor, pois desta forma, podemos instiga-la a encarar o erro como sinônimo de fracasso ou incapacidade. Portanto, quando as crianças não aprendem a lidar com seus erros, propendem a se tornar adultos inflexíveis, que não aceitam perder.

Ainda sobre essas reações psicológicas e emocionais, Elkind (2004, p. 29) discorre que “[...] a criança de hoje tornou-se a vítima involuntária e não-intencional de um estresse avassalador – o estresse nascido de uma mudança social rápida e desconcertante e de expectativas sempre crescentes [...]”.

Corroboramos com a ideia desse autor, visto que atualmente vemos o quanto é comum as crianças enfrentarem um segundo turno de atividades fora da escola ou até mesmo na própria escola, esta rotina repleta de deveres, articulada a poucos

momentos destinados a brincadeira, a descontração, e descanso, acaba por ocasionar estresse, tensão, irritação, ansiedade, desânimo. Nesse sentido, a psicóloga Menezes (2016, p. 9) relata que:

[...] o excesso de atividades na infância, implica o aparecimento de doenças e transtornos típicos de um organismo estressado e sobrecarregado, tais como enxaquecas, dores estomacais, distúrbios do sono (insônia, terror noturno), alimentares (obesidade, anorexia, bulimia) e transtornos psicológicos (ansiedade e depressão) [...].

Diante disso, podemos perceber que pressionar e estimular excessivamente a criança para que ela possa se desenvolver e aprender depressa, antes mesmo de apresentar as habilidades mentais necessárias ao desempenho de algumas atividades e situações-problemas, são ações contraditórias, porque ao invés de preparar a criança, torna-la mais inteligente e capacitada a atender as demandas da corrida rumo ao futuro promissor, como preconiza a concepção mercadológica da educação, retira a leveza da infância, desrespeita o tempo de aprendizagem da criança, lhes proporciona um intenso estresse, logo, tudo isso traz dificuldades para o aprendizado, pois gera bloqueio, insegurança, desmotivação.

Desse modo, a infância, tempo no qual Rousseau denominou de a idade da alegria, vai perdendo o seu encanto. Por isso, precisamos ser mais empáticos com as crianças. Basta pensarmos, se nós adultos, em muitos momentos da vida, nos sentimos exaustos pela obrigação de nossos afazeres diários, imaginemos agora uma criança, que ainda está em pleno processo de desenvolvimento.

3.3 INFÂNCIA ABREVIADA?

Para finalizarmos este capítulo, neste último tópico, discutimos que o encurtamento da infância também é consequência da sobrecarga de estudos e atividades extracurriculares. E chamamos atenção para a necessidade que a escola, a família, e a sociedade de modo geral têm de rever a lógica naturalizada da educação mercadológica competitiva e individual, a qual orienta as pressões sociais que impactam e desrespeitam a infância.

Quando a escola e a família pressionam a criança na antecipação de aprendizados, estão, inconscientemente, retirando-lhes o direito de ter infância. Desta feita, conforme Assemany (2016) superestimular as crianças para que

obtenham desde cedo desempenhos de excelência nas atividades escolares e extracurriculares, não as tornam mais inteligentes, e nem mais aptas ao enfrentamento de situações-problemas da vida.

Entretanto, tal superestimulação pode ocasionar a abreviação da infância. Nessa perspectiva, Elkind (2004, p. 34) afirma que “[...] é mais difícil hoje reconhecer que as crianças são crianças, e não adultos em miniatura, porque as crianças se vestem e se movem como adultos”.

Privadas de viver a infância, essas crianças sobrecarregadas de compromissos e responsabilidades, são introduzidas precocemente em contextos relacionados aos adultos, por conta disso, assimilam hábitos, comportamentos, atitudes, linguajar, formas de se vestir e de se expressar, características de um indivíduo adulto.

As autoras Menezes (2016), Weber e Francisco-Maffezolli (2016) utilizam o termo adultização da infância, para designar esse processo de inserção antecipada da criança em lógicas de vida adulta.

Portanto, enquanto sociedade, enquanto educadores, devemos repensar essa pedagogia mercadológica das competências a qual oprime a infância à serviço do capital.

A antecipação de aprendizados é inoportuna, em algumas escolas privadas, por exemplo, crianças são submetidas desde as séries iniciais, do Ensino Fundamental a realização de provas e simulados os quais objetivam treina-las o quanto antes, para os processos de vestibulares.

O educador Rubens Alves declara em forma poética que o saber precisa ter sabor, e o sabor do saber na infância necessita ser leve e doce, isso significa dizer que não devemos e não podemos amargurar a vida de crianças, aprisionando-as à lógica competitiva e individualista, não podemos tirá-lhes o direito de serem crianças.

A escola tem que ser um espaço de aprendizado significativo, aprendizagem esta articulada com o brincar, com a afetividade, e não um espaço de tormenta e pressão, local de um saber sem sabor, ou de um sabor que não corresponde a infância.

Precisamos pensar em uma educação emancipatória (FREIRE, 2000), que se distancie de uma educação bancária, mercadológica, necessário pautar a educação em práticas pedagógicas que liberte, valorize, e respeite a infância, a dimensão do

brincar, do viver livremente, sem pressão, preocupação ou estresse.

Segundo Kramer (2000) temos a urgência de educar contra essa barbárie que ai está posta, lutar por uma educação humana, solidária, crítica e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo bibliográfico tratou acerca da sobrecarga de estudos e atividades extracurriculares na infância, a qual vem sendo imposta por famílias e escolas norteadas pela lógica capitalista de educação, na rotina de crianças, principalmente daquelas pertencentes às classes média e alta. A realização desta pesquisa foi importante, pois criou espaço de reflexão sobre a forma como a infância tem sido pressionada dentro de um contexto escolar e não escolar à serviço do capital.

Iniciamos a discussão realizando percurso histórico do conceito de infância, baseado em Ariès (2017), Postman (2012), Rousseau (2004), Kramer (2000), dentre outros autores. Conforme Furlanetto (2008) ao tratarmos de infância é relevante estudarmos as diferentes conceituações a ela atribuída no decorrer da história, para que possamos compreender as maneiras como crianças têm sido percebidas na sociedade.

Com base em Kramer (2000), Menezes (2016), ECA (1990), definimos o conceito de infância enquanto noção de fase distinta da vida humana, a qual foi construída histórico-socialmente. Deste modo, entende-se que nessa etapa, o sujeito infantil, isto é a criança, desenvolve significativamente aspectos físico, psicológico, intelectual, social, emocional. Bem como possui direitos garantidos constitucionalmente, tais como: direito à vida, direito à liberdade, direito à educação, direito à saúde, direito de brincar, direito ao respeito de suas particularidades.

Em seguida, discutimos que de forma naturalizada a lógica capitalista de educação mercadológica mobiliza famílias e escolas a desencadearem pressões na vida de crianças. Nesta parte do texto, utilizamos Sampaio, Santos e Mesquida (2002), Cardozo et al. (2017), para explicarmos que essa lógica de educação mercadológica surgiu por meio da política educacional neoliberal, a qual tem sido predominante no cenário atual.

Nesse sentido, o ideário do neoliberalismo no campo educacional tem proporcionado uma lógica de mercado, centrada em processos formativos alicerçados no discurso da competitividade, individualização, meritocracia. Nesta perspectiva de educação mercadológica, a escola é vista como espaço de formação que oferece um produto (conhecimento), o qual possibilita ascensão social, manutenção do status quo, futuro promissor.

No bojo dessa lógica de educação a serviço do capital, muitas crianças têm sido sujeitas a cumprir rotina intensa de aulas, cursos, reforços escolares, dentre outras ocupações. Desta feita, quando educadores atribuem à criança esse excesso de afazeres, objetivam a antecipação de aprendizados, visando assim que ela obtenha desempenho de excelência ao longo da formação. Desta maneira, compreendem a educação como meio de assegurar ao menor futura vaga promissora no mercado de trabalho, estabilidade financeira, status social.

Destacamos que o problema deste estudo foi esclarecido mediante o diálogo com Elkind (2004), Menezes (2016), Santana (2017). Como resposta à pergunta norteadora, apresentou-se que a carga excessiva de estudos e atividades extracurriculares pode comprometer o tempo livre da criança para brincar, gerar limitações psicoemocionais, abreviar a infância.

Sobre a limitação do tempo da criança para vivência de momentos lúdicos, foi discorrido que crianças sobrecarregadas pouco brincam, pois na maior parte do dia encontra-se ocupadas com várias atividades seja na escola ou fora dela. Sendo que muitas vezes, a brincadeira é estabelecida como uma recompensa, ou seja, a criança somente brinca se cumprir todas as suas obrigações.

Diante disso, compreendemos que as pressões desencadeadas nos espaços educativos têm negado a prática do brincar na infância, visto que conforme Silva (2015), na perspectiva da pedagogia mercadológica a brincadeira e a aprendizagem são processos dissociados, isto significa dizer que nesta concepção de educação, há uma separação entre brincar e estudar, neste sentido, a brincadeira está ligada ao ócio, e o estudo a seriedade, ao compromisso, a responsabilidade de estudar para futuramente se tornar alguém bem-sucedido.

No que diz respeito às implicações emocionais e psicológicas geradas na vida da criança, de acordo com Elkind (2004), crianças intelectualmente pressionadas são vítimas involuntárias e não intencionais de situações estressantes. Neste contexto de pressão por aquisição intelectual precoce, elas tendem a se tornar preocupadas porque sentem medo de decepcionar aqueles que nelas depositam demasiadas expectativas.

Portanto, a carga excessiva de estudos e atividades extracurriculares demandadas pelos educadores da criança, objetiva que desde cedo este indivíduo se prepare para conseguir ser “alguém na vida”, ser destaque, ser melhor, ser mais inteligente, ser apto a atender as exigências do capital. Toda essa pressão em torno

do sujeito infantil, além de torna-lo propenso a reações tais como estresse, irritação, cansaço, ansiedade, preocupação, medo, possibilita ainda a assimilação de condutas individualistas e competitivas.

Em consonância com Assemany (2016), Menezes (2016), pode ser enfatizado que superestimular a criança através de muitas atividades escolares e não escolares, acarreta abreviação da infância, isto porque crianças pressionadas a adiantar aprendizados são introduzidas precocemente em dinâmicas de vida adulta, sendo assim adultizadas. Mediante a evidenciação dessas consequências, destacamos que o objetivo geral deste trabalho foi alcançado.

Essa discussão propiciou a reflexão acerca da negação do direito da criança de ter infância, e apontou a necessidade do debate relacionado a proteção e valorização da fase infantil. Nesta perspectiva, foi ressaltado que professores, gestores, coordenadores pedagógicos, precisam apreender o significado da infância, a dimensão do brincar nesta etapa da vida humana, para que assim, possam desenvolver ações pedagógicas humanizadoras em favor da brincadeira livre e dirigida na escola, bem como estabelecer relação dialógica com os familiares, a qual possibilite esclarecimento sobre a importância de viver plenamente a infância.

Desse modo, consideramos que criança precisa ser criança em sua plenitude, criança necessita de tempo e espaço para brincar, criança precisa ter sonhos e ter fantasias, criança precisa ser amada, respeitada, cuidada, criança tem o direito de viver tranquilamente, sem pressões, sem preocupações, sem estresse, criança tem direito de ter infância.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. N. ALMEIDA, V. H. Trabalho, tempo livre, lazer e ócio: da antiguidade aos tempos atuais. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, n. 187, p. 121-132, dez. 2016.
- ARAÚJO, D. D. de. **Adultização infantil no século XXI: uma abordagem histórica acerca das concepções de infância**. Natal: UFRN, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- ASSEMANY, N. M. Superestimulação na infância: uma questão contemporânea. **Cadernos de Psicanálises (CPRJ)**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 34, p. 231-243. 2016.
- BRANDÃO, A. R. P. A postura do positivismo com relação às ciências humanas. **Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia**, Alagoas, v. 03, n. 06, p. 80-105, 2011.
- BRASIL. **Constituição Federal**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/1990. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei Federal 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- CARDOZO, E. de N. R. et al. Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13, 2017, Curitiba. **Anais**. p. 13792-13805. 2017.
- CYRIACO, A. F. F. et. Pesquisa qualitativa: conceitos importantes e breve revisão de sua aplicação à geriatria/gerontologia. **Geriatrics, Gerontology and Aging**, p. 4-9, 2017.
- ELKIND, D. **Sem tempo para ser criança: a infância estressada**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FINDLAY, E. A. G; COSTA, M. A; GUEDES, S. P. L. de C. **Guia para elaboração de projetos de pesquisa**. Joinville, Santa Catarina: UNIVILLE, p. 5-23. 2006.

FURLANETTO, B. H. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2008. 2705- 2717. 2008.

FRIEDMAN, M. Papel do Governo na Educação. In: _____. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, p. 83-100. 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GASTMANN, D. H. et al. Sem tempo para brincar? atividades extracurriculares. **Disciplinarum Scientia, Série: Ciências da Saúde**, Santa Maria, v. 4, n. 1, p. 171-179, 2004.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Brasil, p. 1-14, jul. 2000.

LEAL, P. M. de F. **O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança**. Pouso Alegre: 2017.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, M. R; DALBOSCO, C. A. Rousseau e a primeira infância. **Filosofia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 82-99, out. 2012/mar. 2013.

MENEZES, S. M. M. de. Adultização da infância pela mídia: uma leitura sócio-histórica. **Revista psicologias**, v. 2, p. 1-15, 2016.

NERY, J. D. **Rousseau e o conceito de infância**: uma leitura a partir da obra Emílio ou Da Educação. Maringá: 2012.

NUNES, I. B. **O trabalho infantil na revolução industrial inglesa**: uma contribuição ao trabalho docente na sétima série. Curitiba: 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, A. M. da S; OLIVEIRA, C. M. V. C. de; FREITAS, M. V. de. Globalização, cultura e sociedade a informação. **Perspectivas em ciência da informação**. Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 97-105. 2001.

SANTANA, G. A. S. As pressões excessivas que as crianças sofrem da parte dos pais para serem bem sucedidas na sociedade competitiva contemporânea. **Psicologia.pt**, 2017.

SAMPAIO, C. M. A; SANTOS, M. do S. dos; MESQUIDA, P. Do conceito de educação a educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.3, n.7, p.165-178, set./dez. 2002.

SILVA, E. R. da. Tempo e brincadeira: reflexões sobre a educação infantil no tempo integral. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba. **Anais**. p. 31298- 31312. 2015.

SIMIONATO, M. M; SOARES, S. T. **Teoria e metodologia da pesquisa educacional**: ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso. Paraná: UNICENTRO, 2014.

VAINFAS, R. "Soldados de Cristo". **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 81, p. 14-18, 2012.

WEBER, T. B. B; FRANCISCO-MAFFEZZOLLI, E. C. Mídia, consumo e a adultização de crianças: uma reflexão macrossocial. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 17, Curitiba. **Anais**. p. 1-15. 2016.