

<https://doi.org/10.33362/professare.v15i1.3790>

Concepções de criança, infância e educação infantil: *perspectivas no contexto da educação pública*

Conceptions of child, childhood, and early childhood education: *perspectives in the context of public education*

Concepciones de niño, infancia y educación infantil: *perspectivas en el contexto de la educación pública*

Laciane Souza Mattos Silva¹
Danielle Marafon^{2*}

Recebido em: 08 abril 2025
Aceito em: 12 dez. 2025

RESUMO: O artigo analisa as concepções de infância, criança e educação infantil manifestadas por educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Paranaguá/PR. O objetivo foi compreender como essas percepções se articulam ao currículo municipal, às legislações vigentes e às propostas das pedagogias participativas. Adotou-se uma abordagem qualitativa, complementada por procedimentos quantitativos, por meio da aplicação de questionários estruturados às educadoras participantes. As respostas foram analisadas com base em referenciais teóricos da área e em documentos normativos que orientam a prática pedagógica na educação infantil. Os resultados evidenciam que as profissionais reconhecem a importância do desenvolvimento integral da criança e da valorização das múltiplas infâncias, mas enfrentam dificuldades em materializar essas concepções no cotidiano escolar, devido às limitações estruturais e formativas. Conclui-se que a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios participativos e inclusivos depende do investimento contínuo em formação docente e da melhoria das condições de trabalho, de modo a consolidar ambientes educativos mais acolhedores, equitativos e promotores de aprendizagens.

Palavras-chave: Infância. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Currículo.

ABSTRACT: This article examines the conceptions of childhood, the child, and early childhood education expressed by teachers working in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in the city of Paranaguá, Brazil. The study aimed to understand how these conceptions

¹ Especialista em Educação Infantil: Gestão, Saberes e Práticas Educacionais. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranaguá (Unespar). Professora da rede municipal de Paranaguá. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3591-5454>. E-mail: laciane_mattos@hotmail.com.

^{2*} Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Docente do colegiado de Pedagogia. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranaguá. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8365-6159>. E-mail: danielle.marafon@unespar.edu.br. Autora para correspondência.

relate to the municipal curriculum, current educational legislation, and the principles of participatory pedagogies. A qualitative approach was adopted, complemented by quantitative procedures through the application of structured questionnaires to participating educators. The data were analyzed based on theoretical references in the field and on normative documents that guide pedagogical practice in early childhood education. The findings indicate that the educators acknowledge the importance of fostering the child's holistic development and recognizing multiple forms of childhood. However, they face challenges in translating these conceptions into daily practice due to structural and training constraints. It is concluded that the implementation of pedagogical practices aligned with participatory and inclusive principles requires continuous teacher education and improved working conditions to create more welcoming, equitable, and meaningful learning environments for young children.

Keywords: Childhood. Early childhood education. Pedagogical practices. Curriculum.

RESUMEN: El artículo analiza las concepciones de infancia, niñez y educación infantil expresadas por educadoras de un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) del municipio de Paranaguá, Brasil. El objetivo fue comprender cómo estas percepciones se articulan con el currículo municipal, las legislaciones vigentes y las propuestas de las pedagogías participativas. Se adoptó un enfoque cualitativo, complementado con procedimientos cuantitativos, mediante la aplicación de cuestionarios estructurados a las educadoras participantes. Las respuestas fueron analizadas con base en referentes teóricos del área y en documentos normativos que orientan la práctica pedagógica en la educación infantil. Los resultados evidencian que las profesionales reconocen la importancia del desarrollo integral del niño y la valorización de las múltiples infancias, aunque enfrentan dificultades para materializar dichas concepciones en la práctica cotidiana, debido a limitaciones estructurales y formativas. Se concluye que la implementación de prácticas pedagógicas coherentes con los principios participativos e inclusivos requiere una inversión continua en la formación docente y la mejora de las condiciones de trabajo, con el fin de consolidar entornos educativos más acogedores, equitativos y promotores de aprendizajes significativos para la primera infancia.

Palabras clave: Infancia. Educación infantil. Prácticas pedagógicas. Currículo.

INTRODUÇÃO

A compreensão das concepções de criança, infância e educação infantil constitui um eixo estruturante para a definição de práticas pedagógicas intencionais e para a formulação de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento integral das crianças. No contexto contemporâneo, em que se reafirma a centralidade da infância como categoria social e histórica, torna-se imprescindível refletir sobre os sentidos e significados atribuídos às crianças nos espaços educativos. Essa discussão não se restringe ao campo pedagógico, mas transita por uma abordagem interdisciplinar que integra aportes da pedagogia, da sociologia, da psicologia do desenvolvimento e das teorias contemporâneas da infância, as quais reconhecem a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e detentor de direitos.

Contudo, observa-se que, apesar dos avanços teóricos e legais que amparam uma visão mais ampla e participativa da infância, ainda persistem concepções tradicionais na prática docente, que reduzem a criança a um ser em formação ou a um “vir a ser”. Essa tensão entre os discursos institucionais e as práticas pedagógicas efetivas revela uma problemática central: as concepções de infância e de criança que orientam o trabalho das educadoras influenciam diretamente a forma como se estruturam o cotidiano escolar, as interações, o currículo e as oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, compreender tais concepções é essencial para problematizar a coerência entre o que se propõe e o que se realiza nas instituições de educação infantil.

A relevância deste estudo reside, portanto, na necessidade de compreender as visões que orientam a prática pedagógica no contexto da educação infantil, valorizando a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens. As escolhas metodológicas, curriculares e relacionais realizadas pelas educadoras são profundamente influenciadas por suas concepções sobre a infância e sobre o papel da escola, o que justifica a importância de investigar tais percepções. Além disso, este movimento investigativo busca contribuir para o fortalecimento de uma cultura educativa mais inclusiva, democrática e sensível às múltiplas infâncias.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar como as educadoras participantes da pesquisa compreendem e interpretam os conceitos de infância, criança e educação infantil, examinando de que maneira essas percepções se articulam com o currículo municipal, com as diretrizes legais vigentes e com as propostas das pedagogias participativas. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar as concepções predominantes entre as educadoras sobre os temas em questão; confrontar essas concepções com os referenciais teóricos e normativos contemporâneos; e refletir sobre as implicações dessas percepções para a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, sustentada pela aplicação de questionários como principal instrumento metodológico para a coleta de dados. Tal recurso, conforme Kerlinger (1980), possibilita acessar diretamente as percepções das participantes, favorecendo uma análise mais aprofundada sobre o objeto de investigação e permitindo identificar aproximações e distanciamentos entre teoria e prática. As respostas das educadoras serão analisadas à luz dos referenciais teóricos que discutem a concepção

contemporânea de infância e de educação infantil, buscando compreender se as práticas pedagógicas se alinham à perspectiva da criança como sujeito de direitos, ativa na construção de suas aprendizagens e detentora de múltiplas formas de expressão e interação com o mundo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Da invisibilidade à centralidade: perspectivas históricas e sociológicas sobre criança, infância e educação infantil

Durante muitos séculos, a criança e suas infâncias foram amplamente negligenciadas. O modelo sócio-histórico que se consolidou no passado ainda reverbera nas famílias, nas escolas e nos centros de educação infantil da atualidade. Philippe Ariès (1986), em sua obra clássica *História Social da Criança e da Família*, apresenta uma análise profunda dessa construção. Segundo ele, na sociedade medieval, a infância não era reconhecida como uma fase distinta da vida. As crianças eram retratadas como adultos em miniatura, e suas diferenças em relação aos adultos limitavam-se à força e ao tamanho físico. Não havia uma percepção de fragilidade ou inocência associada à criança. Apenas a partir do século XVI, com as doutrinas da Igreja e os batismos, a criança passa a ser simbolizada como um ser puro e frágil, algo que Ariès denominou de fase da "papuricação". As representações artísticas começaram a enfatizar a pureza infantil, como as frequentes pinturas de crianças nuas, símbolo dessa inocência idealizada.

Norbert Elias (1994), ao discutir o processo civilizador, contribui para essa análise ao destacar como as sociedades passaram a controlar e moldar os comportamentos desde a infância, incorporando práticas educativas que visavam adequar os indivíduos às normas sociais emergentes. O processo de escolarização e disciplina social tinha como meta não apenas o ensino de conteúdo, mas a formação de corpos e mentes obedientes às novas ordens civilizacionais.

No Brasil colonial, essa concepção também se fez presente. Conforme retrata Mary Del Priore (2001), a infância era vista como um "vir a ser", e não como um tempo com valor próprio. As crianças eram tratadas como adultos em formação, e a disciplina severa era a norma. Segundo Harmbach (2023), práticas punitivas, introduzidas pelos jesuítas, eram

justificadas pela necessidade de garantir a memorização de conteúdos de catequese e alfabetização, punindo as crianças que não cumprissem os deveres religiosos e escolares.

Peter Burke (1992), historiador cultural, amplia esse olhar ao destacar que as práticas de disciplinamento das crianças também faziam parte de um esforço mais amplo de controle social nas sociedades europeias modernas, uma tentativa de formar súditos obedientes e cidadãos úteis ao Estado e à Igreja. A escuta das vozes das crianças e o respeito às suas singularidades, como destaca Harmbach, estavam ausentes nessas práticas.

Nas escolas, como relata Ariès (1986), os primeiros colégios funcionavam mais como asilos para estudantes pobres, estruturados segundo as regras monásticas. Somente a partir do século XV essas instituições passaram a assumir um caráter educativo formal, evoluindo para os grandes colégios que conhecemos hoje. A partir desse período, surge a separação progressiva das crianças em grupos por capacidades e, posteriormente, por faixas etárias, o que só se consolidaria de fato no século XIX, juntamente com o estabelecimento do ano letivo e de uma pedagogia mais específica para turmas menores.

Manuel Sarmiento (2004), sociólogo da infância, reforça que é justamente no século XX que a criança começa a ser reconhecida como sujeito de direitos e como protagonista ativa nos processos educativos. Ele propõe o conceito de "pedagogia da escuta", em que as vozes das crianças são valorizadas como parte essencial da construção do conhecimento e da cultura escolar.

Harmbach (2023) complementa essa perspectiva ao afirmar que, na contemporaneidade, a participação infantil em conselhos escolares contribui para deslocar a centralidade dos adultos e colocar a criança como sujeito protagonista do seu processo educativo. Ela ressalta que foi "somente a partir de meados do século XX que pudemos compreender a infância como uma construção social, e não apenas como uma essência natural e biológica" (Harmbach, 2023, p.25).

Esses olhares históricos e sociológicos ampliam a compreensão sobre o papel da criança na sociedade e na educação. Eles nos convidam a repensar práticas escolares que, muitas vezes, ainda carregam resquícios de visões antigas e excludentes. Hoje, reconhece-se que o desenvolvimento infantil não se limita ao biológico, mas é profundamente atravessado pelas experiências sociais, culturais e afetivas de cada criança.

A infância como protagonista: olhares sociológicos, históricos e legais sobre a educação infantil no Brasil e no contexto internacional

A concepção de infância e de criança como sujeito de direitos foi, por muito tempo, negligenciada pelas políticas educacionais brasileiras. Durante décadas, a Educação Infantil foi vista apenas como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, reduzida a uma função de assistência e preparação, sem reconhecer seu valor como direito e como parte integrante da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece esse histórico ao afirmar que a Educação Infantil foi considerada, até recentemente, uma “etapa anterior e preparatória para a escolarização”, sendo plenamente reconhecida como parte da Educação Básica apenas com as mudanças legais advindas da Constituição Federal de 1988 e posteriormente da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos.

Tal evolução normativa dialoga com as análises de Philippe Ariès, historiador francês que, em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1986), evidencia que, na Europa medieval, a criança não era reconhecida como sujeito social específico, sendo vista como um "adulto em miniatura". Ariès mostra como a própria ideia de infância é uma construção histórica e cultural, o que nos permite compreender que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos no Brasil foi um processo que seguiu o amadurecimento da própria sociedade sobre o lugar da infância.

No campo da sociologia da infância, autores como William Corsaro (2011) defendem que as crianças são agentes sociais ativos, co-constructores da cultura em que vivem. Para Corsaro, é fundamental abandonar a visão de infância como mera preparação para a vida adulta e reconhecer as infâncias (no plural) como espaços de produção cultural própria. Essa visão ressoa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definem a criança como um "sujeito histórico e de direitos que, nas interações cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva" (DCNEI, 2010).

A Constituição de 1988 foi um marco, pois consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado, reconhecendo as crianças como cidadãos de direitos plenos. Com base nessa carta magna, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996, atualizada em 2023) reforça em seu artigo 3º princípios como "igualdade de condições para acesso e permanência

na escola" e o "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas", sinalizando uma abertura para práticas pedagógicas que respeitem as múltiplas infâncias e culturas da infância.

Internacionalmente, a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989) ratificada pelo Brasil, reforça esse posicionamento, estabelecendo que todas as crianças têm direito à educação que favoreça o desenvolvimento de sua personalidade, talentos e habilidades mentais e físicas em todo o seu potencial (Art. 29). Essa diretriz internacional encontra eco na BNCC e nas DCNEI, que reconhecem a importância das experiências vividas na infância como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

As práticas pedagógicas que promovem a escuta da criança e valorizam sua participação ativa no cotidiano escolar são essenciais para consolidar esses direitos. Como destaca Sarmiento (2003), "as crianças não são apenas seres sociais em desenvolvimento, mas também construtores das próprias experiências e da própria cultura". Este entendimento implica a valorização das interações e das experiências cotidianas como meios legítimos de aprendizagem e formação social da criança.

No contexto local, o currículo da Rede Municipal de Paranaguá (2022) reforça essa perspectiva ao afirmar que a infância deve ser concebida "como parte da vida e não como preparação para ela", e que a criança é "sujeito histórico-social que possui desejos, interesses, ideias, opiniões, capacidade de decidir, criar e se manifestar".

Esse reconhecimento também é respaldado por Moro (2019), que defende a importância de um olhar sensível e atento ao que as crianças expressam em suas ações e interações cotidianas, destacando que a formação docente deve ultrapassar o domínio dos conteúdos teóricos para abraçar a singularidade de cada criança e a diversidade dos contextos em que vivem.

Freire (1996), na Pedagogia da Autonomia, complementa essa visão ao afirmar que "quem forma, se forma e se reforma ao formar", lembrando-nos que a construção do conhecimento é um processo dialógico e contínuo, no qual educadores e crianças aprendem juntos, transformando a si e o mundo.

Portanto, pensar a Educação Infantil hoje requer um olhar que vá além das prescrições legais, reconhecendo a infância como categoria social específica, historicamente construída e culturalmente situada. Exige práticas pedagógicas que promovam a participação, a escuta, o

brincar livre e a exploração ativa do mundo, garantindo que cada criança, em sua singularidade, possa exercer plenamente seu direito à infância.

As pedagogias participativas na educação infantil: espaços, tempos e escuta sensível das infâncias

Nas últimas décadas, os estudos sobre as infâncias e os direitos das crianças têm ganhado amplitude significativa, impulsionados por marcos legais e teóricos que reconhecem a criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), reafirmam a centralidade da criança nas práticas educativas. Contudo, como destaca Oliveira-Formosinho (2018), embora as legislações assegurem direitos, elas oferecem orientações gerais, sem especificar como deve ser a organização dos espaços e práticas pedagógicas para garantir o pleno desenvolvimento das crianças.

É neste contexto que as pedagogias participativas se tornam referência fundamental. Inspiradas na escuta ativa das crianças, na valorização das múltiplas linguagens infantis e na construção de um ambiente educativo respeitoso e provocador, pedagogias como Montessori, Waldorf e Reggio Emilia oferecem caminhos concretos para uma educação infantil comprometida com o respeito à infância em sua integralidade.

Montessori: autonomia e ambiente preparado

A pedagogia montessoriana, fundada por Maria Montessori, compreende a criança como protagonista ativa de sua aprendizagem. Davies (2021) salienta que, diferentemente da educação tradicional pautada na transmissão de conhecimento, a proposta montessoriana baseia-se em uma relação horizontal entre educador e criança, ambos em interação constante com o ambiente. Esse ambiente, cuidadosamente preparado, dispõe materiais ao alcance das crianças, organizados em progressão da esquerda para a direita, respeitando o ritmo individual de aprendizagem.

Como reforça Kramer (2012), na pedagogia Montessori, "o adulto é um observador atento, pronto a intervir apenas quando necessário para oferecer suporte e encorajar a autonomia da criança", visão que se alinha com a concepção de educação como processo emancipatório.

Waldorf: infância como tempo de preservação e encantamento

A pedagogia Waldorf, idealizada por Rudolf Steiner, traz uma concepção diferenciada de tempo e espaço para a infância. Garcia (2022) descreve o ambiente Waldorf como cativante, harmonizado por cores suaves e materiais naturais que convidam à exploração sensível do mundo. No primeiro septênio, que compreende até os sete anos de idade, a ênfase não está na alfabetização precoce, mas na preservação da infância como espaço de segurança e criatividade.

Nesse sentido, Lima e Mello (2019) complementam que a pedagogia Waldorf valoriza profundamente o brincar livre, reconhecendo-o como fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Ao permitir que as crianças explorem livremente, respeitando sua curiosidade natural, a pedagogia Waldorf fomenta a formação de sujeitos criativos e emocionalmente equilibrados.

Reggio Emilia: a pedagogia da escuta e a escola como espaço de vida

Reggio Emilia, por sua vez, destaca-se por compreender a criança como um ser potente e co-construtor do seu conhecimento. Garcia (2022) evidencia que a pedagogia reggiana vai além de projetos estéticos "fofos" para agradar as famílias; ao contrário, promove experiências vivas fora da sala de aula, utilizando o ambiente como um "laboratório de aprendizagem".

Malaguzzi (1999), um dos principais teóricos da abordagem, reforça a ideia da "pedagogia da escuta", onde a escuta ativa não é apenas do educador para a criança, mas um convite à coparticipação e à construção coletiva de sentidos. Assim, o espaço da escola se abre à comunidade, tornando-se uma extensão da vida cotidiana e da sociedade, favorecendo a formação de cidadãos críticos e engajados.

Garcia (2022) corrobora essa visão ao afirmar que "a escola ajuda as crianças a encontrarem significado no que vivenciam, teorias interpretativas sobre o mundo ao seu redor". Para isso, os professores se voltam não apenas para os resultados, mas para os processos, valorizando as pequenas descobertas e interpretações das crianças.

Escutar as infâncias: o olhar sensível como mediação imprescindível

Compreender que as crianças atribuem significados próprios aos espaços e interações é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente participativa. Barbieri (2018) convida a perceber a infância como um movimento constante de invenção do mundo, carregado de desejos, curiosidades e corporeidade: "Os movimentos da infância impregnam

o ser pelo resto da vida", afirma a autora, destacando a importância de respeitar o impulso exploratório das crianças.

Na mesma linha, Rinaldi (2013) ressalta que a escuta ativa das crianças implica criar contextos em que elas possam se expressar livremente, sem o controle excessivo do adulto. Afinal, como sublinha Barbosa (2018), de nada adianta um espaço ricamente equipado se faltar o olhar sensível do educador, capaz de enxergar nas ações das crianças não apenas brincadeiras aleatórias, mas construções significativas de conhecimento.

Nesse viés, as pedagogias participativas oferecem um horizonte potente para repensarmos as práticas na Educação Infantil. Elas nos lembram que espaços, tempos e relações devem estar a serviço da escuta das infâncias, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos, competentes e coautores de sua aprendizagem. Como alerta Oliveira-Formosinho (2018), para além das normas e prescrições legais, é preciso construir cotidianamente práticas pedagógicas que respeitem a dignidade da criança e fomentem seu protagonismo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no município de Paranaguá, no estado do Paraná. A instituição é composta por uma equipe multidisciplinar que inclui uma diretora, uma pedagoga, vinte e uma educadoras, três auxiliares de serviços gerais, seis estagiários e duas cozinheiras. As educadoras, público-alvo deste estudo, apresentam um perfil etário diversificado: seis educadoras estão na faixa dos 20 anos, quatro na faixa dos 30, seis na faixa dos 40, quatro na faixa dos 50 e uma educadora na faixa dos 60 anos.

O delineamento da pesquisa caracteriza-se como qualitativo, de natureza descritiva, uma vez que busca compreender e interpretar as concepções das educadoras acerca da infância, da criança e da Educação Infantil, sem a pretensão de estabelecer relações de causalidade. Conforme Minayo (2012), a abordagem qualitativa é adequada para investigações que envolvem significados, valores, crenças e percepções, permitindo compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos. Assim, essa opção metodológica possibilitou uma aproximação interpretativa com o contexto educacional,

favorecendo a análise das concepções que orientam as práticas pedagógicas cotidianas das profissionais participantes.

A amostragem utilizada foi não probabilística, por conveniência, considerando o acesso direto da pesquisadora ao campo e às participantes. Segundo Gil (2019), esse tipo de amostragem é apropriado em estudos exploratórios e descritivos, cujo propósito é compreender um fenômeno em profundidade, e não generalizar resultados para toda uma população. O convite foi direcionado exclusivamente às educadoras atuantes na instituição, das quais dezoito, entre vinte e uma profissionais, aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. A escolha das participantes fundamentou-se na relevância de seu papel enquanto protagonistas do processo educativo e mediadoras da aprendizagem infantil.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, composto por três perguntas objetivas de múltipla escolha, elaborado com o intuito de captar as percepções das participantes sobre aspectos fundamentais da infância, da criança e da prática educativa. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), o questionário é um instrumento eficaz para sistematizar informações sobre opiniões e concepções, possibilitando o tratamento analítico e interpretativo dos dados obtidos. A aplicação do instrumento ocorreu presencialmente, em momentos acordados com a coordenação pedagógica, de modo a não interferir nas atividades institucionais.

Os princípios éticos foram rigorosamente observados durante todo o processo investigativo. As participantes foram informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, tendo sido assegurados o anonimato, o sigilo das informações e a participação voluntária, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que o estudo não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, por se tratar de uma investigação de baixo risco, que envolveu apenas a coleta de percepções profissionais, sem exposição de dados pessoais, sensíveis ou de natureza clínica. Assim, foram respeitados os princípios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo a integridade e a transparência da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste segmento do trabalho, são apresentados e analisados os dados obtidos por meio da pesquisa realizada com as educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)

localizado no município de Paranaguá. A investigação teve como propósito compreender as concepções das profissionais sobre a infância, a criança e a educação infantil, a partir de um questionário composto por perguntas objetivas. As respostas fornecidas pelas participantes foram sistematizadas e interpretadas à luz de referenciais teóricos e normativos que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e autores que abordam o desenvolvimento integral da criança. A análise busca promover um diálogo entre as percepções das educadoras e as reflexões acadêmicas, de modo a evidenciar entendimentos que possam contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. Assim, os resultados apresentados não apenas ilustram tendências e concepções predominantes, mas também oferecem subsídios para reflexões críticas sobre o papel do educador na promoção de experiências significativas na primeira infância.

A primeira questão apresentada às educadoras indagava: “A primeira infância ocorre dos 0 aos 6 anos de idade. Considerando esse intervalo, como você conceituaria a infância?”

A totalidade das participantes (100%) selecionou a alternativa “Período em que a criança necessita de subsídios para se desenvolver integralmente.”

Esse resultado evidencia uma compreensão coerente com as abordagens contemporâneas sobre a infância, que reconhecem a criança como sujeito de direitos e em constante processo de desenvolvimento integral — físico, cognitivo, afetivo e social. Tal concepção reflete o avanço das perspectivas educacionais que superam visões reducionistas da infância, situando-a como uma etapa singular e constitutiva do ser humano, conforme defendem as pedagogias participativas e as políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Infantil tem como finalidade garantir condições para o desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, linguístico e social. As respostas das educadoras estão em consonância com esse entendimento, evidenciando que reconhecem a necessidade de oferecer às crianças oportunidades e experiências significativas que promovam o seu pleno desenvolvimento.

Autores como Vygotsky (1984) reforçam essa concepção ao destacar o papel mediador do adulto no processo de aprendizagem, salientando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na interação social. Na perspectiva vygotskiana, o ambiente

educativo deve ser planejado de forma a oferecer suporte e estímulos adequados, favorecendo o desenvolvimento da criança em sua “zona de desenvolvimento proximal”.

De forma complementar, Emmi Pikler enfatiza que, embora a criança possua potencialidades inatas, o ambiente e os adultos têm papel essencial na promoção da autonomia progressiva, respeitando seus ritmos e incentivando sua curiosidade e iniciativa.

No campo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral em complementação à ação da família e da comunidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reforçam que o atendimento educativo na infância deve respeitar as especificidades da criança como sujeito histórico e de direitos, considerando-a em sua integralidade.

A segunda questão do questionário abordava a concepção de criança, solicitando que as educadoras indicassem qual afirmação melhor representava seu entendimento. A maior parte das participantes (77,8%) reconheceu a criança como um ser capaz de realizar ações por conta própria, enquanto 22,2% ainda a perceberam como dependente do adulto.

Esses dados revelam que, embora predominem concepções mais alinhadas às abordagens contemporâneas — que reconhecem a criança como sujeito ativo e protagonista de seu aprendizado —, ainda persiste entre algumas educadoras uma visão tradicional, que associa a infância à dependência e à heteronomia. Essa tensão entre o novo e o antigo paradigma educativo é significativa, pois evidencia que as formações docentes ainda precisam promover discussões mais profundas sobre a autonomia infantil.

Como enfatiza a DCNEI (2009), a criança é um sujeito de direitos que participa ativamente da construção de sua identidade e de seu aprendizado a partir das interações cotidianas. Essa concepção valoriza a autonomia e a agência infantil, apontando para práticas pedagógicas que reconhecem a criança como produtora de cultura e não como mera receptora de cuidados ou conteúdos. Assim, não se trata de negar as necessidades de cuidado, fundamentais nas primeiras fases da vida, mas de ampliar a compreensão de que o cuidado e a educação são dimensões indissociáveis no processo formativo.

Cohn (2013) contribui com essa reflexão ao afirmar que não existe uma única infância, mas infâncias plurais, marcadas por contextos socioculturais diversos. Reconhecer essa pluralidade significa respeitar as especificidades das crianças e evitar a homogeneização que

apaga suas singularidades. Quando parte das educadoras ainda enxerga a criança como dependente do adulto, percebe-se a presença de uma visão que naturaliza a dependência e desconsidera o potencial emancipatório da infância.

A BNCC (2017) reforça a necessidade de proporcionar experiências que estimulem a curiosidade, a investigação e a construção ativa de conhecimentos pelas crianças. Nesse sentido, as práticas pedagógicas baseadas na exploração e na investigação do meio fortalecem a autonomia e rompem com modelos educativos transmissivos, nos quais o adulto é o detentor exclusivo do saber. Assim, a análise dos dados indica que, embora haja avanços na compreensão da criança como protagonista de sua aprendizagem, ainda se faz necessário intensificar as formações continuadas que problematizem concepções tradicionais e fortaleçam práticas pedagógicas emancipatórias.

Por fim, a última questão da pesquisa indagou as educadoras sobre o conceito de Educação Infantil. Todas as participantes (100%) optaram pela alternativa que a define como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Esse consenso demonstra um alinhamento com as diretrizes legais e teóricas que orientam a Educação Infantil, indicando que, ao menos no campo das concepções declaradas, as educadoras reconhecem a relevância dessa etapa na formação do sujeito.

A BNCC (2017) destaca que a Educação Infantil deve assegurar experiências que promovam o desenvolvimento integral, considerando os eixos estruturantes das interações e das brincadeiras. O brincar, como linguagem própria da infância, é mais que uma atividade lúdica: constitui um território de aprendizagens fundamentais que mobilizam afetos, mediações de conflitos, regulações emocionais e, sobretudo, o exercício da autonomia.

Harmbach (2023) enfatiza que é imprescindível oferecer espaços e tempos que respeitem o ritmo e as linguagens infantis, permitindo às crianças transformar os ambientes e construir aprendizagens significativas. Nessa mesma direção, Oliveira (2002) defende que a Educação Infantil deve garantir um espaço de múltiplas possibilidades expressivas, no qual a criança seja protagonista do processo educativo, sendo a qualidade das interações determinante para o desenvolvimento infantil.

Kishimoto (2019), ao discutir o papel do brincar, reforça que as brincadeiras não devem ser vistas apenas como recreação, mas como práticas sociais carregadas de intencionalidade educativa, que promovem a liberdade de expressão e o pensamento criativo. Kramer (2011),

por sua vez, alerta para o risco da antecipação da escolarização na Educação Infantil, defendendo que esse espaço deve priorizar as vivências da cultura infantil, a ludicidade e as descobertas significativas.

Cunha (2013) complementa essa perspectiva ao defender que reconhecer as múltiplas infâncias implica desenvolver uma escuta sensível e um olhar atento às diferentes expressões culturais e sociais das crianças, ampliando o conceito de desenvolvimento integral para além da homogeneização das experiências.

Dessa forma, é possível afirmar que a Educação Infantil ocupa um lugar central na construção da autonomia, da socialização e da constituição subjetiva das crianças. Para que essa integralidade seja efetivada, é imprescindível superar práticas que reduzem a infância à preparação para etapas posteriores da escolarização. É necessário adotar pedagogias participativas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de suas aprendizagens. Como preconizam as legislações e os referenciais teóricos, a escuta ativa, o respeito à autonomia e a oferta de ambientes desafiadores e instigantes são pilares indispensáveis para uma Educação Infantil comprometida com o pleno desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, refletimos sobre as concepções de criança, infância e educação infantil, compreendendo que esses conceitos não são fixos ou universais, mas construções históricas e socioculturais que se transformam de acordo com os contextos sociais, políticos e culturais de cada época. A história da infância nos revela que a própria ideia de criança como sujeito de direitos é uma conquista relativamente recente, fruto das lutas sociais e das mudanças nas percepções sobre o papel da criança na sociedade. Houve um tempo em que as crianças eram vistas apenas como "adultos em miniatura" ou como sujeitos incompletos, sendo gradualmente reconhecidas como sujeitos portadores de especificidades que demandam uma educação respeitosa às suas particularidades.

A sociologia da infância, por sua vez, traz contribuições fundamentais para deslocarmos o olhar adultocêntrico que ainda permeia algumas práticas educativas. As crianças não devem ser vistas apenas como seres em desenvolvimento, mas como sujeitos sociais competentes, que produzem cultura e constroem saberes nas interações cotidianas.

Essa perspectiva amplia a compreensão sobre a infância, não como um estágio preparatório, mas como uma etapa plena da vida, com direitos, voz ativa e protagonismo nas experiências educativas.

A análise das respostas das educadoras entrevistadas, cotejadas com os marcos legais e com o currículo municipal de Paranaguá, evidenciou avanços importantes na compreensão da Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. As educadoras, em sua maioria, reconhecem a importância das interações e do brincar como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, o que dialoga com os princípios que orientam a prática educativa na atualidade.

Entretanto, merece atenção crítica a presença, ainda que minoritária, de concepções que enxergam a criança prioritariamente como dependente do adulto. Tal visão remonta a concepções tradicionais que desconsideram os avanços históricos e sociológicos acerca da infância, reduzindo a criança à condição de incapaz e apagando sua competência social e sua agência no processo educativo. Esses resquícios evidenciam a necessidade de investir continuamente na formação docente, promovendo espaços de estudo e reflexão que possibilitem a desconstrução dessas imagens cristalizadas da infância.

Reconhecer a complexidade dessas concepções é essencial para que possamos construir práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e significativas. Práticas que respeitem a singularidade de cada criança, que valorizem suas múltiplas formas de expressão e aprendizagem, e que reconheçam nas crianças não apenas futuros adultos, mas sujeitos plenos do presente, com direito à infância em sua integralidade.

Por fim, reafirma-se a urgência de ampliar o compromisso coletivo com a superação de visões ultrapassadas, alimentando uma prática pedagógica que celebre a infância em toda a sua potência. Que cada educador se perceba como agente de transformação, consciente de que reconhecer e valorizar as crianças como protagonistas de suas trajetórias não é apenas um ato pedagógico, mas um compromisso ético e social inadiável. Só assim será possível garantir uma Educação Infantil verdadeiramente emancipadora, que respeite e potencialize as infâncias em sua pluralidade e riqueza.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Fundamentação teórica: Marafon, D.; Silva, L. S.M. **Metodologia:** Marafon, D.; Silva, L. S.M. **Pesquisa de campo (aplicação do questionário):** Silva, L. S.M. **Análise de dados:** Marafon, D.; Silva, L. S.M. **Redação Final:** Marafon, D.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

DECLARAÇÃO DE IA GENERATIVA NA ESCRITA CIENTÍFICA

Os autores declaram que utilizaram a ferramenta IA generativa -ChatGPT exclusivamente para auxiliar na revisão linguística e tradução, sendo a fundamentação teórica, o delineamento metodológico, a análise e interpretação dos dados e a redação final do conteúdo realizadas integralmente pelos autores, que assumem responsabilidade ética pelo texto apresentado.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BARBIERI, Adriana. **Infâncias e pedagogias: experiências educativas na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BURKE, Peter. **A fabricação do rei: A construção da imagem pública de Luís XIV**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança: perspectivas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **A infância na educação infantil: diálogos com a sociologia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAVIES, Bronwyn. **Repensando a educação infantil: perspectivas pós-estruturalistas**. Porto Alegre: Penso, 2021.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. **A criança e a infância no Brasil: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARMBACH, Adriana. **Infâncias plurais: desafios para a educação contemporânea**. Curitiba: Appris, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Ludicidade e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil: uma abordagem crítica**. São Paulo: Ática, 2012.

LIMA, Maria Aparecida de; MELLO, Suely Amaral. **Educação infantil: fundamentos, políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORO, Eliane. **Infância e docência: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A organização do tempo na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Organização das Nações Unidas, 1989.

PARANAGUÁ. **Currículo da Rede Municipal de Ensino De Paranaguá: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Paranaguá: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

PIKLER, Emmi. **Dar um tempo para as crianças: o cuidado como base para a autonomia.** São Paulo: Phorte, [s.d.].

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2001.

RINALDI, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning.** London: Routledge, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 361-378, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: perspectivas atuais.** Braga: CIEd/Universidade do Minho, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.