

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSCIENTE E CRÍTICA

Milla Benetti Felipe¹
Hellen Jaqueline Marques²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo propõe analisar criticamente as representações sociais construídas historicamente sobre a infância e refletir como tais visões influenciam o imaginário social e, consequentemente, a prática pedagógica. Compreender as concepções de infância na sociedade é essencial para os professores em todas as etapas da educação básica, uma vez que tais concepções podem influenciar diretamente suas práticas pedagógicas. A forma como se enxerga a criança impacta o modo como ela é tratada, as expectativas estabelecidas sobre seu comportamento e o modo como ela aprende e se desenvolve. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão de literatura sobre a temática, tomando como referencial teórico as contribuições da pedagogia histórico-crítica, por meio das obras de Saviani. Concluímos que a infância está imersa em concepções historicamente elaboradas, as quais moldam a forma de ensinar e se relacionar com as crianças no cotidiano. Cabe aos professores conhecerem tais concepções para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o ser criança e o seu processo de educação.

Palavras-chave: Infância; Concepções históricas; Pedagogia Histórico-Crítica.

Introdução

A infância nem sempre foi compreendida como uma fase distinta e protegida da vida. Ao longo da história, a forma como a sociedade enxerga a criança passou por profundas transformações. Na Idade Média, a infância era pouco valorizada e crianças eram tratadas como pequenos adultos, inseridas precocemente no trabalho e na vida social. Este cenário começou a mudar com o pensamento iluminista, especialmente com Jean-Jacques Rousseau, que marcou uma ruptura ao defender a infância como uma etapa especial do desenvolvimento humano, que exige cuidado, tempo e educação adequados.

No Brasil, o conceito de infância foi moldado por contextos históricos como a colonização, a escravidão, o processo de urbanização e a ditadura militar, influenciando a criação de políticas públicas voltadas à infância. Por muito tempo, o foco das ações estatais foi assistencialista e repressivo, principalmente no trato com crianças pobres, vistas como "menores em situação irregular". Com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, o que impulsionou mudanças na forma de atendimento e proteção à infância. Este artigo tem como objetivo analisar as principais mudanças nas concepções de infância ao longo da história e refletir como tais visões podem influenciar o imaginário social e, consequentemente, podem interferir na prática pedagógica.

Nossa intenção é contribuir para a formação de uma consciência crítica e reflexiva por parte de professores de diversas áreas, para que, por meio da apropriação do conhecimento, possam intervir intencionalmente para a transformação da realidade escolar. Esta medida é necessária e urgente diante da hegemonia de perspectivas educacionais que naturalizam o desenvolvimento infantil. Tais concepções não surgem magicamente em nossa sociedade, estão

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Agência de Educação Digital e à Distância (AGEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação.

atreladas às diferentes explicações sobre o modo de ser, viver, aprender e se desenvolver na infância.

O estudo de cunho qualitativo, pautou-se na revisão de literatura e, fundamenta-se, especialmente, nos autores clássicos da área, tais como Ariès (1981), Rousseau (2004) e Saviani (2007).

A evolução da visão de criança e de infância ao longo da história: um estudo a partir de Philippe Ariès

O conceito de infância é uma construção social, ou seja, não é um período naturalmente diferenciado entre a sociedade. Esta diferenciação, e todas suas especificidades, são frutos de muitas transformações que moldaram o conceito de infância e de criança que temos hoje. Isso significa que, dentro do imaginário social, a forma que os adultos se relacionam com as crianças provém da produção de conhecimentos históricos e de visões de mundo sociais, que determinam as qualidades e a natureza daquelas.

Ariès (1981) defendia que a infância não era reconhecida como uma fase distinta da vida, com estatuto social próprio, sendo uma construção que se consolidou ao longo da modernidade. O que hoje chamamos de sentimento de infância, ou seja, a consciência da particularidade infantil, que diferencia essencialmente a criança do adulto, não existia até a idade média, período no qual essa consciência começou a ser construída (Ariès, 1981). Durante anos na história da humanidade, o período inicial da vida permaneceu oculto quanto às suas características de desenvolvimento e particularidades que a diferenciam do indivíduo jovem ou adulto.

Assim, a divisão do ciclo de vida em períodos é também uma construção social. Prova disto é a própria utilização da idade como dado científico. Segundo Ariés (1981) a idade passa a se tornar um dado científico durante a idade média, pois, até então, “a cronologia das idades não era, para os homens da Idade Média, um critério muito significativo para ordenar os estágios da vida humana” (Ariès, 1981, p. 36).

Mesmo que com o reconhecimento cronológico do tempo no que tange a idade, a ideia que marca a visão de criança durante a idade média é a visão de um mini adulto, ou seja, segundo Ariés (1981, p. 99), “assim que a criança que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama, ela ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia deles”. Essa não distinção podia ser percebida em diversos símbolos, como nas roupas, na participação nos jogos e festividades e na relação com o sexo oposto. Ou seja, a criança vivia misturada no mundo dos adultos sem que houvesse percepção alguma sobre as especificidades e os processos de desenvolvimento que ocorrem nesta fase.

Um símbolo que reflete a inserção da criança dentro do mundo adulto são os jogos e as brincadeiras. Na Idade Média, as brincadeiras eram práticas comuns a crianças e adultos, só mais tarde passaram a ser associadas exclusivamente à infância, ou seja, adultos e crianças brincavam juntos – não havia uma separação cultural entre o brincar infantil e o lúdico adulto. “A brincadeira não era privilégio da infância, mas uma prática comum entre todas as idades; só mais tarde é que se restringiu o jogo ao mundo infantil” (Ariès, 1981, p. 44).

As crianças participavam das festividades e das mesmas atividades dos adultos e no que tange os brinquedos, podemos atestar que alguns deles, sua maioria, surge do que o autor chama de espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos. Daí temos como exemplos o cavalo de pau e as pás como imitação a técnica do moinho de vento. Outro aspecto importante que o autor levanta provém justamente do fato de adultos e crianças compartilharem entre si não só as mesmas brincadeiras como também os mesmos brinquedos.

Somente por volta do ano de 1600 é que começa a ocorrer a especialização infantil dos brinquedos.

Com isso, conclui o autor que: “A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (Ariès, 1981, p. 49). Uma ideia controversa que nos leva a refletir sobre a própria construção da infância, que nessa visão, desconsidera as especificidades da fase e despreza a emergência de traços específicos dela, limitando a sua diferenciação ao abandono de certas práticas pelos adultos e deposição disso na infância. Vale ressaltar que, essa especialização da qual o autor nos fala atingia somente a primeira infância e que depois dos três ou quatro anos, justamente pela “adultização” que as crianças sofriam, a criança participava das mesmas brincadeiras e jogos dos adultos, marcando o forte estigma já citado. Isto prova que o fenômeno da adultização das crianças persistiu por muitos anos.

Um outro aspecto importante que consolida este conceito e ao mesmo tempo nos leva a uma transformação importante na visão de criança e de infância é a questão do despudor. De acordo com a moral contemporânea, qualquer alusão jocosa ou assuntos sexuais são reprimidos de forma imperiosa. Contudo, nem sempre ocorreu desta forma. Como destaca Ariès (1981, p. 75), “esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade”. Foi apenas com a renovação religiosa do século XVII e o início da reforma (tardia) dos costumes da sociedade que escrúpulos relacionados à temática aparecem.

Isto prova que o sentimento de pudor e a crença na inocência da infância não são naturais ou universais, mas sim, construções históricas e culturais que se desenvolveram a partir dos séculos XVII e XVIII. Esta reforma moral não foi uma lei ou evento pontual, mas sim, uma transformação profunda nas mentalidades, ligada à ascensão da família burguesa, à pedagogia cristã e à centralização dos afetos no ambiente doméstico.

Com a família nuclear moderna, o espaço doméstico fechou-se e o afeto tornou-se centralizado na criança, exigindo vigilância e disciplina. Além disso, a partir do século XVII, a diminuição do número de filhos e a crescente valorização afetiva de cada criança (ligada à transição demográfica) transformou o status infantil. A família e os pais passaram a nutrir um sentimento intenso pelo filho, o que preparou o terreno para sua proteção simbólica e moral (Ariès, 1978).

Assim, o sentimento de infância cresce e chegamos a um ponto importante na evolução da visão de criança, que é justamente a imputação do conceito de inocência, que surge nessa época. A infância, portanto, passa a possuir a necessidade de proteção da corrupção do mundo adulto. Neste momento de mudanças chegamos ao desenvolvimento de um sentimento chamado por Ariès (1981) de "paparicação" vindo justamente da ingenuidade, gentileza e graça das crianças que se tornavam, portanto, uma fonte de relaxamento para o adulto. Sentimento este que, inicialmente, pertenceu às mulheres, amas, encarregadas de cuidar das crianças, mas que se estendeu mais tarde aos homens também.

Este divertimento que os adultos tinham frente às crianças também se deve ao maior sentimento de apego que a diminuição na taxa de mortalidade infantil permitiu. A alta taxa de mortalidade aparece como uma das justificativas para a indiferença que por muitos anos os adultos sentiam pelas crianças. Este novo sentimento que a infância despertou pode ser melhor percebido também pelas críticas que recebeu no final do século XVI e sobretudo no século XVII. Segundo Ariès (1981, p. 101), “algumas pessoas rabugentas consideraram insuportável a atenção que se dispensava às crianças”. Isto ficou marcado como um sentimento novo de infância, chamado de “exasperação” (irritação).

Alguns moralistas e educadores do século XVII assim como o famoso historiador Coulanges e o filósofo Montaigne partilhavam desse mesmo sentimento (Ariès, 1981). E é entre esses mesmos moralistas e educadores que se formou outro sentimento da infância importantíssimo, pois inspirou toda a educação até o século XX: o apego à infância e sua

particularidade seriam agora expressados não mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral.

Existem relatos que trazem essa ideia de que a infância, dentro deste conceito, deveria ser um estágio a ser superado, ou ainda “curado”. Isto foi considerado por muitos historiadores como uma ignorância da infância, contudo foram apontamentos importantes no sentido de superar a visão de “bibelô” imputada à infância e inicializar um sentimento sério e autêntico, desprezando essa antiga ideia de leviandade.

Nesse sentido, inicia-se uma exploração maior do campo da sua infância e suas características, pois, segundo Ariès (1981, p. 104), a concepção da época dizia: “era preciso conhecê-la para corrigi-la”. Pontapé inicial para importantes observações com relação à psicologia infantil.

Da infância moderna à contemporânea: a naturalização da infância

É importante ressaltar que sendo a visão de criança e de infância uma construção social, as mudanças culturais ocorridas no período de transição moderna (séc. XVII–XVIII) que abarca toda linha do tempo acima citada, possibilitam um cenário propício para que pensadores como Rousseau reformulem o papel da infância na sociedade. Rousseau foi um importante pensador no campo dos estudos sobre a infância, visto que as suas ideias inauguraram a chamada pedagogia moderna e influenciam diversos autores como Pestalozzi, Froebel e, mais tarde, Piaget e Vygotsky. Portanto, é importantíssimo reconhecer o cerne e o processo de desenvolvimento de suas ideias a fim de compreender como estas influenciam na prática pedagógica atual.

Rousseau inaugurou um novo pensamento ao afirmar que “O homem é naturalmente bom; é a sociedade que o corrompe” (Rousseau, 2004, p. 37). Desta forma, ele rompe com a ideia cristã tradicional (especialmente a agostiniana) de que o homem nasce pecador e precisa ser corrigido. Esta posição marca uma mudança antropológica e pedagógica radical. Segundo o autor, o progresso da civilização não levou à moralidade, mas à corrupção, desigualdade e alienação (Rousseau, 2004). A preposição que sustentava essa ideia era “tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas; tudo degenera entre as mãos do homem.” (Rousseau, 2014, p. 7).

Partindo deste contexto, surge a ideia de educação negativa. Como um idealizador da natureza, da ordem natural dos fenômenos e processos de formação, a premissa principal no campo educativo era a contrária à visão moralista e repressora que defendia que a criança deveria ser moldada. De acordo com essa ideia, a educação deveria respeitar a ordem natural e não interferir artificialmente no crescimento da criança, permitindo que a natureza da criança se desenvolvesse livremente (Rousseau, 2004).

Houve aqui um ponto chave muito importante na visão de criança que era o respeito a sua própria condição de criança, já que o contexto da época “preocupava-se” com a criança apenas no sentido futuro, no porvir, na idade adulta, negando-lhe toda a especificidade da criança enquanto criança, no estado presente, ou seja, a infância era caracterizada por traços de negatividade. Château (1962), um dos estudiosos acerca do pensamento de Rousseau, amplia o argumento defendido ressaltando que “a criança não é um adulto inacabado, ela possui seu valor nela mesma. Em certo sentido, que é o mais importante, cada idade se basta a si mesma” Château (1962, p. 165). Este seria um marco essencial no estudo da infância. Foi centralizado então, a abordagem na criança e não no seu “vir a ser”.

Segundo Rousseau (2004, p. 72), nessa época “A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão”. E quanto à educação e à prática pedagógica do professor, foram tecidas muitas críticas que viriam a moldar a atuação docente. Segundo a

análise de Rousseau (2004), a educação estabelecida em seu tempo tinha a tendência adultocêntrica de querer moldar a criança de acordo com seus interesses. Para ele, essa prática poderia significar tudo menos educação.

Um dos problemas com esse tipo de “educação” era a possível futura inversão de vivências que produziria segundo o autor “frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; e teremos jovens doutores e velhas crianças” Rousseau (2004, p. 91). Fato que modernamente é comprovado pela psicologia no sentido de inverter, postergar vivências específicas de cada fase, ou seja, com Rousseau (2004) o sentido de especificidade da infância começa a surgir de uma forma mais forte e marcada, entendendo-se como os processos de desenvolvimento da natureza humana. Dessa forma, nesta fase, foi defendida uma educação natural.

Cambi (1999, p. 346) apresenta como deve ser a educação segundo a natureza na perspectiva rousseauiana:

A educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino, finalidades que refletem as exigências da própria natureza. Cabe lembrar, porém, que “natureza” no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado genuíno. Trata-se, deste modo, de operar uma “naturalização” do homem, capaz de renovar a sociedade europeia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política, segundo o modelo republicano democrático do “pequeno estado”.

Neste contexto, na educação com foco no “retorno à natureza do homem”, a criança é tirada dos pais, isolada da sociedade e entregue às mãos de um preceptor ideal que se propõe a educá-la em contato com a natureza, buscando respeitar os ritmos de crescimento e valorizando as características específicas da criança. Podemos analisar que tal afirmação também começa a formar uma visão de professor atrelada aos conceitos que hoje chamados de dons ou dotes, muitas vezes até considerados de certa forma sobrenaturais.

Na compreensão rousseauiana o princípio afetivo-sensitivo indispensável para o desenvolvimento cognitivo-moral da criança, temos aqui o princípio de uma forte corrente defendida por muitos autores da pedagogia afetiva, como por exemplo Pestalozzi. Podemos concluir, portanto, que Rousseau trouxe uma importante mudança no conceito de infância e de criança conceituando-a como uma fase que possui especificidades e, por isso mesmo, precisa ser estudada com atenção e percebida como tal. Evidencia seu interesse pelas crianças ao elaborar a concepção moderna de infância, compreendida como uma forma particular de existência, uma condição específica de ser criança. Essa visão, foi, na época, revolucionária.

Após Rousseau, a concepção de infância sofreu grandes transformações, especialmente no século XIX e XX. Rousseau foi um divisor de águas ao afirmar, em Emílio ou Da Educação (1762), que a criança não era um “adulto em miniatura” e é apresentada como símbolo da inocência e da virtude. Assim, ao defender a criança como essencialmente boa em sua natureza, Rousseau se torna um precursor do que alguns autores chamam de Romantismo pedagógico (Kuhlmann Jr, 2003).

Esta ideia viria a se expandir com teóricos como Pestalozzi. Este buscou formas de proteger e desenvolver essa bondade inata, defendida por Rousseau, por meio de uma educação afetiva, moral e adaptada ao ritmo infantil (Kuhlmann Jr, 2003). Porém, Pestalozzi foi além de

Rousseau por se dedicar não apenas à reflexão filosófica, mas à prática pedagógica: ele criou escolas, experimentou métodos e atuou diretamente com crianças pobres e órfãs, colocando em ação os princípios que Rousseau havia formulado teoricamente.

Uma das contribuições principais de Pestalozzi se deu quanto à questão do afeto, ou o que é chamado de "educação pelo amor". Para ele, o afeto e a compreensão eram fundamentais para o processo educativo. Ele acreditava que o ambiente familiar tinha um papel crucial na formação moral e emocional da criança e via a escola como uma extensão do lar, onde o professor atuaria como uma figura parental, guiando os alunos com cuidado e respeito. Podemos atestar que essa visão é ainda muito marcante no período contemporâneo, visto que, é difusa a ideia de amor maternal quando falamos do trabalho do professor, principalmente aqueles ligados à primeira infância, na qual o cuidado e a formação são aspectos duplos de suas funções (Falcão; Medeiros Neta, 2024).

Outro autor importante nessa linha do tempo do pensamento sobre a infância foi Fröbel, que, inspirado nas ideias de Pestalozzi, criou o conceito de jardim de infância (Kindergarten), reforçando a ideia da infância como fase de florescimento espontâneo. Paralelamente, no decorrer do século XIX, a Revolução Industrial alterou profundamente as relações sociais, econômicas e familiares, impactando diretamente as concepções de infância (Falcão; Medeiros Neta, 2024).

No início da industrialização, as crianças eram amplamente utilizadas como força de trabalho nas fábricas, minas e campos, em jornadas extenuantes e condições insalubres. Isto gerou uma reatividade popular e política à medida que a situação ia caminhando para algo mais extremo. Tal contexto favoreceu e impulsionou a criação de leis trabalhistas posicionando a criança como sujeito vulnerável, necessitando de proteção legal e de formação sistemática (Heywood, 2021).

Começa o olhar assistencialista, um marco importante na formação da visão de infância. Paralelamente há uma dicotomia no sentimento de infância provocado pelas ebullições causadas pela revolução industrial. Ao mesmo tempo que a criança passou a ser vista como um ser a ser protegido, tal cenário também mostrou e encucou a visão de uma necessidade de preparação para a inserção produtiva na sociedade capitalista. (Heywood, 2021; Kuhlmann Jr., 2003).

Pedagogas como Maria Montessori e Ovide Decroly propuseram métodos educativos baseados na observação científica da criança e na criação de ambientes preparados, capazes de favorecer a autonomia, o movimento e a atenção aos períodos sensíveis do desenvolvimento (Heywood, 2021). Estes avanços impulsionaram um importante movimento na história da educação da criança: a valorização do sujeito infantil, com ênfase na sua singularidade e potencial.

A primeira metade do século XX foi marcada pela ascensão do movimento da Escola Nova, liderado por pensadores como John Dewey, que propôs uma educação centrada na experiência, na resolução de problemas e na participação ativa do aluno. (Heywood, 2021; Kuhlmann Jr., 2003; Saviani, 2007). A criança foi concebida como agente ativo de sua aprendizagem, e o currículo passou a se organizar em torno de interesses e projetos, consolidando a ideia de uma pedagogia democrática e interativa.

Na mesma direção, as contribuições dos psicólogos Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon ofereceram novos fundamentos para uma pedagogia do desenvolvimento. As contribuições das ciências psicológicas inauguraram uma virada epistemológica ao reconhecer a criança como sujeito ativo, criativo e em constante interação com o meio (Heywood, 2021; Kuhlmann Jr., 2003).

Piaget concebeu a criança como alguém que constrói o próprio conhecimento por meio da interação com o ambiente, organizando suas experiências em estágios sucessivos de

desenvolvimento cognitivo. Vygotsky, por sua vez, destacou o papel essencial da linguagem e da cultura, afirmando que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro, especialmente por meio da mediação de adultos e pares mais experientes. Wallon propôs uma visão integrada da criança, considerando que a afetividade, a motricidade e a cognição são dimensões indissociáveis no processo de formação humana (Kuhlmann Jr., 2003; Heywood, 2021).

Juntas, estas abordagens ajudaram a consolidar uma concepção de infância como uma etapa complexa, dinâmica e interativa, que exige práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento integral da criança e valorizem sua participação ativa no processo educativo (Kuhlmann Jr., 2003; Heywood, 2021).

Paralelamente aos avanços teóricos, o século XX também foi marcado por uma crescente mobilização internacional em torno dos direitos das crianças. A Declaração de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e, sobretudo, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989), consolidaram juridicamente a criança como sujeito pleno de direitos civis, sociais, culturais e educacionais. No Brasil, documentos como a Constituição Federal de 1988 (art. 227) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), reforçam a concepção de criança como sujeito histórico, relacional, cultural e detentor de direitos à proteção integral e à aprendizagem significativa.

É importante destacar que, apesar de construir uma linha histórica que nos leve a compreensão gradual da visão de infância, não podemos conceituá-la tomando como base uma linha evolutiva linear, permeada apenas por mudanças de paradigmas. Há sim continuidades e descontinuidades, contradições, avanços, superações, transformações e involuções. Este é o movimento dinâmico da produção histórica do conhecimento. O autor Heywood (2021) reforça a ideia de que não devemos ver a história da infância como uma marcha constante rumo à valorização crescente da criança já que nesse processo houve perdas e ganhos, tensões e contradições.”

Nesta linha de pensamento, temos o surgimento de uma visão importantíssima que viria a marcar profundamente o trabalho com a infância, que são os trabalhos de Piaget, base de estudos na área da educação. Com Piaget temos o desenvolvimento biológico da criança explicado através da marcação bem delineada das fases e etapas de desenvolvimento. Esse conceito foi importantíssimo para a área da educação na medida que contrasta diretamente com a visão de adultização da criança, muito enraizada no imaginário dos muitos pela construção sócio histórica da infância. (Piaget, 1975; Kuhlmann Jr., 2003; Heywood, 2021).

Um ponto de destaque aqui é o entendimento das etapas da infância levando em consideração principalmente no que tange o desenvolvimento sócio-afetivo e emocional da criança. Muito além da questão meramente cognitiva, já que, um dos maiores desafios enfrentados pela educação é o desconhecimento dos processos de desenvolvimento e maturação da criança no que tange aspectos simples da sala de aula, como a forma de lidar com situações desafiadoras, problemas de socialização e dificuldades socioemocionais (Kuhlmann Jr., 2003).

Daí a importância de se trabalhar os aspectos relacionados à visão que o adulto tem da criança, por que, se como no exemplo supracitado, o professor exige de forma inconsciente uma reação madura, adulta, da criança, ou se, por carregar em seu imaginário a visão de que a criança deve ter reações mais “formadas” e maduras para aquela idade o professor exige comportamentos que não são correspondentes a ela, ele não contribui com o desenvolvimento e ao contrário, sua prática pedagógica leva-o a corromper os objetivos do processo educativo enquanto formação integral e equilibrada do aluno.

A criança e a infância brasileiras

Na Europa a historiografia sobre a infância só foi produzida a partir de 1960 com Ariès. No Brasil, o início das pesquisas parece ter realmente começado no século XIX, intensificando-

se nos séculos seguintes (Frota, 2007). A partir do ano de 1991 surgiu a primeira publicação na historiografia que se propôs a escrever a história da criança brasileira. A obra em questão foi organizada por Mary Del Priore (1991) e reuniu uma coletânea de textos, de diversos autores, sob o título de História da Criança no Brasil.

A obra (Del Priore, 1991) destaca a heterogeneidade relacionada à forma pela qual a criança era tratada de acordo com a sua condição social, econômica e racial. Ou seja, na história brasileira temos que a criança negra, por exemplo, vem marcada de um estigma fortemente enraizado no imaginário social já que essa era vista e tratada, somando-se a ideia de adultização da infância, como o negro escravizado era tratado no Brasil (Del Priore, 1991). A criança era tratada como propriedade dos senhores, inserida no trabalho forçado desde os primeiros anos de vida, sofrendo com abusos, castigos e ausência de qualquer reconhecimento de sua condição de sujeito.

Podemos afirmar que a infância negra era profundamente desigual e violenta. As crianças das elites coloniais, por sua vez, eram criadas sob forte disciplina moral e religiosa, com pouca afetividade e grande rigidez nos papéis de gênero, sendo educadas para o casamento ou para negócios, sem espaço para o brincar ou para o afeto familiar direto. Quanto aos indígenas, sabe-se que o objetivo principal da atuação dos Jesuítas era a catequização indígena e eles tinham nelas, a considerada “tábula-rasa” de John Locke, ideia que inclusive influenciou a atuação dos jesuítas (Del Priore, 1991).

Em resumo, podemos dizer que a atuação dos jesuítas focava a catequização e disciplina, visando moldar as crianças indígenas conforme os valores cristãos – a infância indígena era vista como um “papel branco” a ser reformatado, renovando tradições culturais europeias – um processo de apagamento das línguas e costumes originais.

Aqui temos uma marca importante no processo de construção da ideia de infância no Brasil, na medida que observa-se experiência de infância diferenciada de forma muito marcante por classe e etnia. Durante o Império persistiu esta diferenciação de vivências da infância de acordo com a sua posição familiar. Sendo que essa conferia não apenas acesso a determinados privilégios materiais, mas também determinava formas específicas de educação, socialização e controle moral (Del Priore, 1991).

A infância das crianças pertencentes à elite brasileira era vivida sob rígidos padrões morais, religiosos e sociais, que moldam seus corpos e comportamentos desde os primeiros anos. Mary Del Priore (1991), enfatiza que, mesmo entre os mais favorecidos, a infância não era compreendida como uma fase autônoma e dedicada à liberdade e ao brincar, mas sim como um período de preparação para o cumprimento dos papéis sociais esperados pela elite imperial.

A transição do Império a República proporcionou um impulso à mudança cultural em relação à infância, já que essa fase ficou marcada pela transição da sociedade escravocrata à organização da sociedade livre e de trabalhadores, o despertar do sentimento de nacionalidade e o início da industrialização do país. Além disso, a forte crítica a “Roda dos expostos”, um mecanismo de abandono institucionalizado, criou condições para o advento da pediatria no Brasil e para ações de entes privados, com caráter filantrópico, marcadamente influenciados pelo movimento positivista e higienista que se delineava no cenário internacional.

Neste período a visão de criança é delineada segundo o controle social, ou seja, o Estado começa a se preocupar em, ao invés de proteger a criança da sociedade, realizar o contrário. Por meio de medidas influenciadas pelos médicos-higienistas e também pela filosofia positivista baseadas nos imperativos de ordem e progresso, o estado se colocou como salvador da criança, buscando uma regeneração social, que estava sustentada sob um olhar punitivo principalmente a família dos considerados “menores” no sentido pejorativo do termo. Foi nesse período que surgiu o Código de Menores, promulgado em 1927. Segundo Faleiros (1995, p. 63), esse código

incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista”.

No início da Era Vargas, com o golpe de 1930, a infância começa a ser vista como objeto de atenção estatal, principalmente nos discursos sobre família e “futuro da nação”, visto que a prioridade do governo, era, na época, a construção de um estado nacional forte, urbano-industrial e centralizador. É neste contexto que o Estado passa a justificar sua autoridade com base na proteção dos “desvalidos” e a criança pobre passa a ser tratada não como sujeito de direitos, mas como alvo de contenção moral e disciplinar (Rizzini, 1997; Faleiros, 1995).

Em 1937 ocorre a Constituição do Estado Novo, com a outorgação da sua Constituição que menciona explicitamente que a infância e juventude devem receber “cuidados especiais”, porém sob um viés higienista e autoritário. O cuidado com a infância era mais uma ferramenta de propaganda política e de controle social do que uma política voltada ao bem-estar real da criança (Rizzini, 1997).

Com o fim do estado novo e início da redemocratização, o Brasil passa por forte industrialização, urbanização e crescimento econômico. As políticas sociais são ampliadas, mas ainda seguem um padrão seletivo, fragmentado e centralizado (herança do período anterior) e inicia-se então o debate sobre um marco no tratamento à infância no Brasil que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nesse momento, há um forte embate entre setores laicos e religiosos que, apesar de divergirem em suas propostas, são guiados por um mesmo objetivo: o de manter o domínio social por meio da educação (Brasil, 1996).

Como aponta Saviani (2007), tanto a pedagogia tradicional (de base religiosa) quanto às propostas modernas (científicas ou liberais) se inserem em estruturas de dominação, funcionando como mecanismos de reprodução das relações sociais e políticas vigentes. Tal cenário revela que, apesar dos avanços institucionais, a infância seguia sendo compreendida mais como meio de intervenção social do que como fim em si mesma.

Com o processo de redemocratização iniciado em 1985, o Brasil passou a revisar profundamente as políticas públicas direcionadas à infância e juventude. A sociedade civil, fortalecida por anos de mobilização contra as arbitrariedades da ditadura, passou a denunciar amplamente as violações de direitos cometidas contra crianças pobres, especialmente nas instituições de acolhimento (Rizzini, 1997). Estas denúncias revelaram a profunda distância entre a retórica dos direitos universais da infância e a prática excluente ainda vigente no país. O debate nacional começou a ser influenciado pelas diretrizes internacionais de direitos humanos que consolidaram uma nova abordagem: a criança como sujeito de direitos plenos, e não mais como objeto da tutela ou da repressão estatal (Rizzini, 1997).

A nova concepção foi formalizada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 estabeleceu, de forma inédita, a prioridade absoluta da infância e adolescência nas políticas públicas. Essa virada culminou, em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que representou uma ruptura histórica com a doutrina da situação irregular que havia predominado por décadas. Fundamentado na Doutrina da Proteção Integral, o ECA passou a garantir à criança e ao adolescente o reconhecimento como cidadãos em condição peculiar de desenvolvimento, titulares de direitos civis, sociais e humanos. Com isso, o Brasil dava um passo importante na direção de uma infância compreendida a partir de sua dignidade, potencialidade e necessidade de inclusão ativa nas políticas públicas.

Como podemos atestar, a história da infância no Brasil é marcada por uma visão repressiva e um atraso marcante no atendimento de necessidades sociais relacionadas à infância. Tudo isso trouxe implicações sobre a forma que a infância é vista e, principalmente, sobre como o professor atua no contato direto com as crianças.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi mostrar como ao longo do tempo o conceito de infância foi se transformando a partir de diversos significados. Significados e explicações que coexistem na atualidade e interferem diretamente na prática pedagógica do professor, visto que não é possível conceber a educação sem uma ideia de indivíduo. É de suma importância que o professor ou docente compreenda e conheça profundamente de que maneira foi construída a visão que se tem sobre o seu principal objeto de estudo que é o campo da infância.

Como já visto anteriormente, as concepções de infância e de que criança moldam a forma de atuar frente a elas, pois estabelecem limites, objetivos e expectativas sobre o seu comportamento. Mais importante ainda é observar que tais construções, mesmo que não conhecidas de forma direta pelo professor, influenciam mesmo que subjetivamente as relações professor-aluno na medida que estabelece o que já comentamos sobre as expectativas e os alinhamentos no trato com a infância. Por exemplo, na época do Brasil Império e da República, o mau tratamento direcionado às crianças era uma prática padronizada e nada problematizada.

Atualmente, a rudeza e diversas atitudes que já foram comuns em sala de aula causariam, no mínimo, estranheza a muitos professores. Contudo, ainda que com sutileza, muitas atitudes ainda podem estar carregadas de visões que marcam o imaginário social no trato com elas, elemento muito comum pois todos nós tivemos contato com uma forma de se tratar a infância. Por exemplo, pode ser que um professor não tenha visão de adultização da infância tão marcada como aquela estabelecida na idade média. Contudo, pode ser que devido a sua formação como indivíduo ele ainda carregue alguns resquícios dessa forma de pensar somada a maneira repressiva com a qual a educação era tratada no século XIX. Desta forma, ele pode transferir tais visões, ainda que por meio de uma consciência irrefletida, no tratamento com seus alunos, exigindo que estes tenham comportamentos e respostas mais maduras frente a situações sob as quais eles ainda não estão prontos.

Neste sentido, a psicologia do desenvolvimento e seu conhecimento profundo traz nuances que o professor enquanto educador deve conhecer para então superar atitudes guiadas pelo senso comum no trato com a infância. É imperativo que um professor se munha dos conhecimentos da ciência e se aprofunde cada vez nas características da infância para que ele não carregue marcas de visão pessoal e desfundamentada sobre o que é a infância.

Em síntese, não é possível deixar que formas não adequadas no tratamento da infância interfiram no trabalho em sala de aula, visto que, sob a visão de uma formação holística e integral que considera o ser humano como um todo precisamos nos perguntar: qual é a minha concepção de sujeito, de criança e de infância e como elas têm guiado as minhas práticas educacionais?

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição da República** Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

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**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CHÂTEAU, Jean. **A criança e o mundo moderno**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

FALCÃO, Rafael Duarte; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. A pedagogia dos sentidos no pensamento educacional de Pestalozzi. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/14407>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político**. São Paulo: Cortez, 1995.

FROTA, Lúcia. A criança no Brasil: um estudo bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, p. 260–276, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fn9TxFZKMnyd8MZs66JHbdC>. Acesso em: 31 jul. 2025.

HEYWOOD, Colin. **A história da infância**: da Idade Média à era contemporânea. São Paulo: Contexto, 2021.

HEYWOOD, Colin. **História da infância**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2021.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 7–35, jul. 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova York, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 31 jul. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RIZZINI, Irene. **A criança e a questão social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula: Centro de Documentação da Criança e do Adolescente, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOCIEDADE DAS NAÇÕES. Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança.
Genebra, 1924.