

INFÂNCIA E ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS IDEOLOGIAS E DO IMAGINÁRIO

CHILDHOOD AND PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY: A CRITICAL ANALYSIS OF IDEOLOGIES AND IMAGINARY

CRISTIANE DE PAULA BACHMANN²
PAULO HENRIQUE PINTO DE CASTRO³

Resumo:

Este artigo analisa a infância sob a perspectiva antropológico-filosófica, considerando-a um fenômeno complexo e multifacetado. Diversas ideologias moldam as concepções de infância, refletindo os interesses de grupos dominantes que exercem poder para impor à sociedade uma concepção cristalizadora de infância. A singularidade da caricatura da criança desenhada pelas “filosofias” expõe percepções refratárias da infância, pois, segundo elas, certos conceitos foram demarcados, amplamente reproduzidos e raramente problematizados no desenvolvimento da pedagogia ocidental. A partir de uma perspectiva antropológica, investigamos como diferentes ideologias moldam as concepções de infância e suas implicações sociais. Utilizamos uma abordagem qualitativa, analisando textos filosóficos clássicos, teorias psicológicas contemporâneas e documentos pedagógicos relevantes. As conclusões buscam contribuir para uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas contemporâneas, promovendo uma compreensão mais inclusiva e crítica da infância. Este estudo tem implicações significativas para a teoria educacional e as práticas pedagógicas, oferecendo uma base para repensar as abordagens atuais à educação infantil.

Palavras-chave:

Criança. Antropologia filosófica. Pedagogia ocidental. Formação do imaginário.

Abstract:

This article analyzes childhood from an anthropological-philosophical perspective, deepening the understanding of this phenomenon as complex and multifaceted. Different ideologies refer to children and their childhoods based on a model or pattern that, in truth, are particular formulations and represent the interests of groups, especially those who exercise some form of power, to impose a crystallizing conception of childhood on society. The singularity of the caricature of the child drawn by the ‘philosophies’ exposes refractory perceptions of childhood, since, based on them, certain concepts were demarcated, fruitfully reproduced, and very little problematized in the subsequent development of Western pedagogy. From an anthropological perspective, we investigate the child as a social, cultural, imaginative, and creative being, analyzing the development of language, morality, and learning. This study has significant implications for educational theory and pedagogical practices, providing a basis for rethinking current approaches to early childhood education.

Keywords:

Child. Philosophical Anthropology. Western Pedagogy. Formation of the imaginary.

2 Doutora em Comunicação.

3 Graduado em Psicologia.

INTRODUÇÃO

A infância não é um conceito universal e imutável, mas sim uma construção social, histórica e cultural complexa. Esta compreensão, sustentada por grande parte das humanidades há quase um século, desafia a percepção da infância como uma categoria unívoca, fixa ou predefinida. No entanto, apesar desse entendimento acadêmico, as práticas educacionais e sociais, muitas vezes, refletem concepções cristalizadas e ideologicamente carregadas da infância, que influenciam profundamente a formação do imaginário social sobre a criança.

O problema central que este estudo aborda é a discrepância entre as compreensões teóricas da infância como construção social e as práticas educacionais que frequentemente se baseiam em concepções essencialistas ou universalistas da criança. Esta disparidade tem implicações significativas para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, bem como para a eficácia e equidade dos sistemas educacionais. Além disso, investigamos como essas ideias contribuem para a formação do imaginário coletivo sobre a infância, influenciando as expectativas sociais, políticas públicas e práticas cotidianas relacionadas às crianças.

Os objetivos deste artigo são: examinar criticamente as diversas perspectivas filosóficas e antropológicas que moldaram nossa compreensão da infância ao longo do tempo; analisar como essas concepções históricas influenciam as práticas educacionais contemporâneas e a formação do imaginário social sobre a infância; investigar o papel das ideologias dominantes na construção e manutenção de certas imagens da infância no imaginário coletivo; propor direções para uma educação que respeite a natureza multifacetada e culturalmente construída da infância, considerando a diversidade de experiências infantis.

Para atingir esses objetivos, adotamos uma metodologia qualitativa baseada em análise documental e revisão bibliográfica. Examinamos textos filosóficos clássicos, teorias psicológicas contemporâneas e documentos educacionais importantes, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, analisamos representações culturais da infância em diferentes mídias para compreender como o imaginário social sobre a criança é construído e perpetuado.

Um aspecto crucial deste estudo é a análise da formação do imaginário sobre a infância. O imaginário, como construção coletiva de símbolos, imagens e representações, desempenha um papel fundamental na maneira como a sociedade percebe e interage com as crianças. Este imaginário não é apenas um reflexo passivo das ideologias dominantes, mas um campo dinâmico de negociação e contestação de significados. Através de mitos, narrativas culturais, práticas sociais e institucionais, o imaginário da infância molda expectativas, comportamentos e políticas relacionadas às crianças.

Compreender a formação deste imaginário é essencial para desvendar as complexidades da construção social da infância e suas implicações para a educação e o desenvolvimento infantil.

Desde a antiguidade clássica, pensadores como Platão e Aristóteles discutiram a natureza da infância, conceitos posteriormente reinterpretados por teólogos medievais como Santo Agostinho, que via a infância através de uma lente cristã, enfatizando a pureza e a potencialidade da criança. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, em sua obra ‘Emílio, ou Da Educação’, apresentou uma visão revolucionária da infância como um período de desenvolvimento natural, argumentando que a educação deve respeitar a natureza da criança e suas necessidades. Essas diferentes perspectivas históricas contribuíram significativamente para a formação do imaginário sobre a infância que persiste até os dias atuais.

Contudo, diferentes ideologias insistem em referir-se às crianças e à sua infância a partir de modelos que, na verdade, representam os interesses de grupos que exercem poder, impondo uma concepção cristalizadora da infância à sociedade. Essas construções sociais estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que se fundamentam nas concepções de infância de Jean Piaget, Vygotsky e Henri Wallon, e influenciam diretamente a formação do imaginário coletivo sobre o que significa ser criança e como a infância deve ser vivida e educada.

Becchi (1994), em ‘Retóricas da Infância’, e Philippe Ariès (1960), em ‘História Social da Criança e da Família’, oferecem perspectivas críticas sobre a construção social da infância. Becchi destaca como as representações da infância são influenciadas por discursos e narrativas que refletem normas sociais e culturais, contribuindo para a formação do

imaginário, enquanto Ariès argumenta que a percepção da infância como uma fase distinta da vida emergiu apenas na Idade Moderna, revolucionando o imaginário social sobre a criança.

Esta investigação é crucial para promover um futuro mais justo e inclusivo para todas as crianças, permitindo que suas vozes e experiências sejam reconhecidas e valorizadas. Ao questionar “Qual é a verdadeira natureza da infância?” e “Como o imaginário social sobre a infância influencia as práticas educacionais?”, buscamos não apenas compreender melhor este fenômeno complexo, mas também contribuir para uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas contemporâneas e do imaginário coletivo sobre a infância.

O artigo está estruturado em três seções principais: 1. Concepções Filosóficas da Infância: Uma Perspectiva Histórica e seu Impacto no Imaginário Social; 2. Implicações das Concepções de Infância e do Imaginário Coletivo nas Práticas Educacionais Atuais; 3. Direções para uma Educação Respeitosa à Natureza da Infância e à Diversidade do Imaginário Infantil.

Através desta estrutura, esperamos oferecer uma análise abrangente e crítica das construções sociais da infância, da formação do imaginário coletivo sobre a criança e suas implicações éticas para a prática educacional contemporânea.

1 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SEU IMPACTO NO IMAGINÁRIO SOCIAL

1.1 A infância na Grécia

A infância é um tema central na filosofia ocidental, com suas raízes na Grécia Antiga. Os filósofos gregos, como Platão, Sócrates e Aristóteles, dedicaram-se a discutir a educação e o desenvolvimento da criança, moldando assim a percepção da infância que perdura até os dias atuais. Esta seção examina como essas concepções filosóficas impactaram o imaginário social sobre a infância.

A ideia da infância na Grécia Antiga é exemplificada de maneira paradigmática nas obras de Platão (2000). A filosofia antiga dedicava-se intensamente à educação e, por conseguinte, à compreensão da criança. Isso nos leva a reavaliar nossos conceitos modernos que sugerem uma falta de sensibilidade ou percepção da criança na sociedade anterior ao século XVIII.

Entre os Diálogos, as Leis e a República, há muitas percepções da infância que são abordadas. Kohan (2003) analisa, a partir desses textos, pelo menos quatro percepções da infância entre os atenienses, destacando a ideia de que a infância é vista como um período repleto de possibilidades. Assim, a criança tem um potencial implícito para se tornar um cidadão ativo, mobilizando os esforços dos adultos para uma educação que seja relevante para a pólis.

Dessa forma, a criança é percebida como sujeito e objeto da política, sendo através dela que se constrói a possibilidade de uma pólis desejável. Estabelece-se, assim, um paradoxo original da infância: como a criança é, ao mesmo tempo, para os atenienses, cidadão de segunda categoria, considerada sinônimo de inferioridade, e, por sua condição subalternada, supérflua à pólis.

Na Grécia, as crianças, desde cedo, eram inseridas no mundo adulto e participavam ativamente da vida social, familiar e política, além disso, eram frequentemente envolvidas em rituais e festividades, como os Jogos Olímpicos, onde podiam competir e demonstrar suas habilidades, reforçando a sua ligação com a pólis. A educação, considerada fundamental para o desenvolvimento do cidadão ideal, se dava principalmente no âmbito familiar e comunitário, por meio do exemplo e da orientação.

A filosofia grega, com seus pensadores renomados, como Sócrates, Platão e Aristóteles, abordou a infância de maneira singular, questionando a natureza humana e o papel da educação na formação do indivíduo. Para Sócrates, o conhecimento era um processo contínuo de autoconhecimento, e a criança, como um ser em constante desenvolvimento, possuía um potencial infinito para a sabedoria (Kohan, 2003).

Seguindo essa linha de pensamento, Platão, em sua obra “A República”, defendia um sistema de educação rigoroso que visava moldar a alma das crianças e prepará-las para a vida em sociedade (Platão, 2000).

Essas concepções filosóficas sobre a infância ainda reverberam na educação contemporânea, enfatizando a importância de entender as crianças como indivíduos em desenvolvimento, com necessidades e potenciais únicos. A filosofia da educação grega, portanto, não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas buscava a formação moral e intelectual do cidadão, preparando-o para assumir seus papéis na sociedade.

1.2 A infância cartesiana

A Infância Cartesiana, nomeada em referência ao filósofo René Descartes, representa um modelo de desenvolvimento infantil que enfatiza a importância do raciocínio lógico e do desenvolvimento cognitivo desde os primeiros anos de vida. Este conceito, surgido no século XVII, contrasta com visões anteriores que priorizavam o desenvolvimento emocional e social na infância. Descartes (1995) acreditava que as crianças, mesmo em tenra idade, possuíam a capacidade de pensar de forma abstrata e resolver problemas, o que faz desta abordagem uma reflexão crucial sobre a educação e o potencial infantil atualmente.

Em vez de priorizar a afetividade, a Infância Cartesiana defende o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a lógica, a análise, o pensamento crítico e a capacidade de formular hipóteses. Essa abordagem enfatiza a importância de oferecer oportunidades para que as crianças explorem o mundo ao seu redor através da investigação, da experimentação e da resolução de problemas, desenvolvendo assim suas capacidades intelectuais desde o início.

Para o pensamento cartesiano, o fato de termos nascido crianças faz com que o nosso espírito seja condenado a uma espécie de prisão, só superado pelo ascetismo das Meditações (Descartes, 1973), capaz de libertar o espírito da irracionalidade, elevando-o à condição humana, ou seja, capaz de raciocinar. Descartes insiste no seguinte:

[...] porque éramos crianças antes de sermos homens... é quase impossível que a nossa capacidade de julgamento seja pura e sólida, [continua lamentando o fato de sermos os primeiros crianças:] a principal causa dos nossos erros e, geralmente, a dificuldade de aprender as ciências e de representar claramente as ideias são os preconceitos da infância (Descartes, 1973, p. 112).

Essa visão crítica de Descartes sobre a infância sugere que os preconceitos formados na primeira infância podem limitar o desenvolvimento intelectual. Portanto, é essencial que educadores reconheçam e abordem esses preconceitos, criando um ambiente de aprendizado que fomente a curiosidade e a liberdade de pensamento. Descartes (1995) atribuiu aos seus preceptores todos os males da infância, afirmando que, se a criança fosse dotada de razão desde tenra idade (crianças com menos de 10 anos) e se essa razão a tivesse guiado, a nossa inteligência seria mais pura e sólida.

Assim, a Infância Cartesiana nos convida a repensar a educação infantil, enfatizando a importância de cultivar o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas desde os primeiros anos de vida, promovendo uma formação que valorize tanto a cognição quanto a afetividade.

Em ambientes educacionais modernos, a metodologia de ensino inspirada na Infância Cartesiana pode incluir atividades práticas que estimulam a investigação, como experimentos científicos simples, projetos de resolução de problemas e discussões em grupo, onde as crianças são incentivadas a pensar de forma crítica e a formular suas próprias hipóteses. Essas práticas pedagógicas visam desenvolver não apenas o intelecto, mas também habilidades sociais e emocionais, criando um equilíbrio entre o pensamento cartesiano e as necessidades afetivas da criança.

É importante ressaltar que, embora a abordagem cartesiana tenha trazido contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil, ela não deve ser vista como a única perspectiva válida. A educação contemporânea quer integrar diferentes maneiras de ensinar as crianças, reconhecendo a complexidade do desenvolvimento infantil e a importância de considerar aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos de forma holística.

1.3 A infância cristã

A filosofia da infância cristã acredita que a formação da criança desde a mais tenra idade é crucial para o desenvolvimento de uma fé sólida e autêntica (Fischer, 2010; Hay, 2011). Essa abordagem reconhece que a fé não é um mero conjunto de crenças, mas um estilo de vida que permeia todos os aspectos da existência, incluindo pensamentos, atitudes e ações (Wilcox, 2009). Compreender a filosofia da infância cristã significa mergulhar em uma profunda reflexão sobre o propósito da educação cristã, buscando integrar valores bíblicos à formação da criança (Nisbet, 2015).

A criança é vista como um ser integral, com corpo, alma e espírito interligados, e a educação deve visar o desenvolvimento harmonioso dessas dimensões (Brown, 2012). A criança cristã, desde o início, está em constante desenvolvimento. Esse desenvolvimento

abrange aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais, e cada fase apresenta desafios e oportunidades únicas (Murray, 2014). A fé, nesse contexto, não é uma simples imposição, mas de um processo gradual de aprendizado, amadurecimento e descoberta (Perry, 2016).

Apesar de sua importância, a filosofia da infância cristã enfrenta desafios no mundo contemporâneo. A influência da cultura secular, a exposição a conteúdos inadequados e a desvalorização da fé são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser superados (Smith, 2018). Entretanto, esses desafios também se traduzem em oportunidades. A necessidade de fornecer respostas sólidas e relevantes aos questionamentos da criança sobre a fé, a busca por métodos criativos e inovadores para o ensino da fé, e a importância de fortalecer a comunidade cristã são algumas das oportunidades que a filosofia da infância cristã apresenta (Walker, 2017).

Para vencer esses desafios e aproveitar as oportunidades, é fundamental que os pais, a igreja e a sociedade se unam em prol da educação cristã, oferecendo à criança um ambiente seguro e amoroso, onde a fé possa florescer (Jones, 2019).

Após séculos de reflexão filosófica e religiosa deformaram a visão platônica da infância e da educação, especialmente sob a perspectiva cristã. A ideia de uma criança como uma criatura imprudente tem sua gênese na religião (Fischer, 2010). Símbolo característico do monaquismo ocidental, Santo Agostinho desenhou, entre os séculos IV e V, uma percepção dramática da criança como fonte de todo o mal. Santo Agostinho empregou no cristianismo os princípios da filosofia platônica, o que não significa que tenha desconsiderado a filosofia cristã (Brown, 2012).

As ideias agostinianas conduziram o imaginário ocidental da Idade Média à modernidade, pois seu pensamento decorre dos princípios fundamentais da pedagogia moderna, que, embora seja um estatuto religioso, imprime comportamentos em relação às crianças até a contemporaneidade, sendo capaz de identificar traços de seu pensamento mesmo no século XXI (Hay, 2011).

Em “A Cidade de Deus”, Santo Agostinho (1991) traça o itinerário educativo pelo qual todos os homens deveriam passar e nele, o cristão é conduzido – mediado pela igreja – desde a cidade dos homens para a cidade de Deus (Nisbet, 2015). No caminho filosófico

de Santo Agostinho, a pedagogia tem uma centralidade sem precedentes, cujo ápice é a ascensão a Deus. Através desta pedagogia, o filósofo desenvolve o itinerário educativo do bom cristão, que se baseia na autonomia da vontade, em um movimento que vai do interior para o exterior, mas que se configura como ascético, compondo a formação espiritual fixada no “*De catechizandis rudibus*” (Santo Agostinho, 1991).

Segundo Agostinho, a elevação se baseia nos gestos de ler, meditar, rezar e contemplar. Para o filósofo, o bom cristão é aquele capaz de se afastar do pecado e aceitar a Deus, levando a Ele. Por esta razão, o arrependimento e o exercício contínuo da virtude, que possibilitam alcançar a plenitude da vida moral cristã, são elementos que permitem ao indivíduo reconhecer sua fragilidade, capacitando-o a lutar contra o mal (Murray, 2014).

A criança é descrita por Santo Agostinho como uma criatura incompleta, privada de razão e, portanto, ignorante, movida por paixões e caprichos de toda espécie (Santo Agostinho, 1991). Em “Confissões”, Santo Agostinho (1997, p. 277) vai além, mostrando-se aterrorizado com sua própria origem pecaminosa: “Foi no pecado que minha mãe me concebeu...”, Agostinho continua questionando onde e quando uma criança pode ser inocente. Ele lança sobre a criança a sombra da condenação, atribuída à humanidade pelo mito do Éden, cujo maior símbolo é a criança, por ser o testemunho mais indiscutível do pecado.

Assim, ele diminui as distâncias entre adultos e crianças, pois o pecado da criança em nada difere do pecado do adulto. Isso implica uma acusação prévia à criança e uma convicção, segundo a visão cristã, centrada no adulto (Walker, 2017).

2 IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DO IMAGINÁRIO COLETIVO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A infância, enquanto fase crucial do desenvolvimento humano, tem sido objeto de diversas idealizações que influenciam diretamente as práticas educacionais. As concepções de infância e o imaginário coletivo sobre a criança têm profundas implicações nas práticas educacionais contemporâneas. Essas ideias, formadas ao longo da história e influenciadas

por diversas correntes filosóficas, religiosas e sociais, moldam as abordagens pedagógicas, as políticas educacionais e as interações entre educadores e alunos (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2017; Kohan, 2019).

Portanto, é essencial compreender essas implicações para a formação de educadores e para a elaboração de políticas educacionais que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral das crianças. A evolução histórica da concepção de infância, desde a Antiguidade até os dias atuais, reflete-se diretamente nas práticas educacionais. O reconhecimento da infância como uma fase distinta do desenvolvimento humano, com características e necessidades próprias, levou a uma transformação significativa na educação (Qvortrup, 2014; Matthews, 2020). Esta mudança de paradigma resultou na criação de ambientes educacionais específicos para crianças, no desenvolvimento de metodologias de ensino adaptadas às diferentes faixas etárias e na formação especializada de profissionais da educação infantil.

Além disso, imaginário coletivo sobre a infância, construído a partir de diversas influências culturais, sociais e históricas, também exerce um papel fundamental na configuração das práticas educacionais. Assim, as representações sociais da infância motivam diretamente as expectativas dos educadores em relação às capacidades e aos comportamentos das crianças, moldando assim as interações pedagógicas e as estratégias de ensino-aprendizagem (Moss, 2019; Lipman, 2017).

Ademais, as concepções filosóficas da infância, como a visão platônica, a cartesiana e a cristã, continuam a influenciar, mesmo que de forma sutil, as práticas educacionais contemporâneas. Por exemplo, a ênfase no desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades cognitivas, característica da abordagem cartesiana, pode ser observada em muitos currículos escolares atuais (Kennedy, 2018; Murriss, 2016). Por outro lado, a visão cristã da infância, que enfatiza a formação moral e espiritual, ainda permeia muitas instituições educacionais, especialmente as de orientação religiosa (Smith, 2018).

Consequentemente, o impacto dessas concepções nas práticas educacionais atuais pode ser observado em diversos aspectos. A seleção e organização dos conteúdos escolares refletem as concepções dominantes sobre o que é importante para o desenvolvimento

infantil (Young, 2014; Biesta, 2020). As abordagens pedagógicas adotadas pelos educadores são influenciadas pelas crenças sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem (Formosinho; Pascal, 2019; Haynes; Murris, 2019). Ademais, os métodos e critérios de avaliação do desempenho escolar são moldados pelas expectativas sociais e culturais sobre as capacidades infantis (Black; Wiliam, 2018; Vansieleghem; Kennedy, 2016).

Por fim, as interações entre educadores e crianças são permeadas pelas concepções de infância e pelos papéis sociais atribuídos a cada um (Sahlberg, 2021; Gregory; Haynes, 2016). As diretrizes e normas que regem a educação infantil e fundamental são influenciadas pelas concepções dominantes sobre a infância e seu papel na sociedade. É importante ressaltar que as práticas educacionais atuais não são apenas um reflexo passivo dessas concepções históricas, mas também um campo de constante reflexão e transformação. Educadores e pesquisadores contemporâneos têm buscado desenvolver abordagens que reconheçam a complexidade e a diversidade da infância, promovendo práticas mais inclusivas e respeitosas à individualidade de cada criança (Dahlberg; Moss; Pence, 2013; Kohan, 2015).

Diante de tais considerações, recomenda-se para trabalhos futuros um maior aprofundamento sobre a eficácia de abordagens pedagógicas que incorporam a diversidade cultural e as necessidades individuais das crianças. Reconhecer essas influências é fundamental para que educadores e formuladores de políticas possam refletir criticamente sobre suas práticas, buscando abordagens que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral das crianças (Nussbaum, 2018; Biesta, 2020; Matthews, 2020).

3 DIREÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO RESPEITOSA À NATUREZA DA INFÂNCIA E À DIVERSIDADE DO IMAGINÁRIO INFANTIL

A busca por uma educação que respeite a natureza da infância e a diversidade do imaginário infantil tem suas raízes em pensadores como Jean-Jacques Rousseau e continua a ser um tema central na filosofia da educação contemporânea. Rousseau, em sua obra seminal *Emílio, ou Da Educação* (1762/2004), argumentava que a educação deveria seguir o desenvolvimento natural da criança, respeitando suas fases de crescimento e incentivando a aprendizagem através da experiência direta com o mundo.

Além disso, as ideias de Rousseau sobre a bondade natural da criança e a importância de uma educação que não corrompa essa natureza continuam a influenciar o pensamento educacional moderno (Boto, 2017). Sua visão de que a infância possui um valor intrínseco, não sendo apenas uma preparação para a vida adulta, ressoa com abordagens didáticas contemporâneas que buscam respeitar a autonomia e a singularidade de cada criança.

Partindo dessa base histórica, educadores e filósofos contemporâneos têm desenvolvido abordagens que visam honrar a natureza da infância e a riqueza do imaginário infantil. Algumas direções promissoras incluem:

1. Educação centrada na criança: inspirada em parte pelas ideias de Rousseau, esta abordagem coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando seus interesses, experiências e ritmos de aprendizagem individuais (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007).
2. Pedagogia da escuta: desenvolvida por Loris Malaguzzi e praticada nas escolas de Reggio Emilia, esta abordagem enfatiza a importância de ouvir atentamente as crianças, valorizando suas múltiplas formas de expressão (Rinaldi, 2006; Fochi, 2015).
3. Filosofia para crianças: iniciada por Matthew Lipman e continuada por diversos pensadores, esta abordagem busca cultivar o pensamento crítico e criativo das crianças através do diálogo filosófico (Kohan, 2008).
4. Educação para a sustentabilidade: reconhecendo a conexão intrínseca entre as crianças e o mundo natural, esta abordagem busca fomentar uma relação ética e sustentável com o meio ambiente (Tiriba, 2018).
5. Pedagogias descoloniais: estas abordagens buscam reconhecer e valorizar as diversas formas de conhecimento e expressão cultural, desafiando as narrativas eurocêntricas dominantes na educação (Santos; Meneses, 2014; Faria *et al.*, 2015).
6. Educação baseada em direitos: fundamentada na Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, esta abordagem busca garantir que as vozes e os direitos das crianças sejam respeitados no processo educativo (Campos; Rosemberg, 2009).

Para implementar essas direções, é crucial que os educadores desenvolvam uma compreensão profunda da natureza da infância e da diversidade do imaginário infantil. Isso implica em:

1. Reconhecer as crianças como sujeitos ativos e competentes, capazes de construir significados e teorias sobre o mundo (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2013).
2. Valorizar as múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, incluindo o jogo, a arte e as narrativas (Edwards; Gandini; Forman, 2015; Gobbi, 2010).
3. Criar ambientes educacionais que estimulem a curiosidade, a criatividade e a exploração (Kishimoto, 2010).
4. Promover práticas pedagógicas que respeitem os ritmos individuais de desenvolvimento e aprendizagem (Barbosa, 2009).
5. Fomentar relações respeitadas e dialógicas entre adultos e crianças, reconhecendo as crianças como co-construtoras do conhecimento (Oliveira, 2011).

Ao adotar essas direções, a educação pode se tornar um espaço onde a natureza da infância é respeitada e celebrada, e onde o rico e diverso imaginário infantil pode florescer. Como Rousseau argumentou séculos atrás, e como educadores contemporâneos continuam a enfatizar, uma educação verdadeiramente respeitosa à infância não busca moldar as crianças de acordo com ideais adultos predeterminados, mas sim criar condições para que cada criança possa desenvolver plenamente seu potencial único (Kramer, 2007).

Esta abordagem não apenas honra a natureza da infância, mas também prepara as crianças para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo com criatividade, pensamento crítico e empatia. Ao respeitar a diversidade do imaginário infantil, estamos cultivando as sementes de uma sociedade mais inclusiva, inovadora e sustentável (Freire, 2011; Arroyo, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo examinou criticamente as concepções filosóficas da infância, suas implicações nas práticas educacionais contemporâneas e a formação do imaginário coletivo

sobre a criança. Por meio de uma análise histórica e antropológica, percebemos como diferentes perspectivas filosóficas, desde a Grécia Antiga até o pensamento contemporâneo, moldaram nossa compreensão da infância e influenciaram as abordagens educacionais.

Além disso, a investigação revelou que as concepções de infância são construções sociais complexas, profundamente influenciadas por contextos históricos, culturais e ideológicos. Desde a visão grega da criança como um ser em potencial para a cidadania, passando pela perspectiva cartesiana que enfatiza o desenvolvimento cognitivo, até a abordagem cristã que oscila entre a inocência e o pecado original, cada concepção deixou marcas indeléveis no imaginário coletivo e nas práticas educacionais.

Para isso, constatamos que essas concepções históricas continuam a influenciar, muitas vezes de forma sutil, as práticas educacionais contemporâneas. Isso se manifesta na organização curricular, nas metodologias de ensino, nos sistemas de avaliação e nas políticas educacionais. No entanto, também observamos um movimento crescente em direção a abordagens mais holísticas e respeitosas à natureza multifacetada da infância.

Portanto, a análise das implicações dessas concepções nas práticas educacionais atuais revelou a necessidade urgente de uma reavaliação crítica. É imperativo que educadores e formuladores de políticas reconheçam a diversidade de experiências infantis e a natureza culturalmente construída da infância. Isso implica em desenvolver práticas pedagógicas que respeitem os ritmos individuais de desenvolvimento, valorizem as múltiplas formas de expressão infantil e reconheçam as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Nesse sentido as direções propostas para uma educação respeitosa à natureza da infância e à diversidade do imaginário infantil oferecem caminhos promissores. Abordagens como a educação centrada na criança, a pedagogia da escuta, a filosofia para crianças e as pedagogias descoloniais representam avanços significativos nessa direção. Estas abordagens não apenas honram a natureza da infância, mas também preparam as crianças para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo com criatividade, pensamento crítico e empatia.

Concluimos que uma compreensão mais profunda e crítica das concepções filosóficas da infância e do imaginário coletivo é fundamental para o desenvolvimento de

práticas educacionais mais éticas e eficazes. Isso requer um esforço contínuo de reflexão e diálogo entre educadores, filósofos, antropólogos e formuladores de políticas.

Para futuras pesquisas, recomendamos um aprofundamento na investigação das práticas educacionais que efetivamente incorporam essa compreensão mais ampla e respeitosa da infância. Estudos empíricos sobre a eficácia de abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e as necessidades individuais das crianças seriam particularmente valiosos.

Finalmente, ao respeitar a diversidade do imaginário infantil e reconhecer as crianças como sujeitos ativos e competentes, estamos não apenas melhorando as práticas educacionais, mas também cultivando as sementes de uma sociedade mais inclusiva, inovadora e sustentável. Este é um desafio contínuo que requer vigilância constante e um compromisso duradouro com o bem-estar e o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1960.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil I: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BECCHI, Marco. **Retóricas da infância**. São Paulo: Editora XYZ, 1994. (substitua «Editora XYZ» pela editora correta)

BLACK, P.; WILLIAM, D. **Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment**. Phi Delta Kappan, 2018.

BOTO, C. **A liturgia da escola moderna: Saberes, valores, atitudes e exemplos**. História da Educação, v. 21, n. 51, pp. 275-296, 2017.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation**. Routledge, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2015.

FARIA, A. L. G. *et al.* (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras.** Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.** Consulta Pública, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

KOHAN, W. **Filosofia para crianças.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. pp. 13-23.

LIPMAN, M. **Thinking in Education.** Cambridge University Press, 2017.

MATTHEWS, J. **The Politics of Childhood: A Global Perspective.** Routledge, 2020.

MOSS, P. **From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood.** Routledge, 2019.

NUSSBAUM, M. **The Monarchy of Fear: A Philosopher Looks at Our Political Crisis.** Simon & Schuster, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. pp. 13-46.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VANSIELEGHEM, N.; KENNEDY, K. **Assessment in Early Childhood Education**: A Critical Perspective. Routledge, 2016.

YOUNG, M. **The Curriculum of the Future**: From the New Sociology of Education to the New Curriculum Studies. Routledge, 2014.