

# A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES

## CHILDHOOD IN CONTEMPORANITY AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

*Ana Paula Silveira<sup>1</sup>*  
*José Edimar de Souza<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O estudo bibliográfico trata do contexto educacional, histórico, político e social da infância na contemporaneidade por meio de estudos teóricos abrangendo o tema proposto. O objetivo do estudo é tornar viável uma educação infantil cujos saberes infantis são projetados nas relações professor-aluno, escola-comunidade e políticas públicas. Averiguar uma infância sustentando os argumentos em autores como Gadotti (2007), Redin (2004; 2008), Larrosa (1997; 1999; 2002), Freire (1996; 2008), Tardif (2012) e outros estudiosos. Valendo-se da metodologia de análise bibliográfica, o estudo indica que, em muitos casos, o saber dos alunos evidenciado em situações cotidianas escolares não é utilizado com frequência no planejamento pedagógico dos professores.

**Palavras-chave:** Infância. Contemporaneidade. Educador.

**ABSTRACT:** The bibliographic study deals with the educational, historical, political and social context of childhood in the contemporary world through theoretical studies covering the proposed theme. The purpose of the study is to discuss how childhood is viewed and its projected knowledge in today's society, together with student-educator and school-community relations and public policies. In this context childhood is investigated supporting the arguments in authors like Redin (2004; 2008), Larrosa (1997; 1999; 2002), Freire (1996; 2008) Tardif (2012) and other scholars. Using the methodology of bibliographic analysis, the study indicates that, in many cases, students' knowledge evidenced in everyday school situations is not used frequently in teachers' pedagogical planning.

**Keywords:** Childhood. Contemporaneity. Educator.

### 1 INTRODUÇÃO

A infância é fruto do meio social e ao mesmo tempo agente de transformação desse meio. Tendo em vista a importância da formação do ser humano, que inicia nessa fase e se consolida nos muros escolares, sente-se a necessidade de explorar mais essa fase dentro da contemporaneidade e seus reflexos na educação, analisando estudos de teóricos que referenciam o assunto.

A história das concepções de infância é um importante elemento para entender a Educação Infantil nos

dias de hoje, e mais do que nunca ela se tornou prioridade de uma sociedade que está em dívida com a infância. Esta reflexão deve ser criteriosa na busca da organização curricular e pedagógica que envolve o atendimento à criança. Para entender melhor a infância dentro dos contextos históricos, estudiosos como Ariès (1978), Kuhlmann Jr. (2004), Tardif (2012), Redin (2004; 2008), Larrosa (1999; 2002), Freire (1996; 2008), Gadotti (2007) e outros aqui abordados darão o perfil desta infância que queremos contextualizar na contemporaneidade.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Integra o grupo de pesquisa: GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. E-mail: anapaulasilveira80@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação com estágio de Pós-doutorado na UNISINOS. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Vice-líder do grupo de pesquisa: GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória. E-mail: jesouza1@ucs.br.

A infância foi percebida de diferentes formas em diferentes momentos da história. O autor Ariès (1978, p. 99) destaca que a sociedade medieval demonstrava a falta de sentimento pela infância e que na Idade Média não se representava afeto pelas crianças, pois não se distinguia infância da fase adulta. “Essa indeterminação da idade se estendia a toda a atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas” (ARIÈS, 1978, p. 99). Encontravam-se crianças em toda parte, realizando as mesmas atividades dos adultos e divertindo-se junto com eles. As crianças pequenas não contavam, pois o índice de mortalidade era grande. As que sobreviviam eram consideradas praticamente adultas. Conforme os moralistas no séc. XVII, era preciso conhecer a infância para poder repreendê-la. No meio familiar surgiu grande atenção aos pequeninos e austeridade e rigidez pelos moralistas, como o clero. Ainda, segundo Ariès (1978), no séc. XVIII surge uma preocupação com a higiene e saúde. Aos poucos, a criança passa a ser o centro do núcleo familiar, e isso fez surgir um novo sentimento de infância. “Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no séc. XIX” (ARIÈS, 1978, p. 119).

As instituições concebidas, devido a uma grande demanda social, tornaram-se portadoras de preconceitos por atender os mais necessitados. Na educação infantil, paralelo ao jardim de infância ou escolas maternas, destinados aos pobres, subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência.

Kuhlmann Jr. (2004, p.73) destaca que a escola primária se desenvolveu de maneira distinta das demais instituições de educação popular, pois, embora a sua expansão mais significativa tenha ocorrido durante a segunda metade do século XIX, ligava-se também às tradições do Iluminismo e aos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade.

Segundo Kuhlman Jr. (2004), houve um crescente interesse pela educação infantil, e diferentes instituições infantis foram criadas entre os séculos XVIII e XIX e se propagaram por exposições internacionais que apresentavam creches (populares), salas de asilo francesas (substituídas pelo termo escola maternal), orfanatos e jardins de infância (Kindergarten), criados inicialmente por Froebel (1782-1852).

A concepção de criança (infância) foi se transformando com o passar dos tempos, conforme o contexto social e cultural em que estava inserida e conforme a classe social, pois o sentimento de afeto, por exemplo, surgiu entre os nobres inicialmente e depois propagou-se entre os populares.

Para compreender o processo de constituição da infância na contemporaneidade, os saberes constituídos nessa fase e o modelo de escola que se adéque a esse contexto, são precisos comprometimento e uma visão consciente por parte do educador. Uma sociedade cujos valores, desejos e o próprio conhecimento são gerados, modificados e reorganizados sob um olhar consumista e cada vez mais acelerado. A abordagem teórica deve considerar o movimento da história e da sociedade. Uma sociedade em que tudo passa rapidamente e onde não há tempo a perder. É nesse contexto que centralizamos a infância pela infância, como Willian Corsaro (2011), especialista em metodologias com crianças, destaca que é hora das escolas perceberem que os saberes de cada criança são matéria-prima para a aprendizagem.

Este estudo bibliográfico apresenta a influência do contexto histórico na concepção da criança, as transformações pelas quais passaram, uma análise de leis que asseguram seu funcionamento e as atividades que devem ser oferecidas no período em que a criança permanece nela. Todo esse estudo está embasado em teorias que acompanharam a evolução das diferentes concepções de infância na estruturação de cada sociedade e cultura onde essas crianças floresceram e se constituíram como cidadãos. Ser um educador infantil é estar comprometido com uma prática pedagógica que atenda as especificidades da Educação Infantil.

## 2 METODOLOGIA

Levantamento bibliográfico com pesquisa qualitativa, com base em consulta a livros de estudiosos da área referenciada e *sites* confiáveis com fundamentação teórica e discussão sobre o tema estudado. A concretização do estudo ocorreu com a elaboração do presente artigo numa abordagem crítica da Educação Infantil e a construção dos saberes.

## 3 OS SABERES DA INFÂNCIA

O que são os saberes? Construindo esse conceito, segundo Larrosa (2002), tudo o que é vivenciado pelo aluno provém do saber e direciona sua existência através da identidade que se apropria diante da própria vida. A criança traz consigo uma bagagem cultural que é a sua identidade. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). Tudo o que a criança vivenciou, vivencia e vivenciará faz parte da construção dos seus saberes, do conhecimento agregado e da aprendizagem em si, mas os saberes não param por aí; também o profes-

sor traz uma bagagem cultural, saberes adquiridos em suas vivências e estudos. Como os saberes não são estanques, as bagagens culturais agregadas às novas experiências resultam em novos saberes numa constante evolução.

As contribuições dos estudos de Tardif (2012) falam de saberes que os professores carregam consigo e aperfeiçoam com o passar do tempo através das vivências e aperfeiçoamentos; saberes disciplinares envolvendo diferentes campos de conhecimento; saberes curriculares de como as instituições transmitem os saberes disciplinares e os saberes experienciais produzidos nas diversas vivências que se incorporam ao conhecimento. É na experiência vivenciada em sala de aula que fluem habilidades, estratégias e ações frente às diferentes situações de aprendizagem. Tardif (2012) destaca que o saber é bem mais complexo do que um conhecimento; o saber remete ao fazer diário.

Segundo Larrosa (2002), ser passional não significa não possuir condições de entender, participar e contribuir, pois o saber da experiência vivida todos possuem. O que precisa ser trabalhado nesse caso é a forma como se conectar a esse sujeito passional. Só há aprendizagem dialógica, troca de experiências e saberes se a criança experimentar o conhecimento através de vivências, e as novas vivências da escola deverão ser positivas e participativas. A criança deve ser agente do seu aprendizado. “Trata-se de um saber finito [...] que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem-sentido da sua própria existência” (LARROSA, 2002, p. 27). “A experiência é uma abertura para o desconhecido” (LARROSA, 2002, p. 28). Se o educador planejar o resultado, se for previsível, diminui sua dimensão.

Então, saber é andar os próprios passos nos passos de outros, recriando o caminho, projetando conhecimentos e descobertas através das vivências diárias, sabendo ouvir e ver o que não foi planejado, nem escrito, nem falado, porque saber é descobrir o que já foi descoberto, mas de forma diferente e inovadora, com outros personagens em locais diferentes. Saber é trazer e buscar, é descobrir, é reestruturar os saberes incutidos pela nossa trajetória em outros saberes constituídos de diversidade de trocas, vivências, culturas, sentimentos e conhecimentos. O saber é construção de outros saberes, pois um saber remete a outros saberes. Como esses saberes se constituíram, incorporaram-se ao sujeito, como fazê-los emergir à tona das vivências e práticas pedagógicas é que vai fazer o diferencial da aprendizagem.

Todo saber é como uma porta que não pode estar fechada, aberta para a entrada de outros saberes, que

pouco a pouco vão se agregando aos conhecimentos já adquiridos. Os saberes entram das mais diferentes formas pela porta da consciência de um educador e consolidam-se em maiores saberes através de livros, das experiências vividas pelo professor, pelos alunos, comunidade escolar, adquiridos na mídia, nos cursos e encontros realizados e até do próprio desconhecer, pois é esse que estimula a busca do saber. A cada tijolo da construção, o professor usa a argamassa de todos esses itens para constituir a grande edificação do saber.

Segundo Tardif (2012), os saberes que os professores carregam e teoricamente passam a seus alunos são saberes que a sociedade repassa em seus processos de aprendizagem nos cursos de formação. No entanto, um professor não é apenas um transmissor de saberes que outros produziram, pois o saber se recria a cada instante; como uma metamorfose, o saber se transforma, e atribuímos à noção de saber “o saber-fazer [...] a fim de inferir dessas ações competências subjacentes que a tornem possível” (TARDIF, 2012, p. 213). Só o tempo, a experiência, as trocas, a qualificação e a escuta de nossas crianças nos darão os instrumentos necessários para realizar práticas pedagógicas que venham ao encontro dos anseios dos alunos e capazes de proporcionar a reconstrução dos saberes adquiridos ao longo da existência. Esses saberes também são interativos, pois teoria e prática “ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e subjetividades” (TARDIF, 2012, p. 237), ou seja, todos os envolvidos no processo educacional devem estar conectados para interagir e compartilhar seus saberes, que não são estáticos, mas cabíveis de reconstrução.

Percebe-se a importância de englobar toda essa temática no processo educacional que vem gerando grande apreensão na ruptura de velhos conceitos, compondo objetivos específicos que definam uma ação voltada para uma reestruturação da Educação Infantil, berço dos primeiros saberes recheados de passado, presente e futuro, envoltos em saberes que se multiplicam, que não são estanques, que florescem e semeiam outros saberes numa roda-viva de conhecimento, onde crianças, professores e comunidade escolar determinam a velocidade da colheita.

Os questionamentos dos docentes permeiam o desejo de explorar as diversas nuances do mundo infantil; as estratégias e práticas utilizadas diante de crianças que passam muito tempo na frente de aparelhos eletrônicos e acabam chegando à escola com interesses diferentes dos que estão sendo propostos são as preocupações constantes dos educadores e universidades educacionais.

#### 4 RELAÇÕES SABER-PODER

Como se processa uma educação buscando uma aprendizagem significativa? Que estratégias pedagógicas nos remetem à construção de saberes e ao aproveitamento dos saberes que nos constituem? Como resgatar os saberes que já possuímos numa vivência escolar?

Indagar, ouvir e instigar o aluno a desencadear os saberes dentro de si, reestruturando, recriando e compartilhando esses saberes. É nessa dimensão que entram as leis e o poder dessas direcionarem a construção desses saberes através de incentivos e/ou limitações.

Para Redin (2004), o psiquismo infantil necessita adquirir saberes por meio do lúdico e da brincadeira e deve haver um ensino “sistemático e intencional” dos saberes através da alegria, da descoberta, da surpresa, do espanto, do encanto, do belo, do novo, do prático, do tateio, do cooperativismo (REDIN, 2004, p. 50). Enfim, criar o tempo, as condições e os espaços necessários para o brincar e o lúdico.

Ao buscarmos uma visão reflexiva das atividades que serão desenvolvidas na Educação Infantil, queremos um olhar diferenciado do docente para a criança, sabendo escutar e interpretar seus saberes por meio das atividades propostas.

O ambiente necessário à apropriação dos saberes precisa ser propício à imaginação, cercado de atividades que possam transformar seus saberes em novas aprendizagens. O acompanhamento do professor a cada evolução, conquista e também obstáculo é que vai fazer a diferença nas suas elaborações cognitivas.

Segundo Redin (2008), o atual Plano Nacional de Educação (PNE) definem-se objetivos e metas específicas que priorizam o atendimento à criança pequena. Entre esses parâmetros são citados como exemplos no que se refere à infraestrutura material:

[...] espaços internos e ambientes externos, equipamentos, condições de saneamento, material pedagógico, diretrizes curriculares e metodologia da educação infantil; mais, adequações de todos os espaços a todas as crianças, inclusive às características das crianças portadoras de necessidades especiais (REDIN, 2008, p. 147).

As leis não garantem uma política pública, a qual, para responder à demanda social, precisa ser normatizada e cumprida. Conquistas já foram adquiridas, mas devem ser aperfeiçoadas, colocadas em prática e regulamentadas. Segundo Redin (2008), as reivindicações por mudanças renovam-se quando se sente a necessidade dessas, quando percebemos que os direitos das crianças

são violados. Para não comprometermos a aprendizagem dos alunos e o desencadear dos saberes que as crianças trazem consigo, o acompanhamento de todo esse processo educacional precisa estar amparado em leis regulamentadas com políticas públicas. Essas políticas devem impulsionar sua normatização e uma formação dos educadores comprometida com um novo parâmetro educacional questionador e capaz de gerar novas conquistas na área da Pedagogia.

No entanto, sabemos que há intenções ocultas atrás dos discursos e das ações políticas. Há um biopoder inculcido:

Conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (BARROS; COLAÇO, 2013, p. 333).

Segundo Barros e Colaço (2013), por trás das políticas públicas há uma tentativa de direcionar as atividades escolares como forma de apropriar-se dos saberes, uma forma de dominar sutil e perigosa. Seríamos vítimas de uma armadilha do poder para manter esse mesmo poder?

Mas como trabalhar então essa infância da contemporaneidade em meio a reformulações no currículo de Pedagogia, políticas educacionais de interesses diversos e uma sociedade acelerada e líquida?

Segundo Gadotti (2007, p. 13), “vivemos numa sociedade de redes e movimentos”, ou seja, a aceleração de conhecimentos e descobertas gera “múltiplas oportunidades de aprendizagem”. É na relação do conhecimento com a cultura histórica construída pelas vivências do educando que se construirá sua identidade, marca de um passado, construção de um presente e expectativa de um futuro, interlaçados pelos saberes de cada um.

Ainda de acordo com Gadotti (2007, p.13):

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente [...] ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens [...] articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

Desse modo, entendemos o que Freire (1996) quer dizer com “autonomamente”; um sujeito torna-se autô-

nomo quando ele consegue expressar seu pensamento e se assumir enquanto sujeito. Na primeira infância, vê-se a necessidade de inserir temas importantes para contribuir no desenvolvimento da autonomia, para que o sujeito possa expressar-se e assumir o que realmente pensa.

Freire (1996, p. 33) destaca: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Esses saberes são construídos baseados nas experiências de vida desses sujeitos.

Freire (1996, p. 33) ainda coloca que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes construídos na prática comunitária, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo.

Pensar dessa forma nos faz refletir sobre como nos dizia Freire (1996, p. 33): “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina?”. Ou ainda Freire, (1996, p. 33): “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Portanto é importante que os saberes dos sujeitos sejam respeitados e aproveitados para que, a partir de diferentes situações das realidades apresentadas, os alunos possam constituir-se enquanto sujeitos.

Essa sociedade líquida para Bauman (1998) muda e transforma-se rapidamente. O foco das transformações gira em torno de currículos e conteúdos; enquanto a renovação pedagógica girar na teoria, o fazer pedagógico perde-se num molde educacional que pouco mudou nos últimos trinta anos. As relações professor x aluno, currículo e saberes permanecem inalterados, apesar das mudanças dos mesmos. São essas relações que devem mudar: o perfil do professor, a organização dos tempos, dos espaços, das vivências internas, a distribuição de poderes e antigos papéis e rituais escolares. Nenhum saber nasce pronto; ele é histórico e se constrói. Da mesma forma, o magistério deve construir um novo perfil profissional em que os professores são sujeitos da própria história e “o diálogo é hoje um imperativo histórico e existencial” nesse contexto (GADOTTI, 2007, p. 90).

A partir de 1970, no Brasil, os temas da “infância” e da “criança” ganharam novas dimensões, tanto políticas como sociais. Uma educação se faz respeitando a criança como um todo, criando as condições necessárias para que ela desenvolva suas potencialidades,

construa o conhecimento, respeitando seu ritmo, sua realidade, suas fantasias e as fases da infância em si. Para isso são necessários profissionais preparados e conhecedores dessas fases, capazes de desenvolver um trabalho que insira a criança no contexto escolar de forma prazerosa e construtiva; mas para isso o professor deve valorizar sua própria trajetória, as conquistas do magistério, os saberes que traz consigo, as relações sociais e as trocas vivenciadas, o encontro cultural de gerações e a coletividade, construindo um novo perfil da categoria, embasado numa cultura ética, pública e profissional.

Paulo Freire é referência para educadores que se dedicam à investigação de pedagogias críticas que tenham compromisso com saberes construídos numa sociedade mais justa e humana, e para esse autor o diálogo provoca uma troca de saberes: “O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem” (FREIRE, 2008, p.123). É um momento para a construção de conhecimento através de questionamentos, criticidade e ampliação dos “espaços/tempos de ensino-aprendizagem” (FREIRE, 2008, p.123). Não ser mero reprodutor de modelos práticos dominantes, e sim capaz de desenvolver caminhos alternativos. Como conciliar as expectativas dos educadores, coordenadores pedagógicos, as famílias e sociedade em geral e conseguir mudanças profundas no sistema educacional do Brasil? Quais estratégias usar para transformar o modelo de escola presente?

A infância é uma caixinha de surpresas. Suas ações, reações, experiências, desejos vêm acompanhados de uma história e de uma sociedade líquida que escorre entre os dedos e se modifica a cada segundo. Não obstante, voltar o olhar para o mundo infantil, pois “las palabras sencillas son las más difíciles de escuchar” (LARROSA, 1997, p. 168). As relações de natureza adulto/criança, indispensável na construção das múltiplas interações humanas, as quais se dissolvem quando não sabemos ouvir essas crianças na família, na escola e na sociedade em geral. Quando não lhes é oferecido o direito ao lúdico, ao gosto pela leitura, à vida, ao espaço, à organização, à brincadeira, aos jogos, às relações de troca, à fantasia e à imaginação.

Quando falamos em infância, qual é o compromisso que a sociedade tem assumido nessas perspectivas de possibilidade e percepção de gestos? A criança diz tudo num olhar através de seu corpo, mas, se não soubermos escutar suas palavras, muito menos um olhar ou um gesto. Toda criança precisa de estímulos na medida certa para a realização de suas atividades. O pro-

fessor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, autonomia e socialização do aluno e, a partir de diferentes propostas didáticas, pode organizar práticas pedagógicas diversificadas. Portanto é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar, ter uma visão mais consciente de todo o processo que envolve a infância.

A educação se apresenta como um processo de alteridade: o aluno é o outro que olha a nós, educadores, interrogativamente, propondo uma relação de diferenças e não de submissão a imagens que lhe atribuímos como uma auto-defesa. A infância não é uma categoria construída por nós, mas é uma noção em constante fazer-se, inclassificável, insubordinável (LARROSA, 1999, p. 198).

Esse outro a que Larrosa (1999) se refere é a infância a ser descoberta, são os saberes incutidos nas crianças, é a experiência vivenciada por elas. É um mundo a ser descoberto pelo olhar, pelas palavras mais simples que são pronunciadas, pelos gestos e atitudes que se revelam no dia a dia através da multiplicidade de atividades propostas pelo professor. Essas atividades não são mais do que caminhos para chegar a esse outro. Por isso, quanto mais diversificadas e abrangentes, mais possibilidades de descobrir os saberes ocultos na infância.

[...] requer um gesto ininterrupto, um gesto quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Na Educação Infantil, as vivências prazerosas devem ser positivas, ter objetivos, mas não cobradas. Não quer dizer que serão atividades soltas, na bagunça e sem limites. A organização dessas atividades e o desenrolar delas de forma pensada, crítica e responsável são que nos darão as respostas.

O conhecimento desloca-se das falas e materiais oferecidos pelo professor para os saberes de cada um, circulando nos ambientes escolares por meio de práticas docentes que incluem em si próprias a escuta a esses saberes.

O cuidado se faz em não repetir padrões preestabelecidos, ver a criança além do que se apresenta diante dos nossos olhos, não esquecendo que estamos numa

era de consumismo que atinge não só as coisas materiais, mas as relações, os valores e o conhecimento. Nessa sociedade líquida a que Bauman (1998) se refere, é preciso considerar o potencial que o consumidor infantil tem num tempo de construção permanente de novas necessidades, ou seja, na era da educação para o consumo, que, embora direito de todos, envolve deveres e responsabilidades. Acrescentando que saibamos os limites desse consumo sem medidas, entendamos retomar valores essenciais, que não podem ser descartados.

Podemos verificar através do estudo bibliográfico realizado que a educação na infância evidencia em práticas coletivas experienciais os significados para os saberes. Em nossa sociedade líquida, pautada pelo consumismo e transformações constantes, romper com algumas estruturas e dar significado à multiplicidade que envolve a criança geram a construção de saberes e dá sentido aos mesmos na redescoberta, na recriação, nas possibilidades e percepções de cada atividade, na arte do encontro educador-aluno.

A infância é complexa e conectada ao presente-passado-futuro de sociedades culturais, sociais e históricas, que se reproduzem em diferentes momentos através dessa mesma infância, cujas transformações gradativas por que o indivíduo passa, seja no aspecto biológico, seja no aspecto psicológico e de relações sociais, fruto das transformações que ocorrem e cujo personagem principal é a criança, nosso eixo motor educacional. Para ela se voltam nossos olhares, nossas políticas educacionais e nossa formação profissional, pois todos um dia foram crianças, e os saberes construídos nessa fase serão a mola propulsora para a transformação desses mesmos saberes. O saber advém da experiência e resulta em outros saberes recriados, transformados e realimentados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebemos, nossa responsabilidade enquanto educadores é compreender a mola propulsora que rege nossa sociedade, os interesses intrínsecos e alheios às nossas escolhas, mas, tomando consciência desses, podemos direcionar com mais clareza nosso trabalho, escapar das armadilhas das políticas públicas e posicionar-nos com mais clareza no rumo que queremos dar à educação.

Direcionar através das atividades que propomos em nossas escolas, dos espaços que criamos para nossos alunos e da valorização desses, enquanto seres humanos com seus direitos e deveres. Assumir nosso papel de educadores com foco na matéria-prima mais preciosa de que dispomos para modificar e aperfeiçoar o mundo

em que vivemos: as crianças. Que seus saberes sejam respeitados e valorizados e que haja um crescimento constante, não só do aprendizado desses alunos, mas do nosso aprendizado enquanto educadores, pois, se no decorrer dessa exposição de ideias aqui referenciadas se argumentou a necessidade da profissionalização da docência para uma verdadeira mudança educacional embasada nos saberes necessários à prática educativa, cabe reforçar que é preciso focar os saberes necessários na prática educativa.

Percebe-se a necessidade da formação continuada do professor, atrelado às experiências educativas que transformam e reelaboram os saberes que trazemos consigo: professores e alunos, acoplados a um projeto político e social contextualizado, em que ser e saber se complementam e dão sentido para a aprendizagem e para a vida.

Toda forma de conhecimento só se constitui em saber num processo de humanização, autonomia dos sujeitos, no desenvolvimento de novas competências, que se passam ao nosso redor, seja matéria-prima na construção dos saberes aliada a toda bagagem cultural trazida tanto por professores como por alunos.

Entender os mecanismos que movimentam as políticas públicas e intervir nesse contexto é fundamental na busca de um novo modelo educacional, num projeto educativo centrado na infância, no ser humano e na valorização do seu contexto, dos seus saberes, potencialidades, habilidades, atitudes, limitações, possibilidades e diversidade.

O saber é compartilhado, não é estanque e inaltrável, mas elemento inusitado com que nos deparamos nas várias situações do cotidiano, demandando o desenvolvimento de estratégias criativas de novas aprendizagens e construção de saberes.

### REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BARROS, João Paulo Pereira; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Biopoder e normalização da infância: apontamentos sobre a instrumentalização do lúdico. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 31, n. 73, p. 331-340, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=7839&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto B.; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- KHULMANN Jr., Moisés. Educação Infantil no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: v. 2: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LARROSA, Jorge. **El enigma de la infancia**. Barcelona: Virus, 1997. Disponível em: <<https://ia800205.us.archive.org/27/items/ElEnigmaDeLaInfancia/ElEnigmaDeLaInfancia2.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Letras, Curitiba, n. 51, p. 197-199, jan./jun. 1999. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Disponível em: <<http://revistas.ufrpr.br/letras/article/viewFile/18966/12284>>. Acesso em: 21 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- REDIN, Euclides. Pedagogos(as) de crianças e pensadores críticos da educação. In: FÓRUM DE PEDAGOGIA, I.; SEMANA ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 10, 2008, São Leopoldo. **Epistemologia e políticas educacionais da Pedagogia: desafios e contradições**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/1049/831>>. Acesso em: 17 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. O espaço e o tempo da criança: Se der tempo a gente brinca. **Cadernos Educação Infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/00212. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Desktop/textos/Artigo-Saberes,%20tempo%20e%20aprendizagem%20do%20trabalho%20no%20magist%C3%A9rio.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.