

A organização de contextos de experiências na Educação Infantil: expressão de cuidado ético e estético na docência com bebês e crianças

The organization of contexts for experiences in Early Childhood Education: an expression of ethical and aesthetic care in teaching babies and children

Organizar contextos para experiencias en Educación Infantil: una expresión del cuidado ético y estético en la enseñanza de bebés y niños

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva¹

Francisca Paloma Almeida Vital²

Renata Facó de Sabóia Castro²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v30i68.2037>

Resumo: O presente artigo é um recorte teórico de conhecimentos produzidos no âmbito de uma tese de doutorado defendida e duas dissertações de mestrado em andamento que estudam sobre a construção da identidade docente e práticas pedagógicas com crianças no entrelaçamento com as dimensões ética e estética. Nesta escrita, procuramos tecer reflexões sobre como as concepções e práticas de cuidar e educar demarcam um posicionamento político, ético e estético da etapa da Educação Infantil, tendo em vista a defesa pelos direitos de bebês e crianças a um atendimento educacional de boa qualidade. Ainda, destacamos a importância de que essa temática esteja permanentemente em diálogo entre as pessoas que pesquisam sobre Educação Infantil.

Palavras-chave: ética; cuidar; Educação Infantil.

Abstract: This article is a theoretical excerpt of knowledge produced in the context of a doctoral thesis that has been defended and two master's dissertations in progress that study the construction of teacher identity and pedagogical practices with children in the intertwining with the ethical and aesthetic dimensions. In this writing, we try to reflect on how the conceptions and practices of caring and educating demarcate a political, ethical and aesthetic positioning of the Early Childhood Education stage, with a view to defending the rights of babies and children to good

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

quality educational care. We also emphasize the importance of this theme being permanently in dialogue with people who research Early Childhood Education.

Keywords: ethics; caring; Early Childhood Education.

Resumen: Este artículo es un extracto teórico de conocimiento producido en el contexto de una tesis doctoral defendida y dos tesis de maestría en curso que estudian la construcción de la identidad docente y las prácticas pedagógicas con niños en el entrecruzamiento de las dimensiones ética y estética. En este escrito, intentamos reflexionar sobre cómo las concepciones y prácticas de cuidar y educar demarcan un posicionamiento político, ético y estético de la etapa de Educación Infantil, con vistas a la defensa de los derechos de los bebés y niños a una atención educativa de calidad. Destacamos también la importancia de que este tema esté permanentemente en diálogo con las personas que investigan la Educación Infantil.

Palabras clave: ética; cuidados; Educación Infantil.

1 REFLEXÕES SOBRE O CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse artigo tem o intuito de trazer reflexões sobre a organização de contextos de experiências na Educação Infantil (EI), no entrelaço com as dimensões ética e estética. Considerando que as práticas docentes cotidianas, de cuidar e educar, revelam relações, caráter histórico e concepções, mesmo de forma não declarada, é imprescindível que essa temática esteja permanentemente presente no diálogo entre as pessoas que pesquisam e atuam na Educação Infantil.

Compreendemos que as relações vivenciadas entre os professores e as crianças são fundamentais para seus processos de aprendizagem e desenvolvimento integral e para garantir o bem-estar delas nas jornadas educativas. Na Educação Infantil, isso requer a competência docente de articular as dimensões de cuidar e educar, de escutar demandas, de possibilitar e entender diferentes linguagens e potencialidades infantis, assim como suas necessidades etárias.

É no cuidar e educar diário que o elemento da interação se efetiva no cotidiano de creches e pré-escolas. Mas, no Brasil, esses conceitos da prática educativa relacional do professor com os bebês e as crianças têm uma história marcada por duas perspectivas: o cuidar como prática meramente assistencial; o educar como prática escolarizante e preparatória para as outras etapas da educação básica.

Nesse sentido, Barbosa (2009) esclarece que:

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para

demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância (Barbosa, 2009, p. 68).

Fortunati (2017) afirma que essa forma dissociada de enxergar o binômio cuidar e educar também ocorreu no contexto da Itália e em outros lugares do mundo. Segundo ele:

As duas palavras – conceitos – que a literatura pedagógica internacional compõe quando aborda os primeiros anos de vida – cuidar e educar – nos auxiliam a entender como nossas estratégias com relação às crianças menores devem se distanciar de qualquer tendência assistencial. [...] estamos tratando de dois conceitos naturalmente complementares e importantes, presentes durante todo o tempo em que as experiências das crianças acontecem (Fortunati, 2017, p. 15).

As concepções e práticas de cuidar e educar demarcam um posicionamento político e ético do professor de EI, tendo em vista que afirmam a defesa pelos direitos de bebês e crianças a um atendimento educacional de boa qualidade, não só em relação “[...] àqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se” (Barbosa, 2009, p. 69).

Para Fortunati (2017), pensar sobre cuidar e educar bebês e crianças no espaço-tempo da EI não é uma questão trivial. É na interação entre adultos e crianças que essas concepções e posicionamentos podem ser revelados, mesmo que de forma velada. É durante essas ações que percebemos se o professor consegue compreender ou não os interesses e as necessidades das crianças, conciliando-os com suas intenções pedagógicas.

Vale destacar que, no Brasil, assim como em outros lugares do mundo, existe a prática de contratar dois profissionais (professor e auxiliar/assistente) para cuidar e educar na EI, para interagir e se relacionar com os bebês e as crianças. O fato é que os dois profissionais têm formação inicial e continuada, remuneração e função diferentes. Tal situação absurda é realizada pelos governos no intuito de baratear o atendimento, o que acaba acarretando problemas sérios de qualidade

nesta etapa: na construção da identidade dos profissionais; na fragmentação da relação com as crianças, quando se divide o adulto que cuida e o adulto que educa; na valorização da docência na EI.

Fortunati (2017) complementa que:

[...] em muitas escolas para a primeira infância de todo o mundo há várias pessoas que trabalham com as chamadas atividades educacionais (estruturada e propostas pelo adulto) e as chamadas atividades de cuidados (troca de fraldas), aqui deve ficar claro que este tipo de separação das atividades realizadas pelos adultos vai contra escolhas de organização nas quais os adultos em nada correspondem com aquilo que as crianças precisam (como se a experiência de sua própria autonomia no banheiro não fosse educar ou como se a atenção aos estilos individuais em uma atividade estruturada não fosse cuidar). O ponto onde ocorre a dimensão da complementaridade entre cuidar e educar é, portanto, – e sob muitos aspectos – também o ponto que pode resultar a sua distinção e o início de seu recíproco afastamento (Fortunati, 2017, p. 16).

Barbosa (2009, p. 69) apresenta preocupação na forma como nos referimos às ações de cuidar e educar. Segundo ela, alguns estudiosos criticam essa maneira de tratar os termos, pois, quando insistimos “na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar”. A autora ainda expressa que toda interação requer relações de cuidado. Porém, sabemos que, no cotidiano das instituições de EI, nem todas as interações e as relações estabelecidas entre professores e bebês/crianças são cuidadosas, éticas e respeitadas com esses sujeitos.

Nesse mesmo sentido, Araújo (2013, p. 45) afirma que “[...] nem todos os estilos interativos são promotores da agência da criança”. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 24) expressam ainda que a pedagogia sempre deu um lugar de destaque às interações no cotidiano das instituições. Porém, a questão não se trata apenas de afirmar que as interações são importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A questão é “quais as características das interações que as tornam verdadeiras oportunidades para a criança ser e aprender?”. Sendo assim, a nossa atenção deve estar voltada para a qualificação das interações entre professores e crianças na Educação Infantil, da qualidade do cuidar.

2 ÉTICA E ESTÉTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ética do cuidado é uma atitude cotidiana que exige disponibilidade, escuta atenta e respeito de cada docente a cada criança. Esse caráter cuidadoso é um convite para pensarmos sobre como podemos transformar a unidade de EI em um lugar de bem-estar, prazeroso e vibrante para crianças e adultos. A primeira etapa da Educação Básica é um espaço em que o cuidar e o educar são *verbos de ação* indissociáveis (Brasil, 2009), sendo imprescindível oferecer, para bebês e crianças, diversas oportunidades de aprendizagens e acesso aos conhecimentos, a partir de experiências significativas, dando abertura a cada criança de acessar inúmeras possibilidades interpretativas do mundo que as cercam. Quando enfatizamos essa ideia de escola, somos convidados a pensar sobre o *princípio ético* como um valor inegociável para os seres humanos.

Esse princípio ético, como força, serve para que nos perguntemos que tipo de escola ou de educação é capaz de fazer todo o possível pelo desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças ou se existe um conformismo – insuportável para Loris –, no qual as oportunidades possíveis ficam ocultas nos vícios e nas rotinas de uma já educação inadequada (Hoyuelos, 2021, p. 246).

A palavra estética nos parece um emaranhado de fios que tecem conceitos, sentidos, princípios e valores que atravessam diversas áreas do conhecimento. Todavia, a definição desse termo multifacetado não se limita à apresentação de algo relacionado ou ao belo (uma questão que continua sendo abordada) ou às artes em específico, mas diz respeito às mais diversificadas experiências que confrontam o nosso olhar e saberes, as nossas sensações e percepções.

O antropólogo Gregory Bateson (1986) enfatiza que o conceito de empatia está relacionado com a experiência estética do ser humano, de modo que “[...] com a palavra estética quero me referir à sensibilidade em relação ao padrão que liga” (Bateson, 1986, p. 16), que faz as conexões acontecerem. Ampliando essa ideia, a artista plástica Stela Barbieri ressalta que a “[...] estética revela cuidado e cultivo de uma presença viva” (Barbieri, 2021, p. 13). Para o psicólogo Ugo Morelli (2024, p. 125), a estética é um “[...] universo de sinais expressos pelo mundo que chegam até nós”.

Para algumas pessoas, criar desenhos em aquarela, arquiteturas fantásticas, músicas, poemas; para outras pessoas, é a fórmula de Euler (equação matemática

famosa por sua beleza), um registro fotográfico das galáxias captadas por telescópio, observar o espiralar dos ramos das trepadeiras se entrelaçando no caramanchão, são experiências estéticas que atravessam os corpos, a criatividade, o olhar, a imaginação das pessoas em maior ou menor intensidade.

Ainda sobre a dimensão estética a atelierista italiana Veà Vecchi enfatiza que é complexo definir um conceito sobre essa dimensão, mas pensa que se trata:

[...] de uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com um entorno, um fio que conecta e liga as coisas entre si, um ar que faz preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento, escolhas nas quais percebem-se [*sic*] harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos (Vecchi *apud* Hoyuelos, 2020, p. 11).

Compreendemos que a dimensão estética se constitui como um aspecto estruturante para pensar uma práxis pedagógica, sustentada pelos princípios da democracia e da participação, assim como uma possibilidade na construção de sentidos para as práticas pedagógicas docentes, de modo que essas ações se tornam experiências quando revelam para o sujeito que as viveu uma consciência de mudança, de tempo, de valores, de crenças e de atitudes. Esse ponto em questão possibilita uma reflexão importante sobre como a dimensão estética atravessa inúmeras ações que influenciam a prática docente e a didática, especialmente na etapa da Educação Infantil.

Sobre esse tema, um documento nacional que merece destaque é o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), vigência 2020-2030, pois este traz uma ampliação das ações finalísticas e, dentre elas, foi inserida a ação “o direito à beleza”, uma vez que a beleza atravessa todos os direitos evidenciados no referido Plano.

Fizemos este Plano para proteger as crianças, para garantir-lhes um bom começo de vida e a realização mais ampla possível dos seus potenciais. Partimos dos direitos, marcando a distância entre a realidade e esses direitos, bem como os progressos que vêm sendo obtidos. Na sequência, propusemos ações para corrigir as omissões, preencher a insuficiência das políticas públicas e situar as vidas das crianças mais próximas da vivência de todos os seus direitos. Este é o grande dever político, esta é a grande tarefa técnica. Temos que cumpri-los com prioridade absoluta. Porém, isso não nos basta, nem basta às crianças. Porque estaríamos detendo-nos no âmbito das relações legais, na ordem dos deveres aos quais estamos vinculados. Falta outro direito, *aquele que plenifica o sentido do cuidado, que age no campo da sensibilidade, que anima, desde dentro, todo gesto de ternura, os atos*

de escuta respeitosa, as iniciativas que promovem a inclusão, que geram a alegria de estar junto e compartilhar. E que está também nas próprias crianças e no seu contínuo vir-a-ser: a beleza (Brasil, 2020, p. 206, grifo nosso).

Parece muito injusto falar sobre o direito à beleza em meio ao sofrimento pela falta de moradia, em meio às mazelas sociais, à má distribuição econômica no cenário brasileiro, à falta de acesso aos meios culturais e artístico por uma grande parte da população, à inexistência de saneamento básico, à escassez de árvores nas cidades e tantas outras questões que afligem crianças e adultos. “Longe de uma contradição, uma ingenuidade ou de uma alienação, falar de beleza num plano pela Primeira Infância é dizer que as crianças aprisionadas nesses contextos têm o mesmo direito à beleza, com a mesma sensibilidade e sutileza” que aquelas que já têm esse direito respeitado pela sua condição de vida favorável (Brasil, 2020, p. 206).

“A beleza não é somente uma questão individual” (Morelli, 2024, p. 72), uma vez que, em conjunto com as relações educativas, pode apoiar o acesso à criatividade, à imaginação e ao conhecimento. Beleza é, também, uma decisão política que está atrelada à garantia dos direitos e do respeito à democracia para possibilitar as condições necessárias para *promover a afirmação da beleza no cotidiano*.

Não é fácil nem simples falar de beleza e estética em um mundo atormentado por injustiças, pobreza, dominações e crueldade. Beleza e estética parecem temas tão efêmeros e distantes do cotidiano que se tem quase um pudor de falar deles, mas ao mesmo tempo, adverte-se como, à sua aparente fragilidade, contrapõem uma força e resistência extraordinárias (Vecchi, 2017, p. 34).

A beleza também pode ser vista como uma forma de conhecimento, uma vez que as crianças procuram por ela através das múltiplas linguagens, assim como procuram a estética por meio da expressão dos pensamentos (Vecchi, 2017). Desse modo, a estética tem um importante papel que conecta os processos de conhecimento, instigando as crianças a construir relações entre os contextos educativos e as linguagens expressivas. Quando Loris Malaguzzi elabora a teoria das cem linguagens, oferece a toda a comunidade escolar e sociedade um outro prisma para enxergar as crianças e, após quase cinco décadas de observação, escuta, experimentação, diálogos, documentação e interpretação dos processos

de aprendizagem de crianças e adultos, uma característica humana em particular salta aos nossos olhos e nos convida à reflexão: a organização de contextos de experiências (ambientes e materialidades) na Educação Infantil.

3 O CUIDADO DOCENTE NA ORGANIZAÇÃO DE CONTEXTOS DE EXPERIÊNCIAS (ESPAÇOS/MATERIALIDADES)

Este elemento aparece em todas as pedagogias participativas. Malaguzzi (1999, 2016), Barbosa (2006), Hoyuelos (2008), Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), Formosinho (2013) Gandini (2016), Cruz e Cruz (2017) e Fortunati (2017) são alguns dos estudiosos da área da Educação Infantil que contribuem com a discussão a respeito da organização de contextos de oportunidades para bebês e crianças interagirem, aprenderem e viverem suas infâncias com alegria e dignidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), do ano de 2009 (Brasil, 2009), apontam que “[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, conforme o art. 8º, deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem”:

I – a *educação em sua integralidade*, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, *ética, estética* e sociocultural da criança; (Brasil, 2009, p. 2, grifo nosso).

Há quase uma década as DCNEI vigoram em nosso país, e um dos maiores desafios das políticas públicas para EI que permanecem tem sido a implementação de recursos financeiros que garantam espaços e materiais de qualidade para a experimentação cotidiana de bebês e crianças pequenas nas instituições públicas. Porém, os incisos descritos apontam para além de espaços/materiais adequados para o trabalho cotidiano na EI, sensibilidade e conhecimento de professores e gestores, organização cuidadosa, ética e estética, tempos/espaços que possibilitem aos sujeitos participarem de jornadas pedagógicas ricas, interessantes, curiosas e que respeitam seus direitos de: conviver, participar, brincar, explorar, conhecer-se e expressar (Brasil, 2017). Portanto, não basta ter recursos financeiros, é preciso saber o que fazer com estes.

Nesse sentido, Barbosa e Horn (2001) destacam que organizar o cotidiano das crianças na escola da infância pressupõe pensar que o estabelecimento de

uma sequência básica de atividades diárias é, inicialmente, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe do que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte (Barbosa; Horn, 2001, p. 67).

Todavia, deixamos claro que esses aspectos se complementam no cotidiano das instituições de Educação Infantil, durante as experiências que as crianças vivem nos espaços e tempos de creches e pré-escolas com seus pares, professores/ outros profissionais e familiares.

Demarcando nossa abordagem sobre ambiente e espaço, consideramos essencial a ideia de Barbosa (2006) ao expressar que as pedagogias para a primeira infância percebem a organização do ambiente “uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional”. Para os autores portugueses Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) e Formosinho (2013), é um desafio para as pedagogias participativas e seus professores pensarem em contextos de EI (espaços e tempos) para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, garantindo o bem-estar de todos.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, pensar o ambiente educativo é um processo em progresso. A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 43).

Os referidos autores alertam ainda que:

[...] os ambientes educativos *transmitem mensagens*, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 43, grifo nosso).

Essas mensagens afirmam ou não a competência, a participação e o protagonismo das crianças nos contextos de EI, assim como revelam as concepções e crenças dos professores e gestores sobre criança, educação, EI, ensino,

aprendizagem, ética, estética e docência nessa etapa da educação. Malaguzzi (2016), nesse mesmo sentido, aponta que as paredes das creches e pré-escolas falam, documentam, expressam concepções e valores sobre as crianças e também sobre os professores. Segundo ele:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, *criar um ambiente belo*, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. Também pensamos como foi dito que *o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele* (Malaguzzi, 1984 *apud* Gandini, 2016, p. 335, grifo nosso).

Barbosa (2006) expõe que a organização dos espaços pode criar novas formas de ação nas e das crianças, pois o espaço pensado a partir da imagem de criança ativa, criativa, competente, investigadora, que interage e aprende com o outro e o mundo potencializa as experiências infantis. A autora complementa:

[...] o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. As rotinas diversificam-se em espaços mais complexos (Barbosa, 2006, p. 135).

O ideal é que os espaços que acolhem a Educação Infantil fossem pensados e planejados por diferentes profissionais: engenheiros, pedagogos, arquitetos, paisagistas, para que cada um, com suas especificidades, contribua na criação e construção de uma estrutura física que respeite as demandas da faixa etária. Porém, como revelou o estudo de Barbosa (2006), algumas instituições brasileiras que atendem essa etapa, na maioria das vezes, não são pensadas para o trabalho com bebês e crianças pequenas. Muitos desses espaços são precários, com estruturas que desrespeitam as necessidades de bebês e crianças. Tal constatação aponta para um descompromisso das políticas públicas, em todas as esferas do governo, em garantir a construção de equipamentos que estejam de acordo com a legislação no que concerne aos espaços para atendimento educacional em

creche e pré-escola. Fumagalli (2017), Gandini (2016) e Rinaldi (2013), a partir de experiências de projeção de instituições que atendem a Educação Infantil na Itália, defendem a relevância de um trabalho articulado entre a pedagogia e arquitetura para projetar espaços criativos e que promovam um ambiente altamente relacional entre crianças, professores, famílias e comunidade em geral.

[...] é hora de criar esta simbiose entre arquitetura, pedagogia e outras disciplinas a fim de encontrarmos espaços melhores, mais apropriados. Não estamos procurando um espaço “ideal”, mas um que seja capaz de gerar sua própria mudança, porque um espaço ideal, uma pedagogia ideal, uma criança ou um ser humano ideal não existe, existe somente a criança, o ser humano em relação a suas próprias experiências, tempo e cultura. Desse modo, a qualidade do espaço pode ser definida em termos de quantidade, qualidade e desenvolvimento dessas relações (Rinaldi, 2013, p. 123).

Corroborando com essa ideia, Fumagalli (2017), arquiteto colaborador na construção de creches na cidade de San Miniato, relata que a qualidade do espaço afeta a qualidade geral de um contexto de Educação Infantil. Para ele, a atenção dada desde o projeto até a construção das instituições tem por objetivo “reconhecer a identidade individual e relacional das crianças” que convivem, se relacionam, brincam e aprendem cotidianamente nesses espaços (Fumagalli, 2017, p. 38).

Todos os locais projetados que frequentamos são o reflexo de uma cultura. Nas escolas da infância, o espaço reflete a cultura de quem o projetou e daqueles que organizam, administram e habitam diariamente esse espaço, que reflete uma ideia de criança, sua sensibilidade, competência e sociabilidade. Em cada sala, em cada peça do seu mobiliário podemos ler a história de um projeto educacional, uma ideia da relação com as crianças e relação das crianças entre si, uma ideia da relação entre a comunidade escolar, as famílias e a comunidade (Fumagalli, 2017, p. 38).

Quando o espaço é projetado para acolher as singularidades das crianças e promover a interação delas com a sua cultura e outras culturas, ele colabora para a organização de ambientes pelo professor que também considerem a identidade dessas pessoas e o reconhecimento dos diferentes modos de ser existentes nas sociedades. Nessa perspectiva, Cruz e Cruz (2017, p. 73) refletem sobre o papel desempenhado pelos ambientes de Educação Infantil na constituição da identidade pessoal das crianças. As autoras destacam que, em algumas instituições,

os ambientes “parecem dizer às crianças que eles não lhes pertencem, pois, a ‘decoração’ está fora do seu campo visual (não pode ser tocada!) e não inclui fotos ou produções delas”, tudo é pensado e organizado pelo professor.

Ainda segundo as Cruz e Cruz (2017), ao se organizar os ambientes que acolhem meninos e meninas, é preciso pensar que:

Se desejamos que as experiências vividas no contexto da educação infantil contribuam para alimentar em todas as crianças um sentimento de segurança e de pertencimento, de acolhimento às suas singularidades, precisamos lhes oferecer, nas suas experiências cotidianas, elementos para se reconhecerem e valorizarem suas peculiaridades (físicas, culturais, religiosas, etc.), assim como as das demais crianças e adultos (Cruz; Cruz, 2017, p. 78).

Compartilhando dessa visão, a pedagoga Rinaldi (2013) e o arquiteto Zini (2013) destacam que a organização de ambientes ricos é parte fundamental para o desenvolvimento da identidade das crianças, uma vez que é nesses espaços que as crianças “[...] constroem suas identidades e histórias pessoais” (Rinaldi, 2013, p. 124). Ainda de acordo com ela: “[...] o que pensamos sobre as crianças, então, torna-se um fator determinante na definição de sua identidade social e ética, de seus direitos e dos contextos educacionais oferecidos a elas” (Rinaldi, 2013, p. 125).

Em uma sociedade que valoriza e respeita a criança, a docência e a educação, os espaços escolares que acolhem a primeira infância devem ser projetados e organizados de modo a promover os princípios éticos, políticos e estéticos. Além disso, devem garantir os direitos de aprender, de interagir, de desfrutar de relações atentas e cuidadosas, de expressar as suas emoções, de receber apoio, de ter contextos que oportunizem aprendizagens significativas, de viver plenamente suas potencialidades e singularidades, comprometendo-se com a construção de “novas formas de sociabilidade e subjetividade” entre crianças e adultos (Brasil, 2009).

Rinaldi (2013) expressa que é preciso que a Educação Infantil se preocupe com a organização dos ambientes físicos, mas também com os ambientes psicológicos, os quais, segundo ela,

[...] são definidos reciprocamente para dar às crianças uma sensação de segurança que deriva do sentimento de serem bem-vindas e valorizadas, ao mesmo tempo em que garante a oportunidade para desenvolverem todo seu potencial relacional. Acima de tudo, a creche e a pré-escolas são espaços vivos, continuamente caracterizados e modificados por eventos e histórias individuais quanto sociais (Rinaldi, 2013, p. 125).

Assim, os docentes de bebês e crianças têm um papel importante, não apenas nas ações diretas que realizam com essas pessoas, mas numa pedagogia indireta (Fortunati, 2017; Rinaldi, 2013; Tognetti, 2017); isto é, ao criar contextos educacionais que possibilitam às crianças usarem suas habilidades, competências e protagonismo, individualmente ou em pequenos/grandes grupos, o professor está realizando uma ação indireta, mas, especialmente, ética e estética, comprometida com a docência da Educação Infantil e com a imagem de criança competente, capaz, ativa, crítica e de direitos.

Nas instituições de Educação Infantil que têm como base para o trabalho pedagógico as perspectivas participativas e democráticas de educação, o ambiente é defendido como um outro educador da criança. “Para agir como outro educador, [...] precisa passar por modificações frequentes de parte das crianças e dos professores para manter atualizado e responsivo às necessidades de protagonistas na construção do próprio conhecimento” (Gandini, 2016, p. 335).

Este estudo considera que o ambiente da Educação Infantil deve ser um espaço-tempo de encontros e prazeroso para todos (crianças, famílias, professores e todos os profissionais e comunidade local). Que seja um ambiente onde

[...] é agradável estar, que pode ser explorado e experienciado através de todos os sentidos e que inspira avanços no aprendizado. Um ambiente que é empático, que compreende o significado, mas também dá significado à vida das pessoas que o habitam (Rinaldi, 2013, p. 128).

Todavia, pesquisas como de Paiva (2016) e Santos (2015), realizadas em creche e pré-escola públicas de Educação Infantil do município de Fortaleza, CE, respectivamente, apontam ainda para ambientes e espaços pedagógicos negligentes com as potencialidades e necessidades de bebês e crianças. Tais estudos reafirmam a urgência de maior investimento na construção de espaços de Educação Infantil empáticos com a identidade e as especificidades dessa etapa da educação e formação inicial e continuada dos professores para que se sintam sensibilizados a pensar na organização de ambientes ricos de possibilidades para bebês e crianças experimentarem mundos possíveis.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto é um convite ao diálogo acerca do cuidado ético e estético na Educação Infantil como um manifesto para pensarmos a escola da infância como

um ambiente sensível, amável, habitável, de escuta e uma rede de relações que dá valor às crianças e as reconhece como pessoas competentes e de direitos. O que desejamos aqui é inquietar e chacoalhar as certezas de cada docente que atua com bebês e crianças na Educação Infantil, oportunizando reflexões e outros questionamentos sobre o cuidado ético e estético.

As discussões que foram compartilhadas nasceram a partir dos princípios, crenças e valores presentes nas pedagogias participativas como compromisso ético e político, em defesa de uma educação respeitosa e que honre as crianças brasileiras e do mundo. Ao compreendermos o ambiente da Educação Infantil com um espaço-tempo de encontros, diálogos, relações e de alegria para todos, corroboramos a ideia desse lugar como expressão de cuidado ético e estético na docência com bebês e crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *Educação em Creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora, 2013.

BARBIERI, S. *Territórios da invenção: ateliê em movimento*. São Paulo: Jujuba, 2021.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATESON, G. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

BRASIL. *Lei n. 13.257*, de 8 de março de 2016. Plano Nacional pela Primeira Infância. 2010 – 2022 | 2020 – 2030. 2. ed. Rev. atualizada. Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

BRASIL. CNE. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 5*, de 17 de dezembro de 2009.

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Revista em Aberto*. Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

FORMOSINHO, J. Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 2013.

FORTUNATI, A. (Org.). *Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação*. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2017.

FUMAGALLI, G. Contexto e oportunidade: ideia e projeto do ambiente educativo. In: FORTUNATI, A. (Org.). *Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação*. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2017.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre, Artmed, 2016.

HOYUELOS, A. *A ética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. São Paulo: Phorte, 2021.

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

HOYUELOS, A. *Los tiempos de la infancia*. En Temps per Créixer. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2008.

MALAGUZZI, L. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORELLI, U. *Mente e beleza: arte, criatividade e inovação*. Allemandi: Turim, 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. A Pedagogia-em-Participação em creche: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação criança*. Porto: Porto Editora, 2013.

PAIVA, A. C. S. S. *O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil: concepções e práticas docentes em uma creche municipal de Fortaleza*. 2016. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

RINALDI, C. O ambiente da infância. *In: CEPPPI G.; ZINI, M. (Org.). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. O. *As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza*. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

TOGNETTI, G. Protagonismo das crianças e pedagogia indireta: dar vida às experiências das crianças através das relações. *In: FORTUNATI, Aldo (Org.). Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação*. San Miniato: La Bottega Di Geppetto, 2017.

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

ZINI, M. (Org.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

Sobre as autoras:

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva: Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialização em Psicomotricidade Relacional pelo CENTRO Internacional de Análise Relacional (CE). Especialização em Gestão e Coordenação escolar pela Faculdade 7 de Setembro. **E-mail:** carine_santos_sousa@yahoo.com.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8017-6633>

Francisca Paloma Almeida Vital: Mestranda em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Especialista em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Efetiva no município de Fortaleza. **E-mail:** franciscapaloma@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8507-6658>

Renata Facó de Sabóia Castro: Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pós-graduada em Docência da Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). É professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. **E-mail:** renatafacocastro@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0001-0131-8235>

Recebido em: 15/10/2024

Aprovado em: 06/03/2025

