

PERCURSO FORMATIVO DE EDUCADORES E PESQUISADORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA ÉTICA E ESTÉTICA

Francine Alves dos Reis

Universidade São Francisco-USF

<https://orcid.org/0009-0000-2940-850X>

Caroline Ferreira do Amaral

Universidade São Francisco – USF

<https://orcid.org/0000-0002-7219-6052>

Sônia Aparecida Siquelli

Universidade São Francisco (USF)

<https://orcid.org/0000-0002-8992-1898>

RESUMO:

O artigo aborda a formação de educadores de creche a partir de um percurso formativo considerando o conceito de criança, segundo a Sociologia da Infância, em diálogo com pensadores da política (Arendt, 2011) e da educação (Maluguzzi, 2012) e (Hoyuellos, 2020). Objetiva descrever uma formação que torna visível e acessível todos os processos de construção do pensamento infantil na experiência e construção de um cotidiano em ações de práticas formativas, fundamentadas na visão dos profissionais da educação, sob a perspectiva da ética e estética. Os resultados mostraram que é possível forjar uma formação para crianças da primeira infância baseada na escuta sensível.

PALAVRAS-CHAVE: Percurso Formativo. Creche. Sociologia da Infância.

Abstract:

This article addresses the formation of daycare educators based on a formative path that considers the concept of child, according to the Sociology of Childhood, in dialogue with thinkers of politics (Arendt, 2011) and education (Maluguzzi, 2012) and (Hoyuellos, 2020). It aims to describe a training that makes visible and accessible all the processes of construction of children's thinking in the experience and construction of a daily life in actions of formative practices, based on the vision of education professionals, from the perspective of ethics and aesthetics. The results showed that it is possible to forge a training for early childhood children based on sensitive listening.

KEYWORDS: Formative Path. Daycare. Sociology of Childhood.

Resumen:

El artículo aborda la formación de educadores de círculos infantiles desde un recorrido formativo considerando el concepto de niño, según la Sociología de la Infancia, en diálogo con pensadores de la política (Arendt, 2011) y la educación (Maluguzzi, 2012) y (Hoyuellos, 2020). Se pretende describir una formación que visibilice y accesible todos los procesos de construcción del pensamiento infantil en la vivencia y construcción de la vida cotidiana en acciones de prácticas formativas, a partir de la visión de los profesionales de la educación, desde la perspectiva de la ética y la estética. Los resultados demostraron que es posible forjar una formación para niños de primera infancia basada en la escucha sensible.

PALABRAS CLAVE: Ruta de Formación. Guardería. Sociología de la Infancia

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a educação escolar da criança da primeira infância desafia os profissionais da educação a pensarem sobre o direito à educação e qual escola deve ser forjada para essa faixa etária. Inseridos neste contexto de reflexão nutridos pelo que a cientista política e filósofa Hannah Arendt em seu texto “A Crise na Educação”, nos coloca “que mundo nós adultos vamos apresentar à criança” (ARENDR, 2011, p. 45) e nos coloca “A essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.” (ARENDR, 2011, p.56), o que comunga com o pensamento de que, com o reconhecimento da potência da criança como ator social, sujeito de direitos, coloca-o em vez de ser sem linguagem, a criança pequena teria cem linguagens, como nos provoca a pensar o educador italiano Malaguzzi (2012).

Para uma realidade da educação brasileira, cujo pensamento de Freire (1999) entrelaçado com a proposta de Malaguzzi (2012) coloca a experiência/linguagem/relações e o ato de pensar de forma integrada, subvertendo uma educação construída a partir de um autoritarismo que suprime nossas experiências relacionais educativas, inibindo, reprimindo, a capacidade de desejar aprender, inerente em todos os seres humanos.

Considerando que para Freire,

Não! Ninguém nunca é. Nós todos estamos sendo... Daí a necessidade que temos, professores e professoras de nos indagarmos constantemente de como estamos sendo educadores, porque há sempre possibilidade de mudar de ser melhor. Isso demanda uma outra qualidade *sine qua non* para ser educador: a humildade, que não tem nada a ver com a possibilidade da humilhação. (FREIRE, 1997, p. 11)

E, para Maluguzzi,

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios- piratas eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu corpo em curso no mar. (MALAGUZZI, 2012, p. 69).

Ao abordar a formação humana na escola, apresenta o real sentido da Educação Infantil como proposta de uma participação ativa das crianças e de todos os envolvidos no processo, como a própria vida, e as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar seus processos de construção do pensar através de todas as suas linguagens, desenvolvendo habilidades simbólicas e de criatividade de formas surpreendentes, nos levando a uma proposta de debate: a dimensão estética (enquanto ética) da educação e a construção de uma práxis pedagógica democrática.

As crianças aprendem interagindo com seu ambiente e transformando ativamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com seus pares. Em certo sentido, as crianças participam da construção da sua identidade e da identidade dos outros. A interação entre elas é uma experiência fundamental durante os primeiros anos da vida. A interação é uma necessidade, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si... A auto-aprendizagem e a co-aprendizagem (construção de conhecimento pelo self e co-construção de conhecimento com os outros) das crianças, apoiada por experiências interativas construídas com a ajuda de adultos, determina a seleção e a organização de processos e estratégias que são parte de - e coerentes com - os objetivos gerais da educação da primeira infância. Os conflitos construtivos [resultantes do intercâmbio de ações, expectativas e ideias diferentes] transformam a experiência cognitiva do indivíduo e promovem aprendizagem e desenvolvimento. Colocar as crianças em pequenos grupos facilita estes processos porque, entre elas, não há relacionamentos fortes de autoridade ou dependência; por isso, esses conflitos são mais atrativos e proveitosos. Se aceitamos que todo problema produz conflitos cognitivos, então acreditamos que conflitos cognitivos iniciam um processo de co-construção e cooperação (MALAGUZZI, 2012, p.11-12).

Para Hoyuellos (2020) a questão da estética é vista como uma como uma estrutura que conecta todas as coisas, uma capacidade humana de gerar experiências a partir do confronto com o diferente, que cativa e desperta o desejo cognitivo, o desejo de saber, conhecer e interpretar a realidade; sobretudo a capacidade ampliada de interpretar a realidade a partir de experiências vivenciadas.

Trata-se de uma estética que se afasta de convenções dos procedimentos práticos e intelectuais, capaz de dissolver o artístico no estético e de ver o estético na própria experiência humana. Uma estética que propõe uma continuidade entre experiência estética e experiência vital (HOYUELLOS, 2020, p. 33).

Uma educação que considera que a estética está profundamente voltada para a valorização dos sentidos, da sensível que está no humano, a saber pela

própria raiz grega da palavra estética – *aisthesis* - que significa sentidos. A educação (do) sensível presente no humano, para Duarte Jr (2001) considera os sentidos, as sensações, o corpo, se contrapondo à comum anestesia dos programas de ensino fragmentados, que separam o pensar e o sentir, separam a cabeça do corpo, separam o intelecto do movimento, separam o saber da alegria, separam a razão da emoção.

Ainda nesta abordagem sensível da estética trazemos o pensamento de Vecchi (2017), nos dizendo que o prazer estético é um direito da espécie humana. O ser humano pode se acostumar com a beleza, assim como se acostuma com a miséria.

Historicamente, a criança foi pouco valorizada, as mudanças no conceito estão ligadas a transformações culturais e sociais, Ariés (1981) a partir da obra de intitulado “O ensinamento da infância”, discute a evolução histórica do conceito de criança e as mudanças de comportamento em relação àquelas que eram vistas como "miniadultos", "crianças-anjo" (associadas à fragilidade e à alta mortalidade infantil) ou "crianças-soldado" (relacionadas à incompletude). Essas crianças eram marginalizadas, tratadas de forma secundária e sem direito a voz ou expressão na sociedade. O termo latino "infans", que significa "aquele que não fala", reforça essa ideia.

Esses conceitos de criança coexistiram e se misturaram do século XII até aproximadamente o século XIX. A evolução do conceito de criança/infância pode ser percebida nos dicionários das línguas clássicas antigas, durante a Idade Média, a escassez de termos que se referiam à criança reflete o comportamento social da época, evidenciando a desvalorização da infância. Nos séculos XIV e XV, por exemplo, apenas o termo ‘enfant’ (infante) era utilizado, significando tanto "aquele que está na infância" quanto "soldado da infantaria", reforçando a ideia da criança-soldado (dicionário Michaelis, verbete infante). Mais tarde, o termo ‘gars’ (menino) começou a ser empregado para designar tanto crianças quanto adolescentes.

Nos séculos XVII, os termos ‘fils’, ‘valets’ e ‘garçons’ (filho, empregado, rapaz) eram utilizados indistintamente para crianças e serviçais, o que denota a situação de submissão ocupada por ambos. O termo ‘petit enfant’ (criança) só

surgiria no século XVIII e início do século XIX, quando a criança pequena também passou a ter uma designação própria, como 'bébé' ou 'baby' (bebê). Além disso, a ausência de verbetes femininos reforça a desvalorização ainda maior das meninas.

Para além dessa evolução conceitual, segundo Kramer (2002), a constituição da categoria social da infância no Brasil teve início com o trabalho de Ariès no final dos anos 70, quando começaram as pesquisas sobre a história da infância brasileira, constituída por uma diversidade étnico racial, marcada por longo período de escravidão e opressão sofrida por parte dos imigrantes, detentora de múltiplas culturas. A população sofreu impactos tanto do imperialismo europeu, como o americano que influenciaram as relações entre adultos e crianças, ficando desde modo, configurada a natureza histórica e social da criança.

Evangelista e Marchi (2022) colocam que as disciplinas que propuseram um novo paradigma para as investigações sobre a infância surgiram no final da década de 1980, impulsionadas pela queda das teorias funcionalistas e pela ascensão de perspectivas interacionistas e interpretativas. Esse movimento teórico trouxe críticas à visão clássica da socialização e educação das crianças, resultando em uma mudança paradigmática nas pesquisas, que passaram a escutar as vozes das crianças de forma não adultocêntrica e com foco na horizontalidade das relações de investigação. Além disso, buscou-se compreender dimensões sociais dos espaços privados, antes consideradas exclusivas do campo psicológico.

Na composição deste novo cenário teórico, estas disciplinas assumem princípios confluentes em seu programa de trabalho, tais como: i) a infância como construção social; ii) a criança como ator social e produtora de cultura; iii) as categorias “infância” e “criança” consideradas em sua cidadania epistemológica ou com autonomia conceitual; e iv) a etnografia indicada como um método particularmente útil para pesquisas que visam se aproximar do “mundo das crianças”. (Evangelista e Marchi, 2022, p.03)

Fernandes (2016) traz o reconhecimento da criança como coprodutor em pesquisas, demandou a elaboração de diretrizes éticas específicas, visando garantir sua proteção, respeitando sua autonomia e promovendo seu bem-

estar. Além disso, a renovação ético-metodológica também envolveu a adoção de métodos de pesquisa mais sensíveis e adequados à faixa etária das crianças, levando em conta suas habilidades de comunicação e compreensão, resgatando a criança da posição de silêncio (etimologicamente – “aquele que não fala”) e da exclusão do fato de serem representados, que de acordo com Evangelista e Marchi (2022) ao referenciar-se a Corsaro (2011), afirmam que sob a perspectiva da Sociologia da Infância, entendida como um processo de socialização e educação das crianças, conta com a participação da criança que aceita e/ou resiste, que reinventam a cultura adulta.

É em torno da empreitada crítica a esses conceitos (socialização/educação), que os mencionados novos princípios teóricos e epistemológicos da SI serão articulados e colocados em movimento, fazendo surgir o conceito de “reprodução interpretativa” (RI). É na esfera interpretativa da SI – que concebe a infância como uma categoria social e a criança como um ator que constrói seus processos de subjetivação a partir dos elementos simbólicos dos seus mundos de vida – que este conceito vai se tornar central em estudos etnográficos sobre temas voltados para as atividades coletivas das crianças e as formas como elas (re)produzem, negociam e compartilham cultura entre elas e com os adultos. (CORSARO, 2011, p.03)

Dentro desse contexto, a infância é vista como uma categoria social, as crianças são agentes que constroem suas subjetividades a partir dos símbolos de seus contextos. Esse enfoque é crucial em estudos etnográficos que investigam como as crianças (re)produzem, negociam e compartilham cultura entre si e com adultos. Segundo Evangelista e Marchi (2022), a proposta de um “modelo redondo” para o desenvolvimento infantil, que desafia as abordagens tradicionais de socialização, fundamentando-se na perspectiva interpretativa, propondo uma compreensão do desenvolvimento social da criança como um processo complexo de produção e reprodução. O conceito de reprodução interpretativa visa capturar tanto a participação das crianças na reprodução cultural quanto a (re)interpretação que fazem de seu cotidiano. Dessa forma, se afasta das concepções de estágios de desenvolvimento e categorias universalizantes, focando em um processo de reorganização do conhecimento que evolui com o desenvolvimento cognitivo e das competências linguísticas das crianças em seus contextos sociais.

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, nações cujas experiências de genocídios sofridas, as estruturas das sociedades sofreram grandes mudanças devido a fatores econômicos, políticos, tecnológicos, inclusive as próprias experiências humanas foram influenciadas pelas manobras dos estados. A comunidade internacional comovida com toda barbárie e sofrimento, principalmente das vítimas de guerra, passaram a discutir meios de se suprir, resguardar direitos ou amparar as vítimas. A criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) expressava o desejo de manter a paz mundial e também de manter a todos os seres humanos com o mínimo necessário para que possam viver com dignidade, livres e seguros de que não terão sua vida ameaçada de alguma forma grotesca.

No campo das ciências, o Código de Nuremberg de 1947, ou a Declaração de Helsínquia de 1964, ambos lançaram o debate e a reflexão acerca da salvaguarda dos direitos dos cidadãos em geral na pesquisa, porém só no ano de 1989 adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), embora não seja uma legislação nacional ela é considerada um marco fundamental influenciando as políticas e práticas relacionadas às crianças em todo o mundo e foi incorporada pelo Brasil. Contém 54 artigos que abordam princípios e direitos, contudo três especialmente abordam os direitos de participação das crianças, o artigo 12 explícita e garante às crianças “o direito de participação e de voz ativa nos assuntos que lhe dizem respeito”; o artigo 13 refere-se ao direito à liberdade de expressão e o artigo 31 relaciona-se à livre participação das crianças na vida cultural e artística.

Foi somente a partir da Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1989, no cenário internacional e, no Brasil, da volta à democracia, em 1986, com a promulgação da nova Constituição e, posteriormente, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1991 (alimentado em seus princípios pela Convenção de 1989), que a participação das crianças na vida em sociedade passa a ser admitida e reconhecida como um direito. Lembrando que esses movimentos no plano político internacional e nacional são simultâneos aos movimentos que ocorrem no plano teórico, na década de 1980, com o chamado “retorno do ator” e o crescente incremento da

microsociologia, com o recuo das macroanálises realizadas pela sociologia funcionalista e também pela marxista. É esta “crise de paradigmas” (MARCHI, 2010) portanto, ocorrida nos estudos sociológicos da educação, com a volta das teorias interpretativas e das perspectivas interacionistas e etnometodológicas ao palco teórico (GIDDENS, 2002), que se abre caminho para o surgimento da sociologia da infância e de outras disciplinas que tomam uma categoria geracional (as crianças) como objeto (MARCHI, 2010).

Marchi e Sarmiento (2017) fazem uma crítica às referências históricas e teóricas que causaram mudança de concepção, aqueles que acreditam na infância como tempo espacial (a ser protegida) no ciclo da vida, teria acarretado uma sociedade sem deveres é a maior tragédia do florescimento neoliberal do final do século XX”. Esse balanço foi feito pois acreditam que a diferente concepção de infância, frente uma nova forma de relação adulto e criança, que fundou num processo de “normatividade da infância”, conjunto de regras e dispositivos jurídicos que regulamentam a posição da criança na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos nas relações sociais.

2 PERCURSO FORMATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Para contribuir com esta perspectiva acerca do conceito de criança durante o século XX, foi realizada em 2023, um percurso formativo com as educadoras da creche “Semeando o Futuro”, da rede municipal da Prefeitura de São Paulo, trazendo a questão da estética para o cotidiano da creche, em ações de desconstrução de uma prática pautada na visão fragmentada de currículo, para a construção de uma *práxis poética*, dando sentido e beleza para todas as ações cotidianas que permeiam a educação na creche.

Com o objetivo de investigar a possibilidade da implementação de uma educação que considere a estética com um fundamento para a educação em creches públicas, iniciamos um percurso formativo para ser implementado como uma ação de formação permanente e em contexto de educadoras. Por educação permanente e em contexto temos uma proposta de formação de uma concepção

de professor pesquisador, que acontece a partir das práticas cotidianas, que são registradas e levadas à discussão reflexiva, tornando o professor um pesquisador de sua própria prática.

O percurso formativo, iniciado em 2023 com continuidade em 2024, com uma equipe formada de 7 professoras, 1 auxiliar de classe, 1 coordenadora, 1 diretora, 6 funcionários de apoio, e atende 59 crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, participou de vivências a partir de provocações estéticas, e após tais vivências um percurso de leituras, discussões e construção de perguntas transformaram o cotidiano da creche em um planejamento orgânico, considerando a curiosidade epistemológica das professoras, das crianças e das famílias.

A estrutura do percurso formativo se deu a partir das etapas fundamentais:

- 1) escutar a equipe a respeito do que sabiam sobre a palavra estética e realizar vivências e experiências para a apropriação deste conceito;
- 2) disponibilizar leituras para o aprofundamento da compreensão da equipe;
- 3) realizar rodas de conversa para a conexão da estética com os temas estruturantes do trabalho na creche: a organização da rotina/ritmo, a organização dos ambientes, o papel do adulto nas relações com os bebês, e a montagem de contextos investigativos para a escuta deles.
- 4) promover vivências para a experiência estética, através de fruição, reflexão e criação.

Uma poética foi incorporada nas práticas da equipe: planejar ações a partir de provocações estéticas, registrar, analisar os resultados e voltar a planejar. Também um cuidado com a observação e registro de como os bebês percebem, esteticamente, o ambiente e os contextos preparados para eles.

Como resultado, foi realizada uma mostra cultural intitulada “O cotidiano extraordinário”, com a participação das famílias e aberta à comunidade, o que provocou iniciar a próxima etapa do percurso formativo: trazer para a equipe a prática democrática da documentação pedagógica, que é mais uma proposta da

abordagem de educação de Malaguzzi (2012) e que tem por objetivo tornar visível e acessível todos os processos de construção do pensar infantil.

Este processo representou uma conquista para a creche, a formação de uma concepção de criança enquanto sujeito potente, além de uma concepção de educação humanizada, fruto de um trabalho conjunto, participativo, respeitoso e democrático. Com a concepção de estética enquanto ética a creche forjou uma reorganização sensível à escuta das crianças. Entendendo como os tempos das crianças, das famílias, da vida, da comunidade escolar, são diferentes e carecem de uma escuta. Principalmente os tempos dos bebês, que não se movem pelos tempos do relógio, pois seu tempo é o da ocasião (Hoyuellos, 2020), dos instantes cotidianos do próprio crescimento. Escutar a delicadeza dos instantes, que fluem na rotina da creche, faz-nos perceber que fatos observados e registrados, no cotidiano da creche, transformam-se em acontecimentos educacionais de valor inestimável.

Considerações Finais

A formação de educadores se apresenta neste artigo como um caminho na construção de uma cultura de ética e estética, visando criar valores e habilidades de pensamento reflexivo pautados na honestidade e na justiça. Para isso, a criação de cursos, seminários e a própria orientação prática na formação de professores de creche, se mostram adequadas para intensificar essa cultura na formação dos profissionais da educação.

As contribuições da Sociologia da Infância corroboram com o percurso formativo no interior de instituições escolares, no encontro com a concepção que considera a escuta da criança da primeira infância e forja, com isso, o profissional da educação, aberto às cem linguagens da criança, segundo Malaguzzi (2012).

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**, São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUARTE JR. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

EVANGELISTA, N., S., MARCHI, R. de C. **Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil**. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>. Acesso: 30 de setembro de 2024.

FERNANDES, N. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639> . Acesso em: 05 de abril de 2024.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. de C.. **A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa**. Braga – Portugal, v. 25, n. 66, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os direitos da Criança: aprovada em 20 de novembro de 1989**. Brasília: UNICEF, 1990. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 25 de setembro de 2024.

HOYUELLOS, A. **A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte Editora, 2020.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

MARCHI, R. de C. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 23, n. 1, 2010. <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>

MARCHI, R. de C. SARMENTO, M. J. Infância, Normatividade e Direitos da Criança: Transições Contemporâneas. **Educação & Sociedade**, vol.38, nº 14, 2017. <https://hdl.handle.net/1822/49873>

MALAGUZZI, L. No way, The hundred is there. **In: The hundred Languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation.** (Orgs: EDUARDES, C. GANDINI, L. and FORMAN, G.) In: Third Edition, Praeger, 2012.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia. Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** São Paulo: Phorte Editora, 2017.