

A construção social das infâncias e o papel da Pedagogia das Infâncias na educação contemporânea

The social construction of childhood and the role of Childhood Pedagogy in contemporary education

La construcción social de la infancia y el papel de la Pedagogía Infantil en la educación contemporánea

DOI: 10.54033/cadpedv22n14-234

Originals received: 11/21/2025

Acceptance for publication: 12/15/2025

Josiane Aguiar Cerqueira Feliciano

Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão
Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)
Endereço: Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: josianefeliciano@id.uff.br

Viviane de Oliveira Freitas Lione

Doutora em Biociências Nucleares
Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Endereço: Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: vivianelione@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a construção social das infâncias e o papel da Pedagogia das Infâncias na educação contemporânea, com base em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e descritivo. A investigação parte da compreensão de que a infância é uma categoria histórica, cultural e socialmente construída, cuja concepção se transformou ao longo do tempo. Autores como Ariès (1981), Sarmiento (2005) e Cohn (2013) destacam que não existe uma infância universal, mas múltiplas “infâncias”, marcadas por contextos sociais, econômicos e culturais diversos. No campo educacional, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos consolidou-se com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). A partir desses marcos, a Pedagogia das Infâncias emerge como uma abordagem que valoriza a criança como protagonista de sua aprendizagem, produtora de cultura e de saberes. Fundamentada em autores como Froebel, Wallon e Oliveira-Formosinho, essa pedagogia enfatiza o brincar, as interações e a escuta sensível como elementos centrais do processo

educativo. Conclui-se que reconhecer a pluralidade das infâncias é condição essencial para uma educação democrática, inclusiva e humanizadora.

Palavras-chave: Concepções de Infância. Pedagogia das Infâncias. Educação Infantil. Brincar. Inclusão. Cultura da Infância.

ABSTRACT

This article analyzes the social construction of childhood and the role of the Pedagogy of Childhood in contemporary education, based on a qualitative and descriptive literature review. The study begins with the understanding that childhood is a historical, cultural, and socially constructed category whose conception has changed over time. Authors such as Ariès (1981), Sarmento (2005), and Cohn (2013) emphasize that there is no universal childhood but rather multiple “childhoods,” shaped by diverse social, economic, and cultural contexts. In the educational field, the recognition of the child as a subject of rights was consolidated through the 1988 Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent (1990), the National Education Guidelines and Framework Law (1996), and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009). From these milestones, the Pedagogy of Childhood emerges as an approach that values the child as the protagonist of their own learning process, a producer of culture and knowledge. Grounded in theorists such as Froebel, Wallon, and Oliveira-Formosinho, this pedagogy emphasizes play, interaction, and attentive listening as central elements of the educational process. It concludes that recognizing the plurality of childhoods is an essential condition for a democratic, inclusive, and humanizing education.

Keywords: Conceptions of Childhood. Childhood Pedagogy. Early Childhood Education. Play. Inclusion. Childhood Culture.

RESUMEN

Este artículo analiza la construcción social de la infancia y el papel de la Pedagogía de la Infancia en la educación contemporánea, a partir de una revisión bibliográfica de carácter cualitativo y descriptivo. El estudio parte del entendimiento de que la infancia es una categoría histórica, cultural y socialmente construida, cuya concepción ha cambiado a lo largo del tiempo. Autores como Ariès (1981), Sarmento (2005) y Cohn (2013) destacan que no existe una infancia universal, sino múltiples “infancias” moldeadas por contextos sociales, económicos y culturales diversos. En el ámbito educativo, el reconocimiento del niño como sujeto de derechos se consolidó a través de la Constitución Federal de 1988, el Estatuto del Niño y del Adolescente (1990), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2009). A partir de estos marcos, la Pedagogía de la Infancia surge como un enfoque que valora al niño como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, productor de cultura y conocimiento. Basada en teóricos como Froebel, Wallon y Oliveira-Formosinho, esta pedagogía enfatiza el juego, la interacción y la escucha atenta como elementos centrales del proceso educativo. Se concluye que reconocer la

pluralidad de las infancias es una condición esencial para una educación democrática, inclusiva y humanizadora.

Palabras clave: Concepciones de la Infancia. Pedagogía de las Infancias. Educación Infantil. Juego. Inclusión. Cultura de la Infancia.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica e sociológica da infância revela uma verdade essencial: a criança não é um ser universal e atemporal, mas um sujeito historicamente situado e socialmente construído. A transição da visão da criança como “pequeno adulto” para a de sujeito de direitos representa uma conquista civilizatória fundamental, resultado de longos processos de transformação cultural, política e jurídica, que no Brasil, o reconhecimento da criança como cidadã e sujeito de direitos é resultado de longas lutas sociais e de avanços legais significativos. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidaram princípios fundamentais para a proteção integral e o direito à educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reafirmaram essa perspectiva ao reconhecerem a criança como centro do processo educativo e as brincadeiras e interações como eixos norteadores da prática pedagógica.

Entretanto, a mera existência de legislações protetivas não assegura, por si só, a efetivação plena dos direitos. Os resultados desta revisão bibliográfica evidenciam a urgência de uma mudança de paradigma, que ultrapasse a perspectiva normativa e alcance a dimensão cultural e social. É necessário reconhecer a pluralidade das infâncias, compreendendo que ser criança significa vivenciar realidades profundamente diversas, influenciadas por fatores socioeconômicos, étnicos, territoriais e simbólicos. Ignorar essa diversidade é perpetuar desigualdades e invisibilidades que ainda marcam o cotidiano de milhões de crianças.

Nesse contexto, a Pedagogia das Infâncias emerge como um campo teórico-prático indispensável para a concretização desses direitos. Ao colocar a

criança no centro do processo educativo e valorizar dimensões como a brincadeira, a imaginação, a interação e a autonomia, essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais humana, democrática e inclusiva. Mais do que uma proposta pedagógica, trata-se de um compromisso ético com o respeito à infância em sua totalidade e com a escuta das vozes infantis como parte legítima do diálogo social.

A concepção de infância, ao longo da história, tem sido profundamente marcada pelas transformações sociais, políticas e culturais das sociedades. Durante séculos, a criança foi percebida como um ser em formação, dependente e subordinado ao mundo adulto, muitas vezes reduzida à condição de “pequeno adulto”, sem direitos próprios nem reconhecimento de suas especificidades (Ariès, 1981). Essa visão histórica, fortemente enraizada em estruturas hierárquicas e adultocêntricas, sustentou práticas sociais e educacionais que invisibilizaram a criança como sujeito social, produtor de cultura e participante ativo da vida coletiva.

Nas últimas décadas, contudo, os estudos da infância — especialmente sob o olhar da Sociologia, da Antropologia e da Pedagogia — têm desafiado essa compreensão homogênea, propondo a noção de “infâncias” no plural. Essa abordagem reconhece a multiplicidade de contextos e experiências que configuram o ser criança em diferentes tempos, espaços e condições de vida (Sarmiento, 2005; Cohn, 2013). As infâncias, portanto, são construções sociais e históricas, atravessadas por fatores como classe social, gênero, etnia, território e acesso a direitos. Assim, não há uma infância universal, mas várias formas de vivenciar a infância, cada qual com suas linguagens, valores, vulnerabilidades e potências.

Dessa forma, discutir a construção social das infâncias e o papel da Pedagogia das Infâncias na educação contemporânea significa revisitar os fundamentos históricos e teóricos que moldaram a visão sobre a criança e, ao mesmo tempo, refletir sobre as práticas que hoje buscam promover o desenvolvimento integral e o exercício da cidadania desde a primeira infância. O presente estudo, portanto, tem como objetivo analisar como as infâncias são socialmente construídas e de que maneira a Pedagogia das Infâncias contribui

para consolidar uma educação humanizadora, democrática e comprometida com a pluralidade das experiências infantis, propondo conceitualmente uma Pedagogia das e para as Infâncias, sob a perspectiva da Educação Infantil.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, enquanto a pesquisa descritiva busca descrever as características de determinado fenômeno ou população.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a revisão bibliográfica consiste na análise sistemática de produções já publicadas, permitindo ao pesquisador conhecer e sintetizar o estado da arte de um tema específico. Assim, esta pesquisa buscou analisar, comparar e interpretar as concepções históricas e sociais da infância, bem como as transformações ocorridas na pedagogia voltada à educação infantil, a partir de autores de referência e documentos legais.

A coleta de dados baseou-se em fontes teóricas e documentais, selecionadas segundo critérios de relevância, atualidade e reconhecimento acadêmico. Conforme orienta Severino (2016), a revisão bibliográfica exige a leitura crítica e interpretativa de textos que tratam direta ou indiretamente do tema de investigação, de modo a permitir a construção de um referencial teórico sólido.

Foram consultadas obras clássicas e artigos científicos das áreas da História, Sociologia, Antropologia e Pedagogia da Infância, além de documentos legais e normativos. A seleção priorizou materiais que abordam:

- a) A evolução histórica do conceito de infância;
- b) O reconhecimento da criança como sujeito de direitos; e
- c) As práticas pedagógicas contemporâneas relacionadas à Pedagogia das Infâncias.

- d) As principais referências teóricas que fundamentaram a análise foram:
- e) História da Infância: Ariès (1981), com sua obra seminal História Social da Criança e da Família, base para compreender a construção histórica do “sentimento de infância” desde a Idade Média;
- f) Sociologia e Antropologia da Infância: Sarmento (2005) e Clarice Cohn (2013), que abordam a pluralidade das “infâncias” e suas dimensões sociais e culturais;
- g) Legislação e Políticas Públicas: A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990a, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU – Brasil, 1990b);
- h) Pedagogia e Educação Infantil: Friedrich Froebel (Arce, 2002), Henri Wallon (1986) e outros, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que orientam as práticas pedagógicas atuais no Brasil.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da revisão bibliográfica permitiu evidenciar resultados significativos sobre a evolução do conceito de infância e suas implicações para a sociedade e para a educação. Os principais achados e reflexões podem ser sintetizados nos seguintes eixos: Ser Criança; Infância e Infâncias; A Criança na Sociedade; A Pedagogia das e para as Infâncias.

3.1 SER CRIANÇA: INFÂNCIA E INFÂNCIAS

O historiador francês, Philippe Ariès (1981), em sua marcante obra “História Social da Criança e da Família”, traz um panorama histórico de como a sociedade entende a criança e a infância ao longo do tempo, desde a Idade Média. Ariès (1981) afirma que as crianças têm seus direitos vistos e garantidos de formas diferentes, devido às diversas condições sociais, econômicas e

culturais às quais estão submetidas e que interferem diretamente na forma como a sociedade percebe a infância.

Uma pesquisa realizada por Peres Gonçalves e Lúcio Umbelino Mathias (2017) acerca da influência da tecnologia nas concepções de infância, apresentadas pela sociedade, mostrou que houve mudanças significativas na forma como as crianças são vistas ao longo da história. Até a Idade Média, as crianças eram consideradas como pequenos adultos, presentes em todas as atividades da vida adulta, como se pode conferir na figura 1.

Figura 1. Concepção história de infância



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Ariès (1981), a partir do século XVII surge o sentimento de infância, que o autor denominou como “paparicação”, e as crianças foram separadas dos adultos, consideradas como inocentes e puras. Atualmente, na pesquisa de Peres Gonçalves e Lúcio Umbelino Mathias (2017), é possível observar que adultos e crianças têm apresentado muitas semelhanças, seja na vestimenta ou no modo de falar e agir, sobretudo pela influência do acesso aos aparelhos tecnológicos, que permitem uma série de interações.

A autora Marín-Díaz (2010) faz uma reflexão importante sobre as infâncias da sociedade atual, quando aborda o tema da chamada “inocência

infantil”, que afirma ser um mito, pois a realidade de inúmeras infâncias não corresponde ao conceito de pureza e inocência. Infelizmente, várias crianças sofrem situações sociais que as tiram desse patamar de infância “pura e inocente”. Essas propriedades da infância não se aplicam àquelas em vulnerabilidade social, sujeitas a maus tratos, convivendo com drogas, tráfico, violência diária. Não poucas vezes, a criança negra e pobre, moradora da comunidade, é vista como uma ameaça à sociedade, relacionada a práticas criminosas e imorais, tirando-lhe a possibilidade de ser vista como inocente e pura.

Para Siqueira,

[...] a infância, de fato, uma construção social que se dá num tempo marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico histórico e a criança é, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais / biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (Siqueira, 2011, p. 186).

De maneira geral, o senso comum da sociedade considera que a “infância” se trata de uma fase da vida humana que é absoluta e igual para a totalidade das crianças.

O sociólogo Sarmiento (2005) discute esse fato, ao afirmar que

Por isso a Sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero etc. (Sarmiento, 2005, p. 371).

O campo dos estudos da infância tem avançado significativamente, revelando a pluralidade intrínseca das infâncias e das crianças e a necessidade de uma compreensão mais complexa e contextualizada desse período. Diversas pesquisas enfatizam a importância de se referir às “infâncias” no plural para desestabilizar a homogeneidade socialmente imposta, reconhecendo que a infância é uma construção histórica e culturalmente limitada. Essa visão é

reforçada por exemplos como as infâncias indígenas, as infâncias da guerra, da religiosidade, de rua e as ciberinfâncias, cada uma com experiências e valores distintos (Dornelles, 2010; Cohn, 2013).

Martins Filho (2005), afirma que a pluralidade de vivências e ambientes socioculturais das crianças “[...] permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais” (Martins Filho, 2005, p. 13). A antropóloga Clarice Cohn (2013), chama a atenção dos antropólogos da infância para essa discussão, quando questiona seus pares

[...] como ouvir realmente as crianças? Como efetivamente escutar suas falas [...]? [...] Uma atuação que seja efetivamente condizente com o que as crianças fazem e querem fazer de suas infâncias, neste mundo em que as possibilidades de infâncias e de ser criança são inúmeras (Cohn, 2013, p. 240-241).

O uso do termo "infâncias", no plural, é fundamental nos estudos contemporâneos da infância porque ele desafia a ideia de uma infância única, homogênea e universal. Tradicionalmente, a sociedade ocidental construiu “a infância” como um período padronizado, muitas vezes idealizado ou visto apenas como uma fase de preparação para a vida adulta (Cohn, 2013; Schuch; Ribeiro; Fonseca, 2013).

No entanto, quando se usa "infâncias", também se reconhece que a infância é uma construção social e cultural, o que significa que ser criança varia enormemente entre diferentes culturas, sociedades e momentos históricos. Uma criança indígena no Brasil tem uma vivência de infância muito diferente de uma criança em uma grande cidade europeia, ou de uma criança que viveu durante uma guerra no passado. Outra questão que se coloca é que existem múltiplas experiências de ser criança. Mesmo dentro de uma mesma sociedade, as experiências infantis são diversas. Fatores como classe social, etnia, gênero, religião, localização geográfica (urbana ou rural), condições de saúde e situações de vulnerabilidade (como viver na rua ou em um abrigo) moldam a infância de maneiras distintas. Não há uma "infância" que possa agregar todas as crianças, conforme mostrado na Figura 2.

Figura 2. As infâncias e suas particularidades



Fonte: Elaboração própria.

Além disso, essa concepção teórica reconhece as crianças como sujeitos ativos, e não passivos: A visão no singular tende a padronizar a criança como um ser que está "se tornando" algo, em vez de um sujeito que já é e que age no mundo. Usar o plural ajuda a ressaltar a ação das crianças e suas diferentes formas de interagir, negociar e resistir às realidades que as cercam. E por fim, essa visão também desconstrói a "norma" da infância moderna. Como Sarmiento aponta, em Delgado e Muller (2006), o que está em questão é a norma da infância moderna, que muitas vezes exclui e invisibiliza outras formas de ser criança. O plural ajuda a reconhecer e valorizar essas outras formas. Usar "infâncias" permite capturar a complexidade, diversidade e dinamismo da vida infantil, rejeitando uma visão simplista e abrangente que não reflete a realidade de milhões de crianças ao redor do mundo. É um convite a olhar para cada experiência com suas particularidades, como se pode perceber na Figura 2.

Os pesquisadores Peloso e Ujie (2022) defendem que, ao prestar atenção ao que as crianças falam, ao serem ouvidas, essas crianças saem do obscuro, do ignorado para o protagonismo, destacando-se como sujeitos históricos, que constroem e produzem cultura, e que o fazem de uma maneira própria, distinta dos adultos. Para Peloso e Ujie (2022), a sociologia da infância colabora com os estudiosos e a sociedade de forma geral com observações ricas que permitem essa valorização da criança enquanto produtora de cultura e de identidade própria.

De acordo com Sarmiento e Gouvêa (2008, p. 11), a sociologia da infância considera “a criança como sujeito que tem produção simbólica diferenciada produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria”. Ainda sobre a sociologia da infância, os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 37), afirmam que a ciência tem tido importante contribuição na mudança de concepções sobre a infância, reconhecendo-a “como um importante estágio do curso de vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios”.

Arroyo (1994, p. 91) diz que “A infância já cidadã, é um ser vivo, é ser cultural já, é ser social já. E enquanto ser social que já é, na medida em que ela viver com mais intensidade e que ela é, estará se preparando para um dia viver com intensidade futuras idades, futuras fases de sua vivência, de sua formação”. E ainda, Pinto e Sarmiento (1997) afirmam que

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurecem totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso da criança (Pinto; Sarmiento, 1997, p. 25).

De acordo com Ariès (1981), a função da escola, ou melhor, a ação da escola na vida das crianças apresentou mudanças significativas ao longo da história, juntamente com a mudança da noção de infância dentro da sociedade. A pesquisa dos autores Moreira e Vasconcelos (2003) também apresenta a mesma impressão, quando afirmam que

[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso (Moreira; Vasconcelos, 2003, p. 171).

Os autores revelam um paradoxo: ao mesmo tempo em que a infância ganha um reconhecimento como fase distinta, a escola assume um papel de institucionalização e disciplinarização, que, em certos momentos históricos, culminou em um regime mais rigoroso e uma separação ainda maior entre a criança e o mundo adulto.

Apesar do peso das expectativas sociais e das realidades que os adultos impõem às crianças, Sarmento (2004) lembra que elas "transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível" (Sarmento, 2004, p. 2). Essa visão ressalta a capacidade inerente das crianças de reinventar e inovar, mesmo diante dos desafios.

No entanto, Andrade (2010) realizou uma pesquisa com professoras de crianças de 0 a 3 anos, buscando investigar suas concepções de infância. Os resultados da pesquisa mostraram que as educadoras envolvidas apresentam um entendimento de criança que não condiz com as legislações brasileiras que orientam o funcionamento da Educação Infantil no país, as quais reconhecem a criança como um ser de direitos e produtora de cultura. O que prevalece entre as profissionais entrevistadas é uma concepção de infância absoluta, que não considera sua história social, sua pertença; uma criança inocente, frágil, dependente do adulto, que precisa ser disciplinada e condicionada socialmente. A pesquisa de Andrade (2010) aponta que ainda há um longo caminho a ser percorrido. As concepções sociais que prevalecem na maioria dos ambientes escolares infantis necessitam ser desconstruídas para que as crianças possam, de fato, assumir seus espaços como sujeitos de direitos e produtores de cultura e conhecimento. Isso exige uma mudança de paradigma, reconhecendo que a criança não é apenas um receptor passivo, mas um agente ativo em seu próprio desenvolvimento e na construção do mundo.

É fundamental não confundir o "sentimento de infância" com um mero afeto pelas crianças. Kramer (2003), educadora e pesquisadora das infâncias, esclarece que esse sentimento "corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento" (Kramer, 2003, p. 17). Essa perspectiva histórica, embora reconheça a diferença, também carrega a ideia da criança como um "vir a ser", com potencial a ser desenvolvido, o que influenciou profundamente a lógica escolar. A Figura 3 apresenta um resumo das concepções de infâncias, buscando representar a essência dialógica, intencional e necessária para se discutir a construção social das infâncias trazendo a pedagogia das infâncias como ponto central na educação contemporânea.

Figura 3. Concepções de infâncias



Fonte: elaboração própria.

Destaca-se por fim, Ser Criança: Infância e Infâncias é pensar numa prática educativa que respeita a criança, numa desconstrução da visão

tradicional de uma criança como um "vir a ser", um projeto de adulto, passiva e incompleta. A perspectiva contemporânea, entende a criança como um sujeito de direitos, competente, produtor de cultura, com capacidade de ação e influência no mundo. Ela não apenas recebe influências, mas também as exerce, atua como um agente social. A criança é uma construção social, cujo significado, valor e experiência mudam radicalmente de acordo com o tempo histórico, a classe social, a cultura, a etnia e o contexto geográfico.

3.2 A CRIANÇA NA SOCIEDADE

A situação da criança na sociedade nem sempre foi favorável. A pesquisadora Djanira Santana (2015) faz um apanhado histórico, mostrando que nas sociedades antigas mais conhecidas, como Roma e Grécia, as crianças tinham pouco valor, sofriam abusos, castigos absurdos e discriminação por parte dos adultos, principalmente de seus pais, e não eram protegidas por nenhuma legislação. Nessas civilizações, inclusive, as crianças que apresentassem qualquer tipo de deficiência ou fraqueza ao nascer, podiam ser sacrificadas por seus pais, sem que isso fosse considerado crime. "Percebe-se aí, que a violência e a exclusão social da infância são uma prática antiga entre os ancestrais da humanidade" (Santana, 2015, p. 232). Postman (1999) destaca que a sociedade grega, embora tenha se ocupado com a criação de escolas, e filósofos como Platão, dedicados a instruir os jovens no caminho dos valores e do heroísmo, os gregos não poupavam os castigos físicos, já que seus conceitos de infância eram muito diferentes dos atuais.

Etimologicamente, *infans* (infância) refere-se a alguém que não fala (do latim *in*: negação; *fari*: dizer, falar). Difícil compreender a criança como sujeito de direitos, se a própria denominação da fase do desenvolvimento humano, a infância, vem embrenhada de significados, marcando "aquele que não fala". Santana (2015), falando sobre a Idade Média e a concepção agostiniana de infância, diz que

Percebe-se aí claramente a inexistência do sentimento de infância, pois a criança era vista e tratada com austeridade, sua liberdade e direito de brincar não eram respeitados, ela não era considerada como cidadã de direito. Além disso, a educação possuía um caráter totalmente doutrinário, autoritário e moralista, muito distante da natureza infantil marcada pelo lúdico, pela espontaneidade e curiosidade natural da criança (Santana, 2015, p. 233).

A infância, no Brasil, foi marcada por grande diferenciação de classes sociais. Além das crianças escravas, havia as crianças pobres, as meninas e as crianças abandonadas. A pesquisadora Maria Luisa Marcílio (2011) apresenta uma pesquisa sobre a primeira instituição de caridade do Brasil, a atender às crianças desamparadas.

A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. [...] só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! [...] Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil (Marcílio, 2011, p. 53).

O número de rodas não era suficiente para atender à quantidade de crianças abandonadas em todo o país. Era um grave problema enfrentado pela infância do Brasil. Segundo Melo (2020), a partir da abolição da escravidão no Brasil, uma nova classe começa a surgir, composta em sua maioria por ex-escravizados ou filhos destes, contemplados com a Lei Aurea, recentemente assinada. Estavam migrando para as cidades centrais em busca de emprego e casa, o que ocasionou um aumento da população das cidades. Essas pessoas, no entanto, acabaram por se tornar um problema para os governantes e políticos da época, que tomaram decisões e atitudes de posicionar essa população mais pobre longe dos centros, na periferia das cidades. Da mesma forma que agiram com o espaço físico das cidades, as políticas sociais elaboradas à época mantiveram as diferenciações de status social entre as famílias, atingindo, logicamente, a infância brasileira.

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil passava por importantes mudanças políticas, as quais esbarraram na falta de mão de obra qualificada no país para atender ao crescimento que se iniciava. Esse problema se devia à deficiência das políticas educacionais implantadas, que só atendiam

a uma pequena camada da população. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), Rui Barbosa lutava por uma educação ampla e de qualidade desde a infância, a exemplo dos países europeus, pois somente investindo na educação desde as crianças seria possível construir um país desenvolvido.

No entanto, as crianças ainda não eram prioridade dos governos e a mortalidade infantil era muito alta. Por esse motivo, segundo Santana (2015), o médico higienista Arthur Moncorvo Filho fundou, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro. O Instituto foi fundamental na luta contra a mortalidade infantil, atendendo crianças até 8 anos. Houve uma multiplicação rápida da instituição, que em 1929 já contava com 22 filiais, tendo creche para atender às crianças em 11 delas.

Kuhlmann Jr. (2011), em sua pesquisa, afirma que durante esse momento da história do Brasil houve a abertura de diversas instituições sociais de proteção à infância em diferentes partes do país, além de terem sido realizados vários eventos internacionais, apresentando os Kinder Garten (jardim-de-infância), que na Europa já funcionavam desde 1840, como experiências de educação infantil.

Na Era Vargas, com início em 1930, embora o país estivesse vivendo um avanço em termos de educação, as crianças não receberam atenção por parte do governo, sendo deixadas de lado mais uma vez. Ao atingir um estado de miserabilidade que chamou a atenção da sociedade, o governo convocou a sociedade a se envolver na recuperação da infância, e foram feitas várias iniciativas. No entanto, “o Estado nacional Varguista, ao contrário do que se esperava, inaugurou uma visão da criança como trabalhadora e colaboradora com o progresso da pátria, ao invés de uma criança cidadã detentora de direitos” (Santana, 2015, p. 242).

Segundo Rosemberg (2011), os primeiros programas nacionais de Educação Infantil, elaborados pelo Estado brasileiro, para atender à população de massa, receberam forte influência das propostas concebidas por agências intergovernamentais, com ligação com a Organização das Nações Unidas, sobretudo a UNICEF. O primeiro desses programas foi o Projeto Casulo, que no Brasil foi implantado de forma precária, com economia de recursos, tanto materiais quanto humanos, obtendo resultados tão precários quanto seus

investimentos. Durante sua implantação, em tempos da chamada “Guerra Fria”, em que se imperava o medo, o governo convocou a adesão da sociedade, para diminuir os custos, com o discurso da segurança nacional, uma vez que os pobres poderiam representar uma ameaça à segurança. “Desse modo, o projeto usava o marketing adequado ao momento político brasileiro: investir na criança significaria investir na segurança nacional” (Rosemberg, 2011, p. 153).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, e a Educação Infantil foi nela reconhecida como um direito da criança. Assim, o atendimento educacional às crianças menores de 7 anos deixa de ser assistencialismo e ela passa ser cidadã de Direito.

A Organização das Nações Unidas – ONU publicou a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), foi um importante documento elaborado em parceria de 196 países membros, no ano de 1989. Em 21 de novembro de 1990, o Brasil tornou a Convenção uma lei federal, através do Decreto nº 99.710. A CDC contém vários artigos que costumeiramente são divididos em três grupos (os três P): um grupo da proteção, outro da provisão e outro da participação. Em relação aos seus direitos de participação, destacam-se:

Artigo 12. Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

Artigo 13. A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

Artigo 14. Os Estados Partes devem reconhecer os direitos da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa.

Artigo 15. Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas.

Artigo 16. Nenhuma criança deve ser submetida a interferências arbitrárias ou ilegais em sua vida particular, sua família, seu domicílio ou sua correspondência, nem a ataques ilegais à sua honra e à sua reputação (Brasil, 1990 a).

Também no ano de 1990, foi publicado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Federal Lei 8.069/90, fundamental para a proteção e o reconhecimento das crianças como cidadãos de direito na sociedade brasileira.

Em 1996, mais uma legislação importante foi promulgada, a Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que integrou a Educação Infantil à Educação Básica, ao determina que:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Qvortrup (2010) propõe uma discussão em torno da questão da garantia de direitos e das políticas elaboradas em prol das crianças e das infâncias. Contrapondo as noções de infância da antiguidade clássica, onde as crianças participavam da vida adulta assim que eram capazes, por volta dos seus 7 anos à noção agostiniana de criança como ser inocente e puro, que deve ser separado e protegido da sociedade, o autor faz uma pergunta provocativa:

Esse debate entre várias posições prossegue entre nós: deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças ao preço de deixá-las fora da “sociedade” ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãos com o risco de expô-las às forças econômicas, políticas e sexuais[...]? (Qvortrup, 2010, p. 779).

É, de fato, uma balança difícil de equilibrar. E, nesse caso, é provável que as crianças, como cidadãos de direito, seres políticos, produtores de cultura, alcancem pouca representatividade. É possível afirmar que a sociedade atual e o sistema político têm poucas chances de ouvir e atender às demandas reais das crianças, partindo propriamente delas.

Se olharmos um pouco para trás na história – por exemplo, para o início do “século da criança”, como foi chamado por Ellen Key –, observaremos uma série de eventos que foram característicos da transição para a sociedade industrial moderna. Observamos fenômenos como industrialização, mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização. Esses títulos, como tais, representam transformações na sociedade em geral, e constituíram respostas às demandas para que o crescimento econômico prosseguisse. Se perguntássemos onde ficam as crianças nisso, a resposta seria, em primeiro lugar, que elas não eram levadas em conta; não eram o alvo como tal. Mesmo assim, se mantivermos o olhar nas crianças, logo descobriremos que elas foram profundamente atingidas pelas transformações que não as visavam. Isso pode ser constatado em outra lista de eventos simultâneos: abolição do trabalho

infantil, movimento de defesa da criança, escolarização em massa, queda da fertilidade, sentimentalização e novo interesse científico – para mencionar as mais importantes e evidentes entre as novas variáveis. (Qvortrup, 2010, p. 784)

Assim, embora a luta por uma Educação Infantil de qualidade, empregada por pesquisadores, sociedade civil, familiares, educadores e políticos comprometidos com a causa tenha alcançado avanços nos últimos tempos, há ainda um caminho muito longo a se percorrer para que os direitos que estão escritos nas legislações se tornem realidade e sejam consolidados para todas as infâncias. As pesquisas realizadas por cientistas políticos, antropólogos e sociólogos da infância, educadores e demais pesquisadores precisam continuar comprometidas com a garantia dos direitos das infâncias.

Da mesma forma a escola, como instituição social, deve defender os direitos das crianças, respeitá-las como sujeitos, em suas particularidades, com suas maneiras próprias de ler e enxergar o mundo. Charlot (2000) acrescenta uma reflexão, definindo um sujeito como

[...] um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

A Figura 4 apresenta um panorama histórico que ilustra a trajetória da concepção de infância no Brasil, partindo de uma visão na qual a criança era um "adulto em miniatura" ou um ser "inacabado" sob tutela moral e higienista, até chegar ao reconhecimento contemporâneo da criança como sujeito histórico, de direitos e agente social.

Figura 4. Panorama histórico da infância no Brasil



Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, torna-se imprescindível compreender que a criança tem seu papel na sociedade, e mais ainda, nas relações estabelecidas com os saberes construídos no ambiente escolar, para que suas ações recebam o devido valor e importância (Tonietto; Marangon; Monteiro, 2020). Essa pesquisa afirma que a "Pedagogia das e para as Infâncias" é uma resposta a um longo processo de transformação na maneira como a sociedade e as instituições enxergam a criança.

3.3 A CRIANÇA NA SOCIEDADE

Não faz muito tempo que a Constituição Brasileira de 1988 concedeu às crianças o direito à educação, antes considerado um dever assistencialista da sociedade. A partir do documento maior da nação, outras legislações vieram para corroborar com esse direito. Em 1990 foi publicado em Diário Oficial o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90. Ainda na década de 1990,

foi publicada a lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor até hoje, a Lei 9394/96. A Lei 9394/96 coloca as crianças de 0 a 5 anos dentro das escolas, como público da Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser garantida pelo Estado.

O texto da legislação federal dia assim:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Mais à frente, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que garante o atendimento às crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação um atendimento em classes regulares. Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), documento que rege o currículo e as práticas no atendimento às crianças em creches e pré-escolas no Brasil.

O educador e pesquisador José Carlos Libâneo (2001) considera que a educação pode ser entendida como

[...] o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (Libâneo, 2001, p. 7).

Considerando a ação transformadora da educação no desenvolvimento do ser humano, especificamente sobre as crianças, torna-se necessário o conhecimento da natureza biológica, psicossocial e histórico-familiar dessa criança.

É nesse contexto que se apresenta o conceito da pedagogia das e para as infâncias, utilizando a preposição de forma intencional, pois acredita-se que ela é crucial em dois aspectos:

- a) "Das Infâncias" para trazer a Pedagogia com origem nas crianças, àquela que Escuta as crianças e suas múltiplas linguagens (o desenho, o jogo, a fala, o corpo); que Observa suas interações, culturas e saberes; que Respeita suas culturas infantis (os brinquedos, as brincadeiras, os ritmos, os modos de ver o mundo). A Pedagogia das Infâncias é dialógica e democrática, co-construída com as crianças;
- b) Ao usar a preposição "Para as Infâncias" tem-se uma Pedagogia com intencionalidade, sendo aquela que é intencionalmente planejada pelo educador, que não é um mero espectador. Ela tem objetivos claros de desenvolvimento integral (cognitivo, social, emocional, físico). "Pedagogia das e para as Infâncias" é aquela que se alimenta da escuta atenta das culturas infantis ("das infâncias") para, a partir delas, planejar intervenções qualificadas que ampliem o repertório e as possibilidades de desenvolvimento das crianças ("para as infâncias"). É aquela que provoca e desafia o pensamento e que garante direitos de aprendizagem.

Friedrich Froebel (1782-1852) foi um pedagogo alemão, fundador do primeiro jardim de infância. Um de seus grandes feitos transformadores da educação infantil foi a inclusão do uso do brinquedo como atividade central nas escolas infantis. De acordo com Arce (2002), Froebel foi o primeiro a considerar a brincadeira, o jogo e a linguagem como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento humano da criança, essenciais na educação escolar da primeira infância. Para o pedagogo alemão, o trabalho escolar com as crianças deveria originar-se em conhecimentos prévios e do interesse delas, nos quais pudessem se expressar através das representações, da música, da dança, dos desenhos e de todas as formas de linguagem e expressão infantis. Arce (2002) deixa claro o quanto o pesquisador valorizava a natureza das crianças, e orientava que os adultos educadores da primeira infância deveriam assumir o papel de incentivar e orientar a curiosidade natural que as crianças já apresentam, ouvindo atentamente seus conhecimentos, enriquecendo suas

aprendizagens. Ainda sobre as contribuições de Froebel para a Pedagogia da Infância, Kishimoto e Pinazza (2007) afirmam que na

[...] pedagogia froebeliana, a educação infantil não visa a aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento. A educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo. [...] A vida em que a criança deve ser inserida não é a vida do adulto, mas a vida que a rodeia no presente. A educação ocorre no processo, não no passado ou no futuro (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 46).

Em relação ao Brasil, é importante ressaltar que houve várias conquistas no campo da Educação Infantil, sobretudo em relação ao fato de que as legislações federais reconhecem que a educação infantil é um direito da criança. Esse reconhecimento legal impactou diretamente a elaboração de um campo teórico voltado especificamente para esse público, a Pedagogia das Infâncias, que vem ganhando mais campo e mais pesquisadores dedicados. Outro fator importante é a proposição de políticas que regulamentam o funcionamento das unidades escolares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os referenciais municipais, que as próprias redes organizam.

Quanto às DCNEI (Brasil, 2009), importante ressaltar que o documento legal apresenta o “entendimento do currículo como conjunto de práticas, da criança vista como centro do planejamento, da perspectiva de desenvolvimento integral das crianças” (Carvalho, 2015, p. 472), e tem como eixos norteadores do currículo e das ações educativas, as interações e brincadeiras.

Sobre o currículo, especificamente, as DCNEI estabelecem que

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009).

Oliveira-Formosinho aponta, em sua pesquisa, o equívoco da atuação pedagógica que não considera a criança e seus direitos de ação e protagonismo. Tal práxis pedagógica vai ao encontro às legislações educacionais e ao conceito de uma Pedagogia das Infâncias que prioriza a participação das crianças. Além

disso, “O aprender da criança não é um fenômeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 4).

As DCNEI orientam:

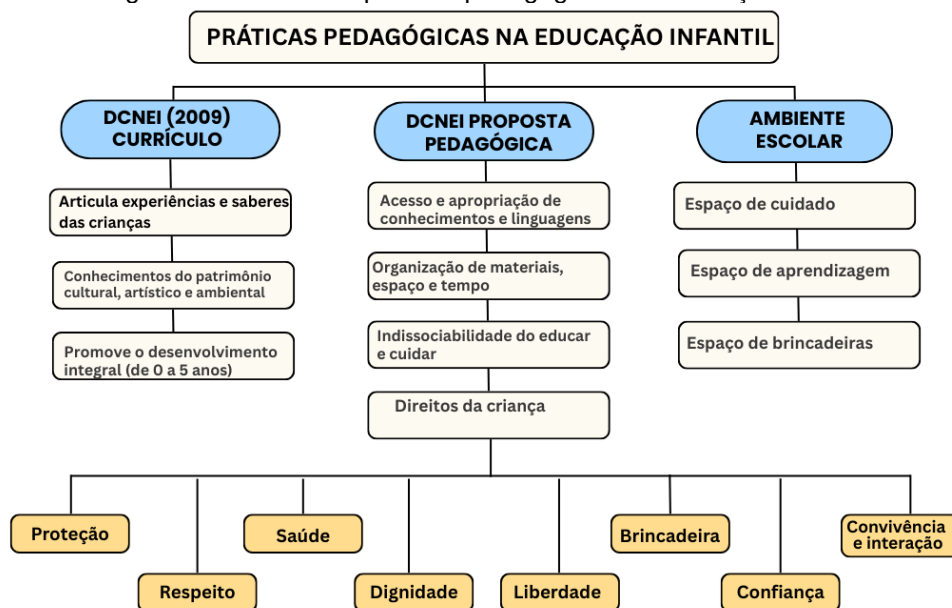
Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (Brasil, 2009)

Considerando as orientações das diretrizes nacionais e os pesquisadores da Pedagogia das Infâncias, a Figura 5 sintetiza as práticas pedagógicas defendidas para o desenvolvimento de uma educação infantil que priorize o desenvolvimento integral da criança.

Figura 5. Síntese das práticas pedagógicas na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria.

Diante da indissociabilidade do educar-cuidar, a Pedagogia das Infâncias se baseia duas ideias: a) entende as infâncias como construção social; b) reconhece que criança é produto e produtora de cultura, com poder de ação e transformação de sua realidade. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007) acredita em “um cotidiano educativo que compreende a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão da vida da família, da escola, da sociedade” (p. 27).

Henri Wallon (1879-1962), psicólogo francês e teórico da afetividade na educação, afirma que o ser humano é “essencialmente social” [...] “o é, não em virtude de contingências externas. Ele o é geneticamente” (Wallon, 1986, p. 164-165). A respeito do desenvolvimento infantil, Wallon diz ainda que as interações que a criança estabelece com o meio ao qual tem acesso, com os recursos que lhe são ofertados, estão diretamente relacionados com cada etapa do seu desenvolvimento. Ele conclui que “o meio não pode ser o mesmo para todas as idades”, pois esse meio representa “o conjunto de estimulantes sobre os quais se exerce e se regula a atividade da criança” (Wallon, 2007, p. 82).

O trabalho especializado da Pedagogia Infantil, realizado na escola, por educadores comprometidos, em ambiente estrategicamente organizado, com outras crianças e adultos dedicados e atentos às necessidades da criança, é um direito estabelecido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), reafirmado pelo ECA (Brasil, 1990) e pela LDB (Brasil, 1996), conforme apresenta a figura 1, que apresenta uma síntese do que são as práticas pedagógicas na Educação Infantil, a partir da legislação nacional reguladora, as DCNEI (Brasil, 2009).

Em síntese, a evolução da Educação Infantil no Brasil, com suas conquistas legislativas e o desenvolvimento da Pedagogia das e para as Infâncias, para as autoras reflete o reconhecimento da criança como um ser de direitos, de conhecimentos, com sua singularidade e seu potencial de desenvolvimento, reafirmando a importância do ambiente escolar como espaço de cuidado, aprendizado e, acima de tudo, brincadeira, valorizando a relação entre adulto e crianças e crianças e seus pares como fundamental para o desenvolvimento infantil de forma integral.

Portanto, a "Pedagogia das e para as Infâncias", proposta neste artigo, só se torna compreensível quando contextualizada nessa jornada histórica. Ela é a expressão pedagógica mais avançada desse longo processo de ressignificação da infância, posicionando-se de forma intencional para garantir que os direitos hoje formalizados no papel se convertam em experiências reais, significativas e democráticas para todas as crianças.

4 CONCLUSÃO

A revisão mostrou uma profunda transformação histórica na maneira como a criança é percebida. Conforme demonstrou Ariès (1981), até a Idade Média não existia um “sentimento de infância” diferenciado: as crianças eram vistas e tratadas como pequenos adultos, inseridas precocemente no mundo do trabalho e das responsabilidades adultas. A partir do século XVII, ocorre uma mudança gradativa nessa concepção, com o reconhecimento da infância como uma fase específica do desenvolvimento humano, ainda que frequentemente idealizada e marcada por visões moralizantes.

Um dos resultados mais relevantes refere-se à superação da ideia de uma infância única e universal. De acordo com autores como Sarmento (2005) e Clarice Cohn (2013), é preciso reconhecer a existência de múltiplas “infâncias”, construídas social e culturalmente. A experiência de ser criança é atravessada por fatores como classe social, gênero, etnia, território e condições de vulnerabilidade. Assim, desconstrói-se a concepção romantizada da infância como uma etapa “pura e inocente”, revelando as desigualdades e exclusões que caracterizam as vivências infantis em diferentes contextos.

A pesquisa evidenciou um marco decisivo no contexto brasileiro: a consolidação da criança como sujeito de direitos. A promulgação da Constituição Federal de 1988, do ECA (Brasil, 1990a) e da CDC (Brasil, 1990b) representaram um avanço histórico ao transformar a criança de objeto de tutela em sujeito ativo de direitos civis, sociais e políticos. No entanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta entraves na prática social e institucional, uma vez que persistem formas de silenciamento e desvalorização das vozes infantis no cotidiano.

Outro ponto de destaque é o fortalecimento da Pedagogia das Infâncias, que propõe uma abordagem educativa centrada na criança e em sua integralidade. Fundamentada em autores como Froebel, Wallon e nas DCNEI (Brasil, 2009), essa perspectiva reconhece a criança como sujeito ativo, produtor de cultura, saberes e significados. A brincadeira, a curiosidade e a interação são compreendidas como dimensões fundamentais do aprender e do se desenvolver, reafirmando que a criança não é apenas um “vir a ser”, mas um ser pleno em constante construção.

Em síntese, os resultados apontam para uma evolução complexa, mas profundamente significativa na compreensão da infância: de sua invisibilidade histórica à sua valorização como sujeito social, cultural e de direitos. Contudo, o desafio contemporâneo permanece — transformar os marcos legais e teóricos em práticas efetivas que garantam o respeito à diversidade e à pluralidade das infâncias em todas as suas formas de existir e se expressar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia o conceito de Pedagogia das e para as Infâncias como uma práxis que reconhece a criança como sujeito de direitos, saberes e experiências, reafirmando o papel essencial do ambiente escolar como espaço de cuidado, desenvolvimento, interação e brincadeira. Ressalta-se também a importância das relações mediadas pelos educadores, que assumem o papel de facilitadores do desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas e contextuais.

A luta pelas infâncias representa, ao mesmo tempo, um compromisso com o presente e com o futuro. Garantir o pleno desenvolvimento das crianças em sua diversidade e em suas múltiplas potencialidades é uma responsabilidade coletiva que envolve famílias, educadores, gestores públicos e toda a sociedade. A forma como as infâncias são reconhecidas, cuidadas e educadas refletirá o tipo de humanidade que se deseja construir para as próximas gerações.

Proteger e valorizar a infância, portanto, significa reafirmar o compromisso com uma sociedade mais justa, equitativa e sensível à dignidade humana,

reconhecendo nas crianças o alicerce para a construção de um mundo mais ético, solidário e esperançoso.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 22 set. 2023.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel González. **Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos**. Belo Horizonte: Cape, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990(a). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990(b). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2023.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

DORNELLES, Leni Vieira. **Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias**. *Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, UERJ, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/sobre-o-devir-crianc%C3%A7a-ou-discursos-sobre-as-infancias.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Froebel: uma pedagogia do brincar para infância**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-60.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, v. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950)**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-80.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Morte da infância moderna ou construção da químera infantil?** *Educação & Realidade*, v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13085>. Acesso em: 27 set. 2023.

MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MELO, Jennifer Silva. **Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico**. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 2, 14 jan. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil>. Acesso em: 10 maio 2023.

MOREIRA, Edinéia Maria; VASCONCELLOS, Kátia Eleonora L. **Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos**. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 76, p. 165-180, nov. 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PELOSO, Franciele Clara; UJIE, Nájela Tavares. **Formação inicial de professores para a Educação Infantil do Campo: atenção à diversidade e um olhar comprometido com as infâncias**. *Revista Com Censo*, v. 9, n. 2, p. 91-97, mai. 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1349/828>. Acesso em: 27 set. 2023.

PERES GONÇALVES, Josiane; LÚCIO UMBELINO MATHIAS, Elizamari. **As tecnologias como agentes de mudança nas concepções de infância: desenvolvimento ou risco para as crianças?** *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 162–174, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/485>. Acesso em: 27 set. 2023.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

QVORTRUP, Jens. **Infância e política**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpVH-mtt6VzH7mvP6VHb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. **O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-162.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 14, n. 60, p. 230–245, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://repositorium.umi-nho.pt/server/api/core/bitstreams/89fc6573-cfdf-41b0-8678-f91c3f789995/content>. Acesso em: 15 out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>. Acesso em: 15 out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina de Soares. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SCHUCH, Patrice; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt; FONSECA, Claudia. **Infâncias e crianças: saberes, tecnologias e práticas (apresentação do dossiê)**. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 205-220, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/nV4PsPKSggV7jNsbyZPQd9z/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SIQUEIRA, Edmilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstreams/d31b2e1c-6f78-46ca-98b1-6f394bbcb6f5/download>. Acesso em: 15 set. 2023.

TONIETTO, Marcos Rafael; MARANGON, Davi; MONTEIRO, Tatiane Lopes. **Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância**. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5244>. Acesso em: 11 ago. 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Função proprioplástica**. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Janine (orgs.). **Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.