


DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: Saberes forjados no cotidiano da educação infantil frente aos desafios da contemporaneidade

EACHING IN MOTION: Knowledges forged in the daily life of early childhood education facing the challenges of contemporaneity

Mauricia Evangelista dos Santos¹

 <https://orcid.org/0009-0005-4377-6604>

Thaís Oliveira Andrade²

 <https://orcid.org/0000-0001-6631-0149>

Ana Paula da Silva Conceição³

 <https://orcid.org/0000-0002-6958-7749>

RESUMO

Considera-se que os saberes docentes na/da Educação Infantil não se restringem ao domínio técnico e pedagógicos adquiridos na formação inicial, mas se produzem na tessitura das relações, dos afetos e das experiências sentidas e vividas, revelando uma profissionalidade que se reinventa no entrelaçamento entre formação, ternura, complexidade e compromisso ético-político com as infâncias. Com base nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir os saberes docentes forjados diante das exigências e contradições da contemporaneidade, marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam profundamente as formas de ser, viver e aprender na infância. A partir do problema: como os saberes docentes na Educação Infantil se manifestam e se ressignificam diante das mudanças contemporâneas, o estudo problematiza como os saberes e práticas se constroem e se reinventam no âmbito social, político e epistemológico, tensionando políticas, rotinas e discursos normativos. A pesquisa está alicerçada no terreno da pesquisa qualitativa e sua natureza é de base bibliográfica. Ancora-se em referenciais teórico de base decolonial, nos estudos da sociologia das infâncias e dialoga com pesquisas e discussões do campo dos saberes e da formação docente.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação Infantil. Formação. Contemporaneidade.

ABSTRACT

It is understood that teaching knowledge in/from Early Childhood Education is not limited to the technical and pedagogical competencies acquired during initial training, but is instead forged through the entanglement of relationships, affections and lived and felt

1Graduada em Pedagogia (UNEB). Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). E-mail: mauriciaevangelista@yahoo.com.br .

2Graduada em Pedagogia e Letras Vernáculas (UESB – UESC). Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). E-mail: thaios04@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora titular da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: apskonceicao@uneb.br.

experiences, revealing a professionalism that is reinvented through the intertwining of training, tenderness, complexity, and an ethical-political commitment to childhood. From this perspective, the present article aims to discuss the teaching knowledge forged in response to the demands and contradictions of contemporaneity, marked by profound social, cultural, and technological transformations that significantly impact the ways of being, living and learning in childhood. Based on the problem – how is teaching knowledge in Early Childhood Education expressed and re-signified in the face of contemporary changes – this study questions how knowledge and practices are constructed and reinvented within social, political, and epistemological dimensions, challenging normative policies, routines and discourses. This study is based on qualitative research, and it is a study with a bibliographic base. It is grounded in decolonial theoretical frameworks, in the field of childhood sociology, and debates in the field of teaching knowledge and professional training.

Keywords: Teaching knowledge. Early Childhood Education. Teacher education. Challenges of contemporaneity.

1. INTRODUÇÃO

A modernidade marcou os últimos cinco séculos com alguns processos históricos que reverberam ainda hoje nos modos pelos quais se constituem as relações entre as pessoas e entre estas com a sociedade e a natureza. E consequentemente a produção de saberes, determinando o que pode ou não ser considerado conhecimento científico. Podemos elencar o tráfico atlântico de escravos e instituições que acompanharam a escravidão, a colonização europeia de África, Ásia e América Latina, bem como o estabelecimento de estados-nação para garantir o crescimento do sistema capitalista de produção, a industrialização, os quais promoveram, ao longo dos séculos, o crescimento das disparidades regionais no sistema-mundo como os principais acontecimentos que marcaram a modernidade.

Outro fator que marca o período da modernidade são as formas de exploração entre as pessoas, a invisibilidade de grupos minoritários, incluindo aqui as crianças e suas infâncias e a estratificação da sociedade. Estas categorias encontram terreno fértil nos marcadores sociais das diferenças, como raça, classe, deficiência e gênero. O próprio conhecimento foi, por muito tempo, racializado e genreficado, quando se tomou a Europa como representante original do conhecimento e o gênero masculino europeu como produtor do conhecimento válido para o “resto do mundo”.

Romper com estas estruturas é o que marca a contemporaneidade. Agora, estamos diante de um convite para refletir sobre novas possibilidades de

produção e valorização dos conhecimentos, trazendo para a centralidade dos processos todos os sujeitos e sujeitas em mútua relações, incluindo as crianças e os bebês. Na contemporaneidade, as práticas e saberes pedagógicos que atravessam a Educação Infantil seguem sendo produzidos dentro de uma matriz sociocultural marcada por relações históricas de dominação e exclusão. Ao longo dos séculos, os sistemas de produção material e simbólica, incluindo o sistema educativo se estruturaram a partir de desigualdades profundas entre os sujeitos, sustentadas por binarismos hierárquicos como masculino/feminino, branco/não branco, normal/anormal, razão/emoção, adulto/criança.

As crianças, nesse cenário, não estão alheias a essas estruturas. Ao contrário do que sustentam discursos que as tratam como "seres puros", dotados de inocências ou "a-históricos", suas experiências são atravessadas pelas desigualdades que perpassam o tecido social. É preciso reconhecer que as infâncias não são homogêneas: são múltiplas, situadas, atravessadas por diferentes marcadores como: raça, classe, gênero, deficiência, território e pertencimento cultural.

As vozes infantis são insurgentes porque desestabilizam o projeto hegemônico de infância idealizada, romantizada, eurocentrada e normativa. Denunciam os silenciamentos cotidianos, como a negação das identidades negras nas histórias infantis, a ausência de acessibilidade nos espaços escolares, o controle moral sobre os corpos das meninas e dos meninos e o apagamento das crianças LGBTQIAPN+ e de suas famílias. Ao mesmo tempo, essas vozes anunciam possibilidades de vida outras, que escapam às formas disciplinadoras do currículo e das práticas pedagógicas. Ouvir essas vozes, acolhê-las e permitir que sejam produtoras de sentido são um ato político-pedagógico que exige ruptura com o modelo tradicional de Educação Infantil, ainda pautados por lógicas adultocêntricas, normativas e coloniais.

Com base nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir os saberes docentes forjados diante das exigências e contradições da contemporaneidade, marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam profundamente as formas de ser, viver e aprender na infância, considerando as vozes das crianças, enquanto setas que apontam para diferentes caminhos na construção de uma prática que respeite seus direitos e seus diferentes modos de ser/estar no mundo. Nesta direção, a infância

será compreendida como constructo social, discutindo seu lugar na contemporaneidade.

Desse modo, para desenvolver uma compreensão mais aprofundada da temática abordada, este texto se inicia com uma retomada histórica do conceito de infância e do surgimento do sentimento associado à criança, com base nos aportes teóricos da sociologia da infância. Esse percurso envolve examinar tanto os avanços quanto os limites relacionados à inserção das crianças dentro de uma lógica social contemporânea. Na sequência da análise, empreende-se uma investigação sobre o advento das instituições de educação infantil, com ênfase em seu papel social e em seu impacto na constituição, reprodução e possível desconstrução das concepções vigentes de sociedade e de sujeitos.

Dessa forma, a Educação Infantil, irá ser compreendida para além dos marcos legais, considerando sua trajetória histórica, política e cultural que, apesar dos avanços ainda silenciam vozes e epistemologias plurais. Os saberes docentes serão problematizados com base na consideração de que são ações executadas/vivenciadas/experenciadas pelas/os docentes, caracterizadas/os como um sujeito que mobiliza e constrói estes saberes em sua ação. “Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2002, p. 255).

No terceiro momento o foco da discussão centra-se nos saberes docentes forjados diante das exigências e contradições da contemporaneidade, marcado por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam profundamente as formas de ser, viver e aprender na infância. Paralelo a esta discussão emerge os novos modos de construções de conhecimentos, os quais revelam ou tentam revelar respostas formais e informais aos problemas sociais, assim como contradições e disputas, que expressam relações de poder.

Diante do exposto o presente texto apresenta como questão problema a seguinte interrogativa: como os saberes docentes na Educação Infantil se manifestam e se ressignificam diante das mudanças contemporâneas? Na busca de possíveis respostas o estudo problematiza como os saberes e práticas se constroem e se reinventam no âmbito social, político e epistemológico, tensionando políticas, rotinas e discursos normativos.

Em síntese, o estudo visa contribuir para o corpo de conhecimentos sobre a formação dos saberes docentes na educação infantil, onde o papel do educador não é apenas ensinar, mas também aprender e se adaptar, em um ciclo perpétuo de crescimento e ressignificação. Então, coadunamos com Mitotello (2005) quando expõe que, “vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (Mitotello, 2005, p. 172). A análise aqui posta provoca reflexões sobre a diversidade de ecos e contradições evidentes na prática docente, especialmente quando se observa a educação infantil por meio das lentes das mudanças contemporâneas.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE CRIANÇA

A investigação histórica acerca do conceito de criança revela-se fundamental para compreendermos os alicerces sobre os quais os saberes foram estruturados, bem como os processos que conduziram à sua transformação ao longo do tempo. A noção de infância, longe de ser estática, passou por significativas modificações ao longo dos séculos, constituindo-se como um campo permeado por disputas simbólicas e ressignificações constantes, que incidem diretamente nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a obra de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1981), representa um marco teórico ao questionar concepções atemporais de infância, evidenciando que tanto a noção de criança quanto os modelos de desenvolvimento infantil são construções culturais, moldadas por determinantes históricos e sociais. Tais abordagens permitem-nos reconhecer que os saberes são igualmente contingentes, sendo continuamente reelaborados em função das mudanças nas representações e nas experiências da infância.

Pesquisas dedicadas à compreensão da infância indicam que essa etapa da vida tem passado por um processo histórico de transformação, influenciado pelas formas como suas representações sociais foram construídas ao longo do tempo. A atenção voltada à infância, tal como a concebemos atualmente, é uma noção recente.

A infância pode ser entendida como uma construção social que reflete as representações elaboradas pelos adultos acerca das fases iniciais da vida humana, baseadas em suas percepções, valores e contextos históricos. Assim, a história da infância corresponde à trajetória das formas pelas quais a sociedade, em diferentes períodos, estabeleceu relações socioculturais com as crianças. A partir dessa perspectiva, Ariès(1981) sustenta a ideia de que “até por volta do século XVIII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (Ariès, 1981, p. 17).

Desse modo, embora a tese de Ariès (1981) sobre a ausência de uma especificidade infantil na Idade Média possa ser considerada, em certa medida, exagerada, não se pode ignorar que, naquele contexto histórico, as condições sociais compartilhadas entre adultos, crianças e jovens apresentavam traços de relativa homogeneidade. Diante disso, o autor interpreta que muitas crianças medievais estavam inseridas no universo adulto de maneira tão intensa que a vivência de uma infância distinta, nos moldes em que hoje a concebemos, tornava-se praticamente inexistente.

A sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos (Ariès, 1981, p. 10).

Naquele contexto histórico, não se reconhecia a infância como uma etapa com características próprias, nem havia a intenção de criar um espaço social e simbólico destinado especificamente às crianças. Por muitos séculos, a infância foi percebida como um período transitório, cuja principal finalidade era conduzir o sujeito à condição adulta. “As crianças eram vistas como adultos em miniatura, e não como sujeitos com necessidades e modos de ser particulares” (Heywood, 2004, p. 22).

Neste contexto, ao investigar criticamente as concepções modernas de infância e os fundamentos da pedagogia, Moysés Kuhlmann Jr.(1998) engaja-se em um diálogo teórico com a obra de Ariès (1981), especialmente com seu

estudo seminal *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960). Ariès (1981) foi um dos primeiros historiadores a demonstrar que a infância, longe de ser uma categoria natural ou universal, é uma construção histórica que assume diferentes significados conforme os contextos culturais e sociais. Segundo o autor, “a infância não existia” tal como concebemos hoje, sendo antes uma invenção da modernidade europeia associada a mudanças nas práticas familiares, escolares e nas representações sociais” (Ariès, 1981, p. 14).

Embora reconheça a contribuição pioneira de Ariès ao questionar a naturalização da infância, Kuhlmann (1998) propõe importantes reorientações em relação à sua abordagem. O autor brasileiro destaca, entre outros aspectos, as limitações da periodização adotada por Ariès (1981) e seus adeptos. Problematisa a ênfase conferida exclusivamente ao contexto europeu na análise da formação da infância na modernidade. “A leitura de Ariès tende a atribuir à modernidade europeia o monopólio da invenção da infância, desconsiderando outros modos de constituição da infância em diferentes tempos e espaços” (Kuhlmann., 1998, p. 45). Dessa forma, Kuhlmann (1998) não apenas critica a linearidade presente na narrativa histórica de Ariès, como também problematiza os fundamentos epistemológicos que legitimam a ideia da infância como uma “descoberta” restrita ao contexto moderno e ocidental.

Ademais, o autor destaca que a focalização de Ariès nas representações iconográficas e nos relatos provenientes da elite europeia restringe a apreensão da multiplicidade das vivências infantis, especialmente no que tange às infâncias das camadas populares, periféricas e coloniais. Observa Kuhlmann Jr. (1998) que, é necessário “pensar a infância não apenas como um dado da cultura erudita ou das classes dominantes, mas como uma experiência atravessada por relações de poder, desigualdades sociais e práticas pedagógicas diferenciadas” (Kuhlmann, 1998, p. 48).

Apesar de reconhecer a importância da contribuição de Ariès ao desafiar a concepção essencialista da infância, o autor amplia a discussão ao apresentar uma análise crítica e situada, que visa ultrapassar tanto o universalismo quanto os reducionismos teóricos, propondo uma perspectiva mais atenta à pluralidade histórica, geográfica e cultural das diversas infâncias. “A infância moderna foi, em grande medida, um efeito das estratégias escolares de disciplinamento, controle e vigilância dos corpos infantis” (Kuhlmann, 2003, p. 30).

A crítica levantada pelo autor dialoga com outras interpretações contemporâneas que problematizam a obra de Ariès sob enfoques pós-coloniais e decoloniais. Pesquisas como as de Sarmiento (2005) e Lourdes Gaitán (2006) ressaltam a necessidade de compreendermos a infância como uma categoria relacional, multifacetada e situada historicamente, evitando sua redução aos paradigmas eurocêntricos que ainda permeiam grande parte da historiografia sobre a infância.

Neste íterim, Sarmiento (2005), um dos principais estudiosos da Sociologia da Infância, embora também considere a infância como um conceito multifacetado e em constante transformação, amplia o debate ao incorporar uma abordagem centrada na dimensão cultural e simbólica das infâncias. Para Sarmiento a infância constitui um espaço de disputa por significados e representações sociais, marcado por práticas culturais que geram diferentes interpretações acerca do que significa ser criança. Ressalta a influência das mudanças sociais atuais, como a globalização e a pós-modernidade, que promovem uma maior diversidade e complexidade nas experiências infantis.

Dessa forma, sua perspectiva valoriza as dimensões simbólicas e culturais da infância, entendendo-a como um processo continuamente construído e ressignificado. Adicionalmente, Sarmiento enfatiza que a infância não pode ser reduzida a um estado natural de pureza ou fragilidade, mas sim concebida como um campo onde se articulam distintos regimes de verdade e relações de poder, em interação com políticas públicas, meios de comunicação e discursos sociais. “A infância deve ser analisada como um espaço social específico, marcado por relações de poder, desigualdades e processos culturais que influenciam as formas como as crianças são vistas, tratadas e se reconhecem enquanto sujeitos sociais” (Sarmiento, 2005, p. 45).

Além do mais, Sarmiento também destaca a necessidade de questionar o viés eurocêntrico predominante na historiografia clássica da infância, a qual frequentemente generaliza uma vivência específica da modernidade europeia como se fosse universal. “As análises eurocênticas não consideram a diversidade das infâncias que emergem de outras realidades coloniais, pós-coloniais e periféricas, cujas vivências e significados desafiam os modelos hegemônicos” (Sarmiento, 2005, p. 53). O autor defende, portanto, uma

abordagem que reconheça a pluralidade das infâncias e considere as especificidades locais e temporais em sua constituição.

Por conseguinte, a socióloga espanhola Lourdes Gaitán (2006), configura-se como uma referência fundamental no processo de consolidação da Sociologia da Infância, busca romper com os paradigmas tradicionais que restringem a compreensão da criança à condição de sujeito em desenvolvimento ou à projeção de um futuro adulto. A produção intelectual desta autora contribui de forma decisiva para a formulação de uma abordagem que reconhece a criança como um agente social pleno, dotado de agência, voz e competência para produzir cultura, bem como para participar ativamente das esferas sociais nas quais está inserida.

Vale ressaltar, que em contraposição às abordagens tradicionais que compreendem a infância como uma fase meramente transitória do desenvolvimento humano, Gaitán (2006) propõe uma inflexão paradigmática ao conceber a infância como um grupo social e uma categoria sociológica. A proposta implica no afastamento de uma perspectiva adultocêntrica, que frequentemente invisibiliza ou subordina as experiências infantis, interpretando-as a partir daquilo que a criança supostamente "ainda não é" ou "ainda não sabe". "A infância é um grupo social estruturalmente subordinado, mas com capacidade de expressão própria" (Gaitán, 2006, p. 65).

A concepção de Gaitán (2006) em consonância com os aportes teóricos de Sarmento (2005), integra um movimento crítico mais amplo que questiona o eurocentrismo e a abstração universalizante predominante nas teorias clássicas do desenvolvimento infantil. Enfatiza que as infâncias é social e culturalmente situadas, sendo profundamente atravessadas por variáveis contextuais como as condições econômicas, políticas, institucionais e históricas específicas de cada sociedade. Critica a normatização de tal período, "a infância não é uma essência, mas uma construção social, diversa, heterogênea e relacional" (Gaitán, 2006, p. 67), reforçando a necessidade de abordagens que reconheçam a pluralidade e a complexidade desse grupo social.

Nas reflexões de Gaitán (2006) destaca-se a compreensão de que a infância, nas sociedades modernas, é frequentemente submetida a processos de institucionalização, ou seja, é por meio da escola, da legislação e das políticas públicas que existe a regulação e padronização das vivências infantis. Todavia,

a autora enfatiza que as crianças não devem ser vistas como sujeitos passivos diante dessas estruturas, pelo contrário, elas devem exercer agência, resistência e atribuição a novos sentidos à própria experiência de ser criança.

Outro aspecto fundamental de sua contribuição teórica está na relação entre infância e direitos. A autora figura entre os principais nomes a defenderem a incorporação efetiva dos princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) nos campos sociológicos e pedagógicos. Garantir os direitos das crianças, como o direito à participação, à livre expressão, à proteção e ao desenvolvimento integral, implica não apenas a implementação de dispositivos legais, mas a transformação das estruturas sociais e culturais que sustentam o adultocentrismo e marginalizam as vozes infantis.

Desse modo, ao longo do século XX, o Brasil presenciou o surgimento de movimentos voltados à renovação da educação infantil e do conceito de infância, orientados por princípios mais democráticos e inclusivos. As iniciativas dialogaram com as contribuições teóricas de autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, nos quais enfatizam a substancialidade de compreender a criança em seu próprio processo de desenvolvimento. Sob a influência de uma perspectiva socioconstrutivista, consolidou-se a ideia da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, o que demanda dos profissionais da educação uma reconfiguração de suas práticas e saberes, com vistas a promover experiências pedagógicas que considerem as particularidades e os potenciais de cada criança.

Além do mais, as diversas transformações impulsionaram a criação das diretrizes educacionais de alcance global e nacional, como o caso das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, que reafirmam a necessidade de uma prática pedagógica pautada na diversidade, na inclusão e no reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem. A implementação de documentos legais voltados para a Educação Infantil contribui para consolidar uma educação voltada à valorização das múltiplas infâncias existentes no país.

A releitura histórica do conceito de infância evidencia, portanto, a evolução das compreensões sobre o ser criança ao longo do tempo, bem como ressalta a necessidade da constante atualização dos saberes docentes. A formação e a prática educacional devem se alicerçar em uma compreensão

profunda da infância contemporânea, permitindo a construção de ambientes de aprendizagens que respeite, potencialize e acolha as experiências singulares das crianças em seus diversos contextos.

3. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: CAMINHOS E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A reflexão acerca do surgimento das instituições dedicadas à educação infantil permite compreender as mudanças que vêm influenciando e transformando as práticas pedagógicas ao longo do tempo. Inicialmente voltadas principalmente à assistência, essas instituições passaram a ser concebidas como espaços educativos e formativos, nos quais o papel dos educadores⁴se torna mais complexo diante das demandas sociais, culturais e políticas atuais.

No contexto brasileiro, a educação infantil passou por um processo expressivo de institucionalização, que alcançou importantes reconhecimentos jurídicos e políticos, sobretudo, a partir das últimas décadas do século XX. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, constituíram-se como marcos fundamentais ao assegurar o direito à educação infantil, incorporando-a nas políticas públicas e promovendo sua universalização. A trajetória normativa representou um avanço crucial na afirmação das creches e pré-escolas enquanto espaços que ultrapassam o cuidado, dedicando-se à educação e ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996).

As regulamentações institucionalizaram uma nova concepção para a educação infantil, enfatizando seu caráter educativo e não meramente assistencial. Ressalta Kuhlmann Jr. (2007) que, a passagem da assistência à educação na primeira infância reflete um movimento social e político que

⁴ Utilizaremos essa nomenclatura, pois, concebemos como educadores todos os profissionais envolvidos no cuidado e educação das crianças pequenas, incluindo auxiliares, coordenadores, gestores e outros trabalhadores que atuam diretamente com as crianças nas instituições de educação infantil. Embasamo-nos nas postulações de Tizuko Morchida Kishimoto, em *Fundamentos da Educação Infantil* (2010), ao destacar que a construção do desenvolvimento integral da criança depende de uma equipe educativa plural, que articula práticas pedagógicas e de cuidado, formando um coletivo comprometido com a escuta, o respeito à diversidade e a promoção de ambientes estimulantes. Portanto, o educador, para ela, é um conceito ampliado que ultrapassa o papel tradicional do professor, valorizando a colaboração entre diferentes profissionais para garantir a qualidade da educação infantil.

demanda a redefinição do papel da criança e do educador, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse âmbito.

Argumenta Kuhlmann Jr. (2007) que a transição das práticas assistenciais para uma abordagem educativa no âmbito da educação infantil não se limita a uma simples reorganização institucional ou administrativa. Trata-se de um processo que expressa transformações de ordem social e política, que envolve uma profunda reestruturação nas formas de compreender a infância, redefinir o papel do educador e reformular os propósitos da educação voltada à primeira infância.

Desse modo, as mudanças implicam em uma ressignificação do papel do educador. O cuidado de crianças pequenas, anteriormente associado a práticas assistencialistas e muitas vezes exercido por profissionais com pouca qualificação específica, passa a demandar formação especializada e domínio de saberes pedagógicos direcionados ao desenvolvimento integral da criança. “Nesse novo cenário, o trabalho docente se reconfigura com base na intencionalidade pedagógica, no planejamento didático e na escuta atenta e respeitosa das múltiplas expressões infantis (Kuhlmann Jr., 2007, p. 29).

Considerar as crianças como sujeitos sociais ativos, portadores de cultura, linguagem e competências interativas faz-se preciso, as propostas pedagógicas passam a dialogar com enfoques como o socioconstrutivismo e a pedagogia da escuta. Concebendo por esse viés, essas concepções atribuem papel central à brincadeira, à comunicação, à expressão corporal e às interações sociais nas dinâmicas institucionais, demandando do educador uma postura pautada no diálogo, na escuta atenta e na mediação crítica e reflexiva.

Conforme Kishimoto, (2010) o educador, nesse cenário, assume uma função multifacetada, atuando como mediador do desenvolvimento integral da criança, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nesse sentido, que a formalização das Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) surge como outro marco que reforça essa abordagem, ao estruturar um currículo que não apenas transmite conteúdos, mas prioriza as interações sociais, as brincadeiras e as múltiplas linguagens das crianças, sejam elas corporais, simbólicas, linguísticas ou artísticas.

Ressalta Kishimoto (2010) que tais elementos são essenciais para a constituição do conhecimento infantil, pois permitem que as crianças expressem sua subjetividade, suas culturas e suas formas próprias de aprender, tornando o processo educativo mais significativo e inclusivo. As práticas possibilitam às crianças a manifestação de suas culturas, subjetividades e modos próprios de aprendizagem, conferindo maior significado e inclusividade ao processo educacional.

Dessa forma, o progresso representado pelas Diretrizes Curriculares ultrapassa a mera formalidade normativa, reflete uma concepção democrática e humanizadora da educação infantil, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Nesse sentido, Oliveira (2012) aponta que o que tange essas concepções desafia os modelos curriculares tradicionais, marcados por rigidez e normatividade, ao proporem práticas pedagógicas fundamentadas nas experiências reais das crianças e nos contextos socioculturais que moldam suas trajetórias.

Essas concepções rompem com os modelos curriculares engessados e normativos que predominam historicamente, propondo em seu lugar práticas pedagógicas que partem das vivências concretas das crianças e dos contextos socioculturais que as constituem. Tal perspectiva valoriza o cotidiano infantil como espaço fundamental para o desenvolvimento integral e a construção do conhecimento (Oliveira, 2012, p. 74).

A superação da concepção assistencialista não se restringe a mudanças legais ou estruturais, mas exige uma transformação profunda dos significados e práticas que orientam a ação pedagógica. O processo se inscreve em disputas políticas e simbólicas que envolvem o reconhecimento da infância como etapa legítima da vida humana, dotada de direitos próprios, de valor social intrínseco e a valorização dos profissionais que atuam nesse campo educativo.

As práticas pedagógicas nesses espaços se diversificaram ao incorporar teorias educacionais contemporâneas que reconhecem a criança como um sujeito ativo, competente e de direitos. Entretanto, essa transformação não está isenta de desafios, pois a adoção de uma abordagem que valorize a diversidade cultural, respeite os ritmos singulares de aprendizagem e integre as tecnologias

emergentes na prática educativa exige dos educadores um compromisso permanente com a reflexão crítica e a atualização profissional.

Para tanto, as políticas educacionais frequentemente impõem padronizações curriculares e metodológicas que podem desconsiderar as especificidades culturais e locais das comunidades atendidas pelas instituições. Nesse sentido, Freire (1996) destaca a relevância de uma educação plural e contextualizada, que reconheça as particularidades humanas presentes nos espaços institucionais e se baseie no diálogo construtivo com a realidade das crianças e suas famílias, promovendo práticas pedagógicas sensíveis e significativas.

Por fim, é essencial reconhecer o papel das instituições de educação infantil como espaços democráticos iniciais, que possibilitam às crianças o exercício precoce da cidadania ativa. Esses ambientes devem se configurar como locais de inclusão, respeito e valorização da diversidade, promovendo a participação efetiva de todas as crianças e reconhecendo suas vozes e experiências como elementos centrais do processo educativo. Em síntese, a emergência e o desenvolvimento das instituições de educação infantil são fundamentais para compreendermos a mudança de paradigmas nas práticas pedagógicas. Logo, evoluírem de meros espaços assistenciais para ambientes formativos e inclusivos, essas instituições assumem uma função crucial na ressignificação dos saberes docentes, exigindo constante inovação e adaptação para enfrentar os desafios na contemporaneidade.

4. A CONTEMPORANEIDADE E OS SABERES FORJADOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contemporaneidade, marcada por rápidas transformações tecnológicas, culturais e sociais, incide de forma significativa sobre as formas de conceber a sociedade e os atores sociais de modo geral, sobre as especificidades de cada grupo social de modo particular e não sendo diferente sobre as etapas e projetos educativos, uma vez que nos contextos formativos, sobretudo os vinculados à educação formal se constroem ideologias, forjam identidades, tendo em jogo as relações de poder. Em se tratando da etapa da Educação Infantil, a

contemporaneidade incide reconfigurando práticas de construção de conhecimentos, relações e modos de compreender os sujeitos que a compõem. Nesse cenário, bebês, crianças deixam de ser meros receptores de conteúdos ou políticas e assumem a condição de protagonistas na construção e reconstrução de saberes que dialogam com os movimentos mais amplos da sociedade.

Desse modo os bebês e as crianças nos convidam, primeiro a compreender a vida cotidiana em suas flutuantes, fluídas e voláteis formações. E em segundo a nos afastarmos das oposições binárias que ainda atormenta e violenta os sujeitos. Convida-nos a olharmos os processos educativos e as relações entre homem e natureza, adultos e crianças, entre outras, partindo do ponto de vista da qualidade interativa relacional da vida cotidiana, incorporando sentido de contingência e histórias nas práticas sociais.

Dentro deste cenário, as professoras, as auxiliares de sala, as coordenadoras, gestoras, merendeiras e demais pessoas que atuam na Educação Infantil precisam ser vistas e compreendidas como profissionais com saberes plurais, com histórias de vida e identidades próprias que se entrelaçam no fazer docência e cuidar das crianças e de bebês e não como pessoas que apenas materializam políticas, programas de ensino e currículos descontextualizados, que não dialoga com as histórias nem das profissionais, tampouco das crianças e de suas famílias.

No contexto contemporâneo que atravessa a Educação Infantil, esse processo se intensifica na medida em que bebês, crianças e professoras constroem, no cotidiano das creches e das pré-escolas, territórios de trocas simbólicas e culturais que articulam identidades individuais e coletivas. Preservam-se as singularidades de cada sujeito. Trata-se da afirmação de comunidades educativas que se reconhecem em histórias, saberes e práticas de cuidado e educação, revelando a potência de uma pedagogia comprometida com a diversidade, a equidade e a valorização das múltiplas vozes que compõem o cotidiano escolar.

Desse modo, o espaço da creche e da pré-escola torna-se um lugar de cuidado e educação, mas um campo de produção de cultura, de afirmação de identidades e de resistência frente às lógicas hegemônicas que, historicamente, invisibilizam saberes populares, saberes das mulheres e das comunidades

tradicionais. Os espaços das creches e das pré-escolas se tornam um território de disputas e tensionamentos de saberes, relações de poder e insurgências de novos modos de pensar os sujeitos, seus saberes, seus desejos e suas culturas.

Na perspectiva decolonial, os saberes mobilizados pelas professoras construídos na vivência com as crianças ganham centralidade como práticas epistemológicas legítimas, capazes de romper com a hierarquização do conhecimento que privilegia narrativas eurocêntricas. Tais saberes se nutrem das histórias das comunidades, das práticas culturais ancestrais, dos valores ligados à terra, à vida simples e à valorização integral do ser humano. Ao incorporar essas dimensões no currículo, desloca-se o foco de uma Educação Infantil meramente escolarizante para uma educação da vida e para a vida, que respeita ritmos, corporeidades, linguagens e vínculos.

Nessa relação, as crianças, inclusive os bebês, participam ativamente como sujeitos que percebem, sentem, significam e ressignificam o mundo. O cotidiano da Educação Infantil, permeado por gestos, brincadeiras, narrativas orais, cantos, rituais e experiências coletivas, revela-se um potente espaço de formação mútua: professoras aprendem com as crianças e com suas famílias, enquanto estas se apropriam e transformam os conhecimentos e os valores transmitidos.

Compreender os saberes da Educação Infantil sob a lente da contemporaneidade implica, portanto, reconhecer que vivemos um tempo de disputas epistemológicas e de reinvenções culturais, em que a educação de bebês e crianças pequenas pode e deve ser um território de afirmação da pluralidade, de combate às desigualdades e de valorização das identidades em sua plenitude. Esse movimento requer um compromisso político-pedagógico capaz de conjugar o que é local e ancestral com as demandas e possibilidades do tempo presente, formando sujeitos críticos, sensíveis e profundamente humanos.

Na contemporaneidade, a Educação Infantil precisa ser compreendida como um território de disputas epistemológicas e políticas. Quando professoras e bebês interagem, o que está em jogo não é o cuidado físico ou a transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, mas a produção de significados sobre o que é aprender, sobre quem é legitimado a ensinar e sobre quais formas de saber são

reconhecidas como válidas. Cada gesto, cada escuta e cada escolha pedagógica se inscrevem em uma rede mais ampla de relações de poder que, historicamente, hierarquizou conhecimentos, silenciou vozes e invisibilizou culturas.

Nesse sentido, o encontro entre professoras e crianças pequenas deve assumir um caráter insurgente, uma vez que tem o potencial para deslocar a educação de uma lógica de reprodução para uma lógica de criação e reconhecimento de múltiplas epistemologias. Assim, a ação pedagógica na Educação Infantil torna-se também um ato político, pois confronta a colonialidade do saber que insiste em classificar, branquear, hierarquizar e controlar os corpos, as subjetividades e os modos de existir. Ao valorizar saberes locais, corporais, sensíveis e relacionais, a professora não apenas cuida ou ensina, mas ressignifica a própria ideia de conhecimento, abrindo espaço para que as vozes historicamente silenciadas, sejam de bebês, de mulheres, de povos negros, indígenas ou periféricos.

Apontam Quijano (2005) e Walsh (2018), que historicamente a colonialidade do saber operou para classificar, hierarquizar, branquear e exercer controle sobre corpos, subjetividades e modos de existir. Tal colonialidade não se restringe a conteúdos, mas infiltra-se nos currículos, nas relações e nos critérios de legitimidade do conhecimento. Ao acolher e valorizar saberes locais, corporais, sensíveis e relacionais, a atuação docente transcende o simples papel de ensinar ou cuidar, torna-se um exercício de ressignificação epistemológica.

As configurações dessa dinâmica pressupõem compreender, conforme postula hooks (2013), que o espaço escolar configura-se como um território de possibilidades, no qual as vozes historicamente marginalizadas, incluindo as de crianças pequenas, mulheres, populações negras, povos indígenas e comunidades periféricas, necessitam ser escutadas e legitimadas enquanto instâncias legítimas de produção de saberes. O reconhecimento implica a desconstrução do monopólio epistemológico de matriz eurocêntrica, favorecendo a elaboração de um currículo dinâmico, plural e inclusivo, capaz de acolher diferentes perspectivas e formas de conhecimento.

Neste íterim, uma das perspectivas de insurgência de uma nova forma de fazer pedagogia, considerando a ruptura com os moldes da colonialidade, da pedagogia tradicional são as possibilidades de escuta e validação do que

sinalizam as vozes, os gestos, os sentidos de ser e estar dos bebês e das crianças e de suas famílias. Nas palavras Lopes, Hetkowski e Conceição (2024, p.2). A incorporação das narrativas infantis em espaços sociais, culturais e educacionais viabiliza expressões que promovem o empoderamento das subjetividades singulares e plurais, além da geração de outros saberes entrelaçados às histórias de vida e dos espaços vividos. Essas expressões se configuram como uma forma de desafiar a lógica de dominação colonial—que aprisiona os corpos e silencia as vozes das minorias, através de vivências que possibilitam o autoconhecimento corporal e a compreensão de sua ancestralidade, favorecendo a construção de múltiplas perspectivas capazes de subverter os padrões de dominação.

A descolonização do saber fazer na/da Educação Infantil não se resume a uma mera reavaliação da infância, a construção de novas diretrizes curriculares conteudistas, nem investimentos em formações precárias e aligeiradas para as profissionais das creches e das pré-escolas, mas constitui um processo contínuo de repensar as concepções de tempo, de criança, de adultos, velhice, sujeitos, de deficiência, de conhecimentos, poder e mundo. Essa nova forma de pensar/sentir estas categorias se faz essencial para construir uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e respeitosa.

Refletem na construção de possibilidades instituintes de uma educação humanizada, conduzida pelas memórias coletivas, pelos saberes dos/das mais velhos/as, da construção das infâncias como dispositivo na luta contra a colonialidade, permitindo uma reconexão do sujeito com as suas origens, com a natureza e com suas raízes culturais. Ao incorporar as memórias e experiências das crianças, dos povos originários, dos povos africanos, as experiências coletivas, os saberes que emergem do contato com a terra, com as águas, comas floresta, a educação pode se tornar mais inclusiva, sensível, curiosa e amorosa, promovendo uma compreensão sobre as diversidade na construção de uma sociedade que tem como pauta os processos de humanização dos povos.

Tomando como referência a criança institucionalizada e a escola sendo uma instituição, chegamos à compreensão de que a criança, nas instituições educativas (creches, pré-escolas, escolas, etc), ainda não é percebida

como o centro dos processos ali deflagrados com vistas aos objetivos intrínsecos aos processos educativos, aos esforços dirigidos com a finalidade de se desenvolver esses processos, tendo em vista o bem estar dessa criança assim como sua autorrealização processual como pessoa. Tal fato implica na emergência de uma pedagogia da possibilidade que assuma caráter de insurgência e que seja seriamente capaz de criar novas possibilidades de se fazer/pensar processos educativos e novas construções socioculturais.

No contexto da Educação Infantil, Kramer (2003) e Barbosa (2010) defendem que a criança deve ser concebida como sujeito de direitos, agente social ativo e produtora de cultura, cujas experiências, saberes e expressões são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas. Essa compreensão rompe com concepções históricas de caráter assistencialista ou preparatório, que reduzem a etapa a um período de transição para o ensino fundamental, desconsiderando sua relevância formativa em si mesma.

Nas palavras de Simon (2003) esperança por um futuro diferente, por um horizonte ampliado que permita compreender a contribuição da escolarização para a formação dos cidadãos e o fortalecimento de suas comunidades, exige mais do que uma simples mudança de concepções. Requer a transformação das práticas e das estruturas que sustentam o fazer educativo, de modo a incorporar saberes historicamente marginalizados, valorizar experiências coletivas e reconhecer a escola como espaço de produção de sentidos e de emancipação. Significa assumir uma postura ética e política que, na Educação Infantil, se expressa no respeito à diversidade, na escuta atenta das múltiplas vozes (inclusive as dos bebês) e na construção de currículos que afirmem a dignidade humana e os vínculos comunitários como fundamentos para um futuro mais justo e solidário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças sociais, culturais e tecnológicas no mundo atual impõem desafios relevantes e inevitáveis à educação infantil, influenciando diretamente os conhecimentos e práticas dos educadores. Os saberes são constantemente construídos e reformulados, refletindo a complexidade e a fluidez de uma sociedade em transformação contínua. Nesse sentido, o presente estudo

destacou a importância de revisar e atualizar os currículos, as metodologias pedagógicas e os processos de formação permanente dos profissionais da educação infantil, de modo a potencializar a aprendizagem das crianças em um contexto contemporâneo, globalizado e diverso.

A investigação reconheceu que o conceito de infância passou por uma significativa evolução, acompanhando e muitas vezes antecipando as mudanças nas práticas educativas e nas expectativas sociais relacionadas às crianças. A valorização das crianças como sujeitos sociais plenos representa uma mudança paradigmática que impacta profundamente a pedagogia e os saberes dos educadores, exigindo uma reinvenção das abordagens educacionais nos primeiros anos de vida.

Outro aspecto central do estudo foi à consolidação das instituições de educação infantil como espaços fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Essas instituições, que historicamente passaram de centros de assistência para ambientes formativos e integradores, evidenciam a necessidade de ambientes educacionais que sejam inclusivos e atentos às singularidades de cada criança. Os saberes forjados no cotidiano da Educação Infantil e no cenário da contemporaneidade demandam dos/as educadores/as a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, que transcendam os métodos tradicionais e promovam a diversidade e a inclusão.

Contudo, tais transformações não podem ser concebidas como responsabilidade exclusiva das professoras e demais profissionais da área. É imperativo reconhecer o papel do Estado e das políticas públicas na criação de condições concretas para que essas práticas floresçam, seja por meio do financiamento adequado, da valorização e formação continuada dos profissionais, da garantia de infraestrutura adequada, ou da formulação e implementação de diretrizes curriculares comprometidas com a equidade. Nesse sentido, a efetivação de uma Educação Infantil plural, democrática e emancipatória requer um compromisso político que ultrapassa o âmbito individual, configurando-se como uma ação coletiva e institucional, sustentada por uma rede de responsabilidades compartilhadas entre educadores, gestores, sociedade civil e poder público.

Os saberes que nascem e se reinventam no chão da Educação Infantil, entre olhares, gestos e palavras, pedem práticas pedagógicas que ousem romper o previsível e acolham a diversidade como princípio. O Estado, em sua dimensão política e institucional, deve garantir as condições para que esse horizonte se materialize: investindo, formando, escutando e assegurando que cada criança e cada educador encontrem um espaço digno para existir e aprender. Assim, a Educação Infantil que queremos plural, democrática e emancipatória só será possível quando a responsabilidade deixar de ser individual e passar a pulsar como compromisso ético de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- GAITÁN, L. "A infância como construção social." **Pedagogia Social**, n. 10, p. 61–75, 2006.
- HEYWOOD, C. **História da Infância**. São Paulo: Contexto, 2004.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **Fundamentos da Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2010.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Educação Infantil: muitos olhares**. Brasília.

KUHLMANN JR., M. **Educação Infantil: Políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHLMANN JR., M. Infância e pedagogia moderna: a criança entre a pedagogia e a psicologia. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e pedagogia: a construção social da infância e a escola moderna. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (Org.). **A criança e o conhecimento: repensando o ensino de ciências e matemática**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, M. T. S. de. **Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil: entre o normativo e o vivido**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS LOPES, A.; HETKOWSKI, T. M.; CONCEIÇÃO, A. P. S. da. Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando as infâncias na contemporaneidade: Narrativas insurgentes: descolonizando saberes y entrelazando infancias en la época contemporánea **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7691>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SARMENTO, M. J. “As culturas da infância na pós-modernidade”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 80–91, 2005.

SIMON, R. I. “A pedagogia como uma tecnologia cultural”. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 61-84.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2018.