




C A P Í T U L O 14

INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.28725030914>

Juliana Karina Musa Doimo

Giovana Luiza Favaro

Fernanda dos Reis Silva

Rafaela Zardini Boscolo

Natália Pontes Negretto

RESUMO: Este artigo discute a construção histórico-filosófica do conceito de infância, destacando as diferentes formas como a criança foi compreendida e tratada ao longo dos séculos. A análise parte da obra de Philippe Ariès, que aponta a inexistência de um “sentimento de infância” até a Idade Moderna, período em que a criança era vista como um adulto em miniatura e integrada precocemente à vida produtiva. Em contraponto, pesquisadores como Moysés Kuhlmann Jr., Jacques Gélis, Pierre Riché e Daniele Alexandre Bidon demonstram que já havia indícios de reconhecimento da infância em períodos anteriores, evidenciados em práticas de cuidado, brinquedos, vestimentas e registros culturais. A reflexão proposta articula essas perspectivas com o papel da família, da sociedade e da religiosidade na conformação do conceito de infância, ressaltando as desigualdades entre crianças ricas e pobres. Além da análise histórica, são incorporadas reflexões contemporâneas sobre os desafios enfrentados pela infância na atualidade, como a marginalização social, a exploração do trabalho precoce, a adultização pela mídia e a hiperexposição às tecnologias digitais. Destaca-se também a importância da escola como espaço de mediação entre tradição e inovação, assegurando práticas inclusivas e a integração crítica das tecnologias ao processo de aprendizagem. Conclui-se que a infância é uma categoria histórica e cultural em constante transformação, marcada por contradições e disputas sociais. O reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos deve orientar

não apenas práticas educativas, mas também políticas públicas que assegurem sua dignidade, seu desenvolvimento integral e sua plena participação social, garantindo que a escola desempenhe papel central nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. História. Educação. Construção social. Sociedade.

INTRODUÇÃO

Estudar a infância a partir de uma perspectiva histórica, filosófica e social é compreender que esta não constitui apenas uma fase natural da vida, mas um conceito culturalmente construído e constantemente resignificado. Diferentes sociedades, em distintos períodos históricos, atribuíram às crianças papéis, funções e significados específicos, revelando que a infância é um fenômeno dinâmico e plural.

A contribuição de Philippe Ariès, em sua clássica obra *História Social da Criança e da Família* (1960), foi decisiva para inaugurar esse campo de estudos. O autor afirma que, até a Idade Moderna, a criança não era concebida como ser dotado de especificidades, mas vista como um adulto em miniatura, inserida precocemente na vida social e produtiva. Como ressalta o pesquisador francês: “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51).

Embora pioneira, a tese de Ariès foi relativizada por pesquisas posteriores. Moysés Kuhlmann Jr. (1998) e Jacques Gélis (1991) destacam que já havia, antes do século XVII, sinais de reconhecimento da infância como etapa diferenciada, expressos em práticas de cuidado, vestimentas específicas, brinquedos e na preocupação com a sobrevivência e a educação das crianças. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (1998, p. 22) argumenta que “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram”.

Ao mesmo tempo, o debate historiográfico sobre a infância não pode ser separado das desigualdades sociais. Enquanto crianças de famílias abastadas tinham acesso a processos educativos formais e práticas culturais específicas, as crianças pobres aprendiam pela convivência comunitária e eram frequentemente submetidas ao trabalho precoce. Essa dualidade histórica persiste, em diferentes formas, na contemporaneidade, evidenciando que a infância não é uma experiência universal, mas marcada por condições sociais, econômicas e culturais.

No cenário atual, a infância enfrenta novos desafios. Se por um lado houve avanços significativos em termos de legislação e direitos — como expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) —, por outro lado persistem situações de vulnerabilidade, exploração e adultização precoce, especialmente em função do impacto das mídias digitais.

Como adverte Postman (1999, p. 11), “a infância é um artefato social, uma invenção da modernidade que, assim como foi criada, pode desaparecer”, evidenciando a fragilidade desse conceito diante das transformações culturais.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar a construção histórico-filosófica da infância, articulando as contribuições de Ariès e seus críticos com os debates contemporâneos sobre os direitos da criança, a educação e os impactos sociais e culturais da modernidade. Busca-se, assim, compreender a infância como categoria histórica, social e cultural, reconhecendo-a não apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, mas como uma etapa da vida dotada de valor em si mesma e fundamental para a constituição da sociedade.

A INFÂNCIA NA HISTÓRIA: ENTRE INVISIBILIDADES E RECONHECIMENTOS

Pensar a infância como categoria histórica é compreender que ela não é um dado natural e imutável, mas uma construção cultural e social que se transformou ao longo dos séculos. Essa percepção ganhou força a partir da obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1960), considerada um marco nos estudos da infância. Ariès analisou registros iconográficos, diários, correspondências e outras fontes, concluindo que até o século XVII a infância não existia como categoria social distinta. Para ele, a criança era compreendida como um “adulto em miniatura”, sem especificidades próprias de desenvolvimento.

Segundo o autor, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÈS, 1981, p. 10). Essa visão expressa uma concepção de infância marcada pela invisibilidade e pelo utilitarismo social, já que, a partir dos sete anos, a criança era incorporada ao mundo adulto e às suas responsabilidades produtivas.

Além disso, Ariès descreve que os vínculos afetivos eram frágeis, em grande parte devido à elevada mortalidade infantil, o que tornava comum a prática do abandono ou mesmo do infanticídio. Ele afirma: “As crianças eram jogadas fora e substituídas por outras sem sentimentos, na intenção de conseguir uma espécie melhor, mais saudável, mais forte” (ARIÈS, 1981, p. 37). Tal constatação reforça a ideia de que a infância, por séculos, esteve submetida a uma lógica de sobrevivência e funcionalidade social.

Entretanto, pesquisas posteriores relativizam e até contestam as conclusões de Ariès. Moysés Kuhlmann Jr. (1998) destaca que, ainda na Idade Média, existiam sinais de reconhecimento da especificidade da infância, como brinquedos, vestimentas próprias e cuidados específicos com alimentação e saúde. Para o autor, “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram” (KUHLMANN JR., 1998, p. 22).

Essa perspectiva amplia a compreensão do fenômeno, evidenciando que, embora a infância não fosse valorizada da mesma forma que na contemporaneidade, havia, sim, uma diferenciação em relação ao adulto. A análise de documentos, como pinturas e objetos da época, comprova que a criança ocupava um lugar social que não pode ser ignorado.

Nesse sentido, Jacques Gélis (1991, p. 313) enfatiza a centralidade da criança na vida coletiva ao afirmar que “nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo”. Essa concepção rompe com a ideia de infância como etapa descartável e revela que ela possuía valor simbólico e social, especialmente no seio familiar e comunitário.

Assim, enquanto Ariès sustenta que a infância surge apenas na modernidade, autores como Kuhlmann Jr., Gélis, Riché e Alexandre Bidon demonstram que já havia práticas e representações que evidenciavam a existência de uma infância diferenciada em períodos anteriores. Como lembra Gélis (1991, p. 315), “as aprendizagens da infância e da adolescência deviam ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o indivíduo a superar os contratempos da sorte e, principalmente, transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família”.

Portanto, a infância não pode ser reduzida a um conceito linear e homogêneo. Ela foi vivida e interpretada de múltiplas formas, variando conforme a época, o contexto social e a classe a que a criança pertencia. Crianças de famílias abastadas, por exemplo, eram submetidas a processos educativos diferenciados, com acesso a música, leitura, dança e regras de etiqueta, enquanto as crianças pobres aprendiam pela convivência comunitária, participando das conversas e dos trabalhos coletivos.

Essa pluralidade histórica mostra que, mesmo diante da marginalização e da exploração, sempre houve espaços de cuidado, educação e pertencimento, ainda que de forma desigual. O debate entre Ariès e seus críticos revela que a infância não foi ausente no passado, mas assumiu diferentes rostos e significados, dependendo das condições históricas e sociais.

INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A infância, longe de ser um período biológico universal e homogêneo, constitui-se como uma categoria social e culturalmente construída. Cada sociedade, em cada tempo histórico, elaborou modos próprios de compreender a criança, atribuindo-lhe papéis, funções e valores simbólicos. Nesse sentido, falar de infância é falar de contextos sociais, de relações familiares, de práticas educativas e de representações culturais que moldam a experiência da criança.

Autores como Del Priore (1999) demonstram, a partir da história do Brasil, que a infância foi vivida de maneiras múltiplas, ora marcada pelo abandono e pela exploração do trabalho infantil, ora pela valorização da criança como herdeira da família e da cultura. Segundo a autora, “a história das crianças no Brasil revela não apenas as práticas de cuidado e educação, mas também a violência e a marginalização a que muitas foram submetidas” (DEL PRIORE, 1999, p. 17).

Do ponto de vista filosófico e sociológico, a infância pode ser entendida como um tempo de formação e preparação para a vida adulta, mas também como etapa dotada de valor em si mesma, com direito à ludicidade, à expressão e à aprendizagem. Jacques Gélis (1991, p. 321) enfatiza que “a natureza continua a falar em favor do filho criado pela mãe; porém esta tem apenas deveres; partindo disso, pretende ter também o direito de viver e recebe a aprovação do marido quando manifesta o desejo de manter um corpo íntegro e atraente”. A citação demonstra como as relações de gênero, família e corpo também atravessaram a forma como a infância foi concebida, especialmente no que se refere à função materna.

Na modernidade, emerge um “sentimento de infância” que transformou os laços familiares. Ariès (1981, p. 61) registra: “É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes”. Nesse período, a criança passa a ser vista não apenas como membro da coletividade, mas como indivíduo com alma imortal e digna de cuidado. Essa mudança cultural favoreceu o fortalecimento da família nuclear, na qual pai, mãe e filhos constituíam uma unidade moral e educativa.

Contudo, esse processo não foi uniforme. Kuhlmann Jr. (1998, p. 25) ressalta que, mesmo entre as camadas populares, havia preocupação com a sobrevivência e a educação das crianças: “há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores”. Isso indica que a infância, embora vivida de modo desigual entre ricos e pobres, nunca foi totalmente desprovida de cuidado ou de práticas educativas.

No mundo contemporâneo, a infância é atravessada por novos dilemas. Neil Postman (1999) argumenta que vivemos o “desaparecimento da infância”, uma vez que as fronteiras entre o universo infantil e o adulto foram borradas pelo avanço da mídia e da tecnologia. Para o autor, “a infância é um artefato social, uma invenção da modernidade que, assim como foi criada, pode desaparecer” (POSTMAN, 1999, p. 11). Essa reflexão ganha atualidade em uma sociedade marcada pela hiperexposição de crianças em redes sociais, pela adultização precoce e pelo consumo exacerbado de bens culturais.

No Brasil, os marcos legais consolidaram a infância como etapa de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) reconhece a criança como sujeito histórico e social, com direito à vida, à saúde, à educação, à cultura e à proteção. O documento estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir tais direitos, assegurando a prioridade absoluta à infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam essa perspectiva, destacando a infância como etapa da Educação Básica e garantindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC (2017, p. 35) afirma que “a Educação Infantil deve assegurar condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de práticas que reconheçam as especificidades da infância”.

Dessa forma, reconhece-se que a infância contemporânea é resultado de um processo histórico complexo, que atravessa concepções filosóficas, contextos sociais e disputas culturais. O desafio atual está em articular a proteção da infância frente às desigualdades sociais e às novas tecnologias, sem perder de vista o direito das crianças a viver plenamente sua condição infantil, com espaço para brincar, aprender e se desenvolver.

INFÂNCIA, CULTURA E DESIGUALDADES SOCIAIS

A infância, compreendida como uma categoria socialmente construída, manifesta-se de formas distintas em diferentes épocas e culturas. Nesse sentido, Abramovich (1983, p. 22) ressalta:

Não existe apenas uma infância, homogênea e universal. Existem infâncias, no plural, determinadas pelas condições de vida concretas de cada criança. É nesse contexto que se deve pensar a criança como ser histórico, atravessado por experiências de classe, de gênero e de cultura, que definem as possibilidades e os limites de sua existência (ABRAMOVICH, 1983, p. 22).

Reconhecer essa complexidade é essencial para construir práticas educativas que respondam às demandas da infância de hoje e assegurem seu desenvolvimento integral. Nesse processo, a escola se afirma como espaço privilegiado de mediação entre tradição e inovação, garantindo que a tecnologia e a inclusão fortaleçam — e não fragilizem — a experiência infantil.

Se é difícil encontrar registros das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores. Essa documentação permite perceber que, embora os registros mais abundantes façam referência à infância das classes mais abastadas, havia também uma preocupação com a sobrevivência e a formação das crianças das camadas populares, ainda que em condições precárias (KUHLMANN JR., 1998, p. 25).

No contexto brasileiro, a história das crianças foi marcada por profundas desigualdades sociais e pela herança colonial.

A história das crianças no Brasil revela não apenas as práticas de cuidado e educação, mas também a violência e a marginalização a que muitas foram submetidas. Meninos e meninas foram, ao longo de séculos, usados como força de trabalho, abandonados nas ruas, explorados sexualmente e, muitas vezes, invisibilizados nos registros

oficiais. Por outro lado, também foram protagonistas de resistências, aprendizagens comunitárias e formas próprias de sociabilidade que lhes conferiam identidade e pertencimento (DEL PRIORE, 1999, p. 17).

Essa invisibilidade estrutural se repete ainda hoje, principalmente quando se observa a situação de crianças negras, indígenas e periféricas, cujas condições de vida refletem as hierarquias raciais e sociais da sociedade brasileira.

As aprendizagens da infância e da adolescência deviam ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o indivíduo a superar os contratempos da sorte e, principalmente, transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família. Nesse sentido, a criança era vista como parte de um corpo coletivo, mas um corpo que refletia as desigualdades sociais de seu tempo (GÉLIS, 1991, p. 315).

Essa realidade nos leva a reconhecer que a infância não é apenas um período de vida delimitado biologicamente, mas uma experiência profundamente condicionada pelas estruturas sociais.

A infância é uma construção social e histórica. As crianças são atores sociais que, embora subordinados a relações de poder, produzem culturas próprias e participam ativamente da sociedade. Mas essa participação é sempre mediada pelas condições de classe, de gênero e de etnia em que estão inseridas (SARMENTO, 2003, p. 14).

A reflexão de Sarmento amplia o debate ao reconhecer a criança como ator social ativo, mas cujas formas de participação estão sempre condicionadas pelas desigualdades estruturais.

INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA E OS IMPACTOS DA INCLUSÃO E DA TECNOLOGIA

A infância no século XXI é marcada por rápidas transformações sociais e culturais. O avanço da globalização, a expansão das tecnologias digitais e a luta pelos direitos sociais e educacionais conferiram à criança um papel mais visível nas políticas públicas e nas práticas escolares. No entanto, essa visibilidade convive com contradições profundas: de um lado, a consolidação de direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Base Nacional Comum Curricular (2017); de outro, a permanência de desigualdades sociais, do trabalho infantil e de novas formas de exclusão.

A tecnologia, em especial, exerce papel central na infância contemporânea. Crianças têm contato precoce com celulares, tablets, jogos eletrônicos e redes sociais, o que impacta suas formas de aprender, brincar e se relacionar. Neil Postman (1999, p. 11) já alertava para esse fenômeno ao afirmar:

A infância é um artefato social, uma invenção da modernidade que, assim como foi criada, pode desaparecer. A mídia eletrônica rompeu as barreiras que separavam o mundo da criança e do adulto, eliminando segredos e introduzindo as crianças precocemente nas linguagens, valores e informações do mundo adulto (POSTMAN, 1999, p. 11).

Esse diagnóstico mostra como o acesso ilimitado às tecnologias pode favorecer a adultização precoce e a perda de experiências tradicionais do brincar. Ao mesmo tempo, o uso pedagógico de recursos digitais pode abrir novos horizontes de aprendizagem, quando mediado criticamente pela escola. Moran (2015, p. 21) aponta:

A educação precisa integrar as tecnologias ao currículo de forma significativa, criando oportunidades de aprendizagem ativa, colaborativa e crítica. Não se trata de substituir professores por máquinas, mas de usar os recursos digitais como mediações que ampliem o acesso ao conhecimento e o protagonismo das crianças (MORAN, 2015, p. 21).

Nesse sentido, a escola desempenha papel decisivo na forma como a infância contemporânea vivencia a tecnologia. Enquanto muitas crianças passam horas expostas a telas sem acompanhamento, a instituição escolar pode proporcionar experiências digitais mais seguras e educativas, aliando o uso de jogos, vídeos, softwares e ambientes virtuais ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é a inclusão. A legislação brasileira determina que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, têm direito à educação. Contudo, a realidade escolar ainda apresenta barreiras para a plena inclusão. Como destaca Mantoan (2006, p. 45) quando fala que “a inclusão escolar é uma mudança radical na concepção de ensino, pois desloca o foco da deficiência para as possibilidades de cada criança, reconhecendo-a como sujeito de aprendizagem e integrante da comunidade escolar.”

Essa perspectiva revela que a escola é um dos principais espaços onde as tensões da infância contemporânea se materializam: é nela que convergem desigualdades sociais, demandas por inclusão e desafios trazidos pelas tecnologias digitais. Cabe aos educadores o papel de equilibrar proteção e autonomia, oferecendo às crianças oportunidades de viver plenamente sua infância, sem perder o contato com o brincar, a imaginação e as interações humanas.

Portanto, pensar a infância na contemporaneidade significa refletir não apenas sobre a criança em seu ambiente familiar e social, mas também sobre o papel estratégico da escola. É nesse espaço que os direitos podem se concretizar ou se frustrar; é nele que a inclusão se efetiva ou permanece apenas como ideal; e é nele que a tecnologia pode ser tanto uma ferramenta emancipadora quanto um risco de exclusão. Reconhecer essa complexidade é essencial para construir práticas educativas que respondam às demandas da infância de hoje e assegurem seu desenvolvimento integral.

Reconhecer essa complexidade é essencial para construir práticas educativas que respondam às demandas da infância de hoje e assegurem seu desenvolvimento integral. Nesse processo, a escola se afirma como espaço privilegiado de mediação entre tradição e inovação, inclusão e diversidade, garantindo que a tecnologia seja instrumento de emancipação e não de exclusão.

INFÂNCIA, FAMÍLIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: DO MARCO JURÍDICO À PRÁXIS EDUCATIVA

A compreensão da infância como categoria histórica e social exige que o debate ultrapasse o plano conceitual e incida sobre práticas e políticas que estruturam a vida das crianças. No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) consolidou princípios norteadores — interesse superior da criança, não discriminação, sobrevivência e desenvolvimento, e participação — que orientam o desenho de sistemas de proteção e educação. No Brasil, esses princípios desdobram-se na doutrina da proteção integral e na prioridade absoluta prevista na Constituição de 1988 e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Em formulação sintética, o ECA estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, art. 4º).

O excerto explicita a natureza intersetorial do cuidado com a infância, articulando educação, saúde, assistência, cultura e proteção social. Na escola, essa intersetorialidade se traduz em projetos pedagógicos que integram currículo, serviços de apoio e participação das famílias, garantindo que o direito à educação não se reduza ao acesso físico, mas envolva permanência, aprendizagem e bem-estar.

Em convergência com o ECA, a BNCC (2017) define a Educação Infantil a partir de direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — orientando práticas que reconheçam a criança como sujeito histórico e cultural. Tais direitos deslocam o foco de um currículo prescritivo de conteúdos para uma experiência educativa que valoriza o brincar, a curiosidade, a linguagem múltipla e as interações. No Ensino Fundamental, a BNCC aprofunda a centralidade das competências e do letramento (inclusive digital), exigindo que a tecnologia seja meio de participação e autoria, e não apenas consumo.

No campo da inclusão, o desafio é concretizar, no cotidiano, o princípio da educação para todos. Isso implica rever barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, e adotar estratégias como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), atendimento educacional especializado (AEE), avaliação formativa, flexibilização de tempos e percursos e parcerias com a família. Ao propor que se desloque o olhar do déficit para as potências de cada criança, Mantoan lembra que a inclusão exige mudança de paradigma: “A inclusão escolar é uma mudança radical na concepção de ensino, pois desloca o foco da deficiência para as possibilidades de cada criança, reconhecendo-a como sujeito de aprendizagem e integrante da comunidade escolar” (MANTOAN, 2006, p. 45).

A presença massiva da tecnologia na vida das crianças adiciona camadas de complexidade. Como apontou Postman, a mídia e os dispositivos digitais tendem a diluir fronteiras entre mundos infantil e adulto, o que demanda mediação crítica para prevenir adultização precoce, hiperexposição e desigualdades digitais: “a infância é um artefato social, uma invenção da modernidade que, assim como foi criada, pode desaparecer.” (POSTMAN, 1999, p. 11).

A resposta educativa não é tecnofílica nem tecnofóbica: pede equilíbrio entre proteção (tempo de tela, privacidade, segurança) e autoria (projetos, programação criativa, produção multimodal), com intencionalidade pedagógica (MORAN, 2015). Nesse sentido, a escola deve articular competências digitais críticas com alfabetização informacional, **ética** e cidadania, assegurando acessibilidade tecnológica e formação docente continuada.

A dimensão sócio territorial também é incontornável. Desigualdades de renda, raça, gênero e território impactam fortemente o acesso a direitos, como mostram as diferenças de oferta de creches, equipamentos culturais, conectividade e segurança. O reconhecimento de múltiplas infâncias (ABRAMOVICH, 1983; DEL PRIORE, 1999; SARMENTO, 2003) impõe monitoramento de indicadores de equidade (matrícula, frequência, aprendizagem, fluxo, participação) e ações de busca ativa, para impedir que a prioridade legal se torne letra morta.

Em síntese, do marco jurídico à sala de aula, há um campo de mediações que define se os direitos das crianças se converterão em experiências reais de convivência, aprendizagem e desenvolvimento. As políticas públicas orientam e viabilizam; a gestão escolar organiza; o currículo dá sentido; os professores e as famílias constroem, no cotidiano, a efetividade de uma infância protegida, brincante, expressiva e participativa — fiel ao que a história, a filosofia e a sociedade vêm delineando como núcleo irrenunciável do ser criança.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a infância é uma categoria histórica, social e cultural em constante transformação. Longe de ser um dado natural e homogêneo, ela foi sendo ressignificada ao longo dos séculos, variando conforme contextos familiares, religiosos, econômicos e educacionais. A visão de Ariès sobre a ausência de um “sentimento de infância” foi importante para problematizar a questão, mas pesquisas posteriores mostraram que já existiam práticas de cuidado e reconhecimento infantil em diferentes períodos, ainda que atravessadas por desigualdades.

Na contemporaneidade, novos desafios emergem: a adultização precoce, a exposição midiática, as desigualdades sociais e o impacto das tecnologias digitais. Nesse cenário, a escola se coloca como espaço central para a efetivação dos direitos da infância, garantindo práticas inclusivas, acolhedoras e inovadoras, sem perder de vista o brincar, a imaginação e a convivência.

Conclui-se que compreender a infância é compreender também a sociedade que a produz. Cabe às famílias, educadores, gestores e à comunidade em geral assegurar que cada criança viva plenamente sua infância com dignidade, respeito e oportunidades, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **O mito da infância feliz: antologia**. São Paulo: Summus, 1983.
- ARIÈS, P. **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.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (orgs.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-331.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 1989.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 2003.