

A INFÂNCIA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Valéria Araújo Sousa¹

¹Pesquisadora autônoma, Mestra em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

<http://lattes.cnpq.br/3470159913968078>

DOI: 10.47094/1CONLAPE.2026/RE/22

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Construção social. Educação Pré-escolar

ÁREA TEMÁTICA: Outras

INTRODUÇÃO

O conhecimento científico que tem vindo a ser produzido no campo dos Estudos Sociais da Infância, das Ciências da Educação e dos Estudos acerca da Educação de Infância, a partir dos anos 90 do século passado, têm trazido contributos teóricos e conceituais que, (des)constróem discursos como: “a criança é o futuro da nação” ou até mesmo “com criança o mundo é mais feliz”, proporcionando outros olhares a despeito desse “mundo mais feliz” no qual as crianças vivem as suas infâncias.

Tais discursos, representam uma visão do senso comum acerca das crianças, que é dominante na sociedade, onde depositam na criança a expectativa adulta de construção de um mundo melhor e mais feliz, na fluidez de um “devir” (Qvortrup, 2009, p. 2, tradução própria) que reafirma a visão romântica e idealizada acerca delas e da infância.

OBJETIVO

Promover o debate sobre a Educação de Infância à luz da Sociologia da Infância perspetivando a infância como uma construção social, para dar conta do processo de institucionalização desta até a Educação Pré-escolar.

METODOLOGIA

A fim de atingir tais objetivos, foi realizado um estudo qualitativo, de natureza básica com o objetivo descritivo. O procedimento adotado foi uma pesquisa bibliográfica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na gênese dos Estudos Sociais da Infância, e das suas propostas para uma outra compreensão da realidade biossocial das crianças e dos fenômenos da infância e da educação de infância, está a diferença conceitual acerca do que considera ser criança. Ou seja, do entendimento da criança como um “ser”; como uma pessoa semelhante a todas as outras, mas com um conjunto de necessidades biossociais e de interesses próprios em curso, em permanente transformação e mudança. (James *et al*, 1998). A criança “ser” não é uma entidade estática, pois está no espaço e no tempo e conseqüentemente constrói a sua história. Assim “A criança é ativa em sua própria rigidez, não apenas imitativa, mas como um agente em sua construção própria e, naturalmente, um agente como qualquer adulto, no sentido de agência que diz respeito ao início da ação por escolha” (Wartofsky, 1981 apud James *et al*, 1998).

Sendo as crianças uma categorial estrutural, a compreensão da existência destas em sua relação com o tempo está também na base da sua conceitualização como membros pertencentes a uma categoria específica das sociedades – o grupo social das crianças - que não só é socialmente reconhecível como é temporalmente constante: apesar de todos os dias nascerem, morrerem, crescerem ou transitarem para outra categoria social as crianças, qualquer que seja sua manifestação atual, sempre foram e continuarão a ser *na e da* sociedade, fazendo parte da própria constituição da vida social pois disso depende a sua existência presente e futura. Entendidas como uma forma integral em todos os sistemas sociais, o tempo de as crianças serem crianças, a infância, é um componente de todas as estruturas sociais através do espaço e do tempo

Nós (...) escolhemos uma perspectiva diferente da infância como uma fase transitória da vida de um único indivíduo: pelo contrário, sugerimos que [a infância] seja uma forma permanente, que nunca desaparece, mesmo que seus membros [as crianças] mudem continuamente... (Qvortrup, 1994, p. 23).

Não obstante, o caráter de permanência da infância nas sociedades, isso não quer dizer que lhes tenha sido sempre reconhecido o seu significado social ou que o mesmo se tenha mantido imutável. Pelo contrário, a variabilidade sócio-histórica e geográfica da infância depende das suas relações com outras formas estruturais - classe social, gênero, etnia, etc. – e, qualquer mudança, é mutuamente influenciada pois todas elas estão expostas às mesmas forças externas – sociais, políticas, econômicas, culturais – que afetam as sociedades, assumindo determinados contornos. Entender a importância da experiência da infância é, então, entender as suas inter-relações com outras categorias da sociedade e os processos de mudança social.

Neste sentido, dada a vulnerabilidade das crianças durante a infância e os cuidados e a educação de que necessita, a ideia de infância como uma estrutura social está igualmente associada às relações intergeracionais que mantém com os mais velhos, daí, tem resultando a produção de inúmeras concepções de infância decorrentes de “influências culturais, filantrópicas, religiosas, científicas e políticas, as quais se têm manifestado nas arenas públicas profissionais e legislativas” (Hendrick, 1990, p. 57, apud Ferreira e Rocha, 2016) - à concepção de *criança romântica* do século XVIII, seguem-se as da *criança trabalhadora* e da *criança delinquente* que, vistas como vítimas ou ameaças potenciais à ordem estabelecida, estão na gênese das primeiras leis de proteção a menores que visam, sobretudo, a interdição do trabalho infantil e a obrigatoriedade da frequência escolar, ou seja, regular a separação do mundo adulto, a quem compete cuidar e proteger as crianças, de um mundo infantil que deve ser preservado, física e mentalmente.

Os novos saberes científicos, que estão na base da concepção da *criança médico-psicológica* prosseguem a demarcação das crianças relativamente aos adultos, definindo-a duplamente como categoria biopsicossocial vulnerável, mas com elevado potencial para a aprendizagem, e, por isso, a ser protegida e preparada para a vida sob orientação e ação pedagógica dos/as mais velhos/as.

É neste panorama da construção da modernidade no ocidente que a concepção da *criança Aluno* ganha destaque: subtraídas aos perigos da rua e da fábrica e colocadas em instituições educativas, a escola pública obrigatória é vista como um dos principais meios de moralização, escolarização e disciplinação das crianças, e a principal fonte de socialização e uniformização de saberes e comportamentos; capaz de fixar as qualidades, papéis e funções sociais que as crianças deviam ter por referência a um padrão universal (Hendrick, 1990 apud Ferreira e Rocha, 2016). Sucede-se a afirmação de outras concepções, mas será preciso esperar quase pelo final do século XX para se assistir à afirmação da concepção da *criança como sujeito de direitos*, materializada pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Muitas destas primeiras concepções de infância foram e são coexistentes e/ou têm vindo a ser reatualizadas nos dias de hoje e, com base na continuidade, prevalência e dominância de algumas delas nos dias de hoje, é possível apreender traços de homogeneidade social que unem e diferenciam as crianças como crianças, face a outras categorias, e são importantes para tornarem visível este grupo social e para fazerem valer a sua força persuasiva e seu impacto econômico e político nas sociedades – entre outras, a retirada das crianças do mundo do trabalho e a atribuição de atividades de ocupação lúdicas, não produtivas, e/ou a sua concentração em formas institucionalizadas e legitimadas de proteção e de provisão, como aconteceu e acontece com a frequência da escola obrigatória e, mais tarde com a entrada nas creches e Jardins de Infância.

Pode então considerar-se que as crianças e o tempo de infância são, portanto, humanamente constituídos, culturalmente localizados e que o tempo se torna uma dimensão

crítica que permite que o próprio entendimento da infância seja visto como historicamente contingente (James *et al*,1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado até aqui fez-nos refletir a respeito da infância como uma construção social. O mesmo também apontou que a infância é temporalmente uma constante. As concepções de criança ora delineadas – da criança romântica à criança sujeito de direitos – são coexistentes e/ou têm vindo a ser reatualizadas no cotidiano escolar atualmente. Neste sentido compete ao educador promover práticas ancoradas da concepção de criança enquanto seres ativos, participativos e, portanto, sujeito de direitos consoante advoga a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JAMES, A., JENKS,C., & PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Editora: Polity, 1998.

QVORTRUP, J. In **Theorizing Childhood**. James, A., Jenks,C., & Prout, A. (1998). Editora: Polity. (p.23), 1994.

QVORTRUP, J. Are children human beings or humans becomings? A critical assessment of thinking. Traduzido por Valéria Araújo Sousa. **Rivista Internazionale di Scienze Sociali**,n. 3-4, p. 631-654, 2009.

HENDRICK. **As crianças, a infância e a educação na produção acadêmica nacional, nas universidades públicas e privadas**. In Ferreira, M. e Rocha, C. Portugal 1995-2005. Porto: FCT/Livpsic, 1990.