

Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha

Helza Ricarte Lanz

Doutora em Antropologia pela Universidade de Friburgo, Suíça

Professora na Universidade de Colônia, Alemanha

hl@drlanz.org

Resumo

Há várias formas de resistência e este artigo apresenta uma delas. Na Alemanha, a educação não está livre de ofensivas da atualidade: a) a mensurabilidade da qualidade de ensino; b) a otimização e a eficácia curricular; c) o desenvolvimento de métodos por competências pedagógicas; d) o uso de mídias digitais na infância; e e) a alfabetização precoce para atender a demandas de mercado. No sentido inverso dessas propostas, os objetivos desse artigo são: a) discutir a importância da educação cultural e estética na primeira infância; e b) mostrar que trilhar caminhos inovadores é uma forma de resistência à subordinação da educação aos ditames econômicos. Assim, este artigo apresenta: a) as bases teóricas sobre educação cultural e estética; b) um exemplo prático, o Projeto Amares, em Colônia, Alemanha, que mostra como é possível realizar a educação cultural e estética na primeira infância; e c) a conclusão aponta a necessidade da criação de estratégias educacionais de resistência às atuais propostas hegemônicas. Ao voltar nossas atenções tanto à memória social e cultural sedimentada ao longo dos séculos quanto à prática pedagógica responsável, possibilitamos a formação integral do ser humano. Isso constitui uma estratégia de resistência para formar crianças felizes, conscientes e responsáveis para a vida.

Palavras-chave infância; educação; cultura; estética; prática pedagógica.

Education, culture, and aesthetics in early childhood: Amares Project, in Cologne, Germany

Abstract

There are several ways of resisting and this article presents one of them. In Germany, education is not free from current offensives: a) measurability of teaching quality; b) curricular optimization and effectiveness; c) development of methods through pedagogical skills; d) use of digital media in childhood; and e) early literacy to meet market needs. In the opposite direction to these proposals, the objectives of this article are: a) to discuss the importance of cultural and aesthetic education in early childhood; and b) to show that seeking innovative paths is a way of resisting the subordination of education to economic dictates. Thus, this article presents: a) the theoretical bases on cultural and aesthetic education; b) a practical example, the Amares Project, in Cologne, Germany, which shows how cultural and aesthetic education can be put into practice in early childhood; and c) the need to create educational strategies to resist current hegemonic proposals. When we turn our attention both to the social and cultural memory sedimented over the centuries and a responsible pedagogical practice, we enable a comprehensive education for human beings. This is a resistance strategy aimed at educating happy, conscious, and responsible children for life.

Key words childhood; education; culture; aesthetics; pedagogical practice.

Educación, cultura y estética en la primera infancia: Proyecto Amares, en Colonia, Alemania

Resumen

Hay varias formas de resistencia y este artículo presenta una de ellas. En Alemania, la educación no está libre de ofensivas de la actualidad: a) la medición de la calidad de enseñanza; b) la optimización y la eficacia curricular; c) el desarrollo de métodos por competencias pedagógicas; d) el uso de medios digitales en la infancia; y e) la alfabetización precoz para atender las demandas de mercado. En la dirección opuesta a estas propuestas, los objetivos de este artículo son: a) discutir la importancia de la educación cultural y estética en la primera infancia; y b) mostrar que buscar caminos innovadores es una forma de resistencia a la subordinación de la educación a los dictámenes económicos. Así, este artículo presenta: a) las bases teóricas sobre educación cultural y estética; b) un ejemplo práctico, el Proyecto Amares, en Colonia, Alemania, que muestra cómo la educación cultural y estética puede ponerse en práctica en la primera infancia; y c) la necesidad de la creación de estrategias educativas de resistencia a las actuales propuestas hegemónicas. Cuando dirigimos nuestra atención tanto a la memoria social y cultural sedimentada a lo largo de los siglos cuanto a una práctica pedagógica responsable, posibilitamos una formación integral del ser humano. Esto constituye una estrategia de resistencia para formar niños felices, conscientes y responsables de la vida.

Palabras clave infancia; educación; cultura; estética; práctica pedagógica.

Education, culture et esthétique dans la petite enfance: Projet Amares, à Cologne, Allemagne

Résumé

Il existe plusieurs formes de résistance et cet article en présente une. En Allemagne, l'éducation n'est pas exempt des offensives actuelles: a) de la mesurabilité de la qualité de l'enseignement; b) de l'optimisation et l'efficacité du programme; c) de le développement de méthodes par compétences pédagogiques; d) de l'utilisation des médias numériques dans l'enfance; et e) de l'alphabetisation précoce pour répondre aux demandes du marché. Dans le sens opposé de ces propositions, les objectifs de cet article sont les suivants: a) discuter l'importance de l'éducation culturelle et esthétique dans la petite enfance; et b) montrer que les méthodes novatrices constituent une forme de résistance à la subordination de l'éducation aux impératifs économiques. Ainsi, cet article présente: a) les bases théoriques de l'éducation culturelle et esthétique; b) un exemple concret, le Projet Amares, à Cologne, Allemagne, qui montre comment l'éducation culturelle et esthétique peut être réalisée dans la petite enfance; et c) la nécessité de créer des stratégies éducatives pour résister aux propositions hégémoniques actuelles. Lorsque nous portons notre attention à la fois sur la mémoire sociale et culturelle accumulée au fil des siècles et sur une pratique pédagogique responsable, nous permettons une formation intégrale de l'être humain. C'est une stratégie de résistance pour éduquer des enfants heureux, conscients et responsables pour la vie.

Mots-clés enfance; education; culture; esthétique; pratique pédagogique.

Introdução

Na Alemanha, a trajetória de luta pela Educação Infantil tem repercutido nas discussões pedagógicas, na qualificação profissional dos quadros funcionais, no aumento do atendimento institucional e na busca de reconhecimento social de profissionais que atuam nessa área. Esse país não está livre das cobranças cada vez mais fortes pela otimização e eficácia da Educação Infantil. Projeta-se a produtividade por resultados estatisticamente mensuráveis e comparáveis para possibilitar o controle da educação pelos órgãos responsáveis. Com essa ótica e intenção, as crianças são destituídas de seu tempo presente e passado ao ser programaticamente lançadas ao futuro. Reduz-se, assim, o tempo de ser criança, desvaloriza-se a importância do brincar e das brincadeiras e centram-se os esforços no repasse mimético de instruções e conteúdos. Nessa concepção, as crianças devem ser preparadas, desde muito cedo, para as etapas seguintes de escolarização, visando a garantir a melhor atuação possível no mercado de trabalho do futuro.

O recrudescimento de ofensivas conservadoras vem buscando, dentre outras ações, impor métodos e programas para otimizar resultados, limitar a pluralidade de concepções no trabalho pedagógico e cercear a autonomia das instituições e a liberdade de expressão no exercício da atividade profissional pedagógica. Essa ofensiva se expressa, por exemplo, quando o brincar é instrumentalizado, sobretudo como recurso de ensino para o trabalho com conteúdos. Esse modelo de compreensão de uma fase tão importante, delicada e

sensível como a primeira infância precisa ser questionado e revisto. Ao reconhecer as inúmeras linguagens das crianças se compreende que elas são, de fato e de direto, sujeitos *do hoje, do agora, do presente*. Urge criar estratégias de resistência às propostas de subordinação da Educação Infantil ao modelo econômico.

O brincar é uma prática social legítima das crianças que possibilita amplas interações e aprendizagens entre elas e delas com os adultos. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de conhecer o mundo, conviver com outras crianças e adultos e apropriar-se do mundo culturalmente. É por meio do brincar que se aprende a realidade e a viver a vida. A brincadeira proporciona oportunidades para a criança se situar no mundo, escolher o que, com quem e como brincar. Desse modo, a criança necessita de tempo para vivenciar, interagir, fantasiar, dar significado às suas experiências, desenvolver suas emoções, entender as diversidades da vida real. Segundo Vigotski (2000, p. 67) “o movimento real do processo de desenvolvimento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual”. E esse processo necessita de tempo para que as trocas que propiciam o conhecimento sejam construídas em um processo relacional.

O objetivo deste artigo é apontar, por meio de um exemplo prático, uma forma de resistir às ofensivas de cercear a autonomia da atividade profissional pedagógica na primeira infância. Não afirmamos que o exemplo aqui apresentado seja a melhor, que constitua um modelo ou que seja mais indicado em termos pedagógicos do que outras estratégias possíveis. Nosso propósito é mostrar algumas iniciativas trilham caminhos inovadores e factíveis. A primeira parte do artigo traz breves considerações sobre o referencial teórico que embasa nossa compreensão da criança como ser cultural e estético. É sob essa ótica que discutimos o papel da educação e propostas alternativas que fundamentam, desde o século XX, a busca de novos caminhos a trilhar. Na segunda parte, apresentamos um projeto de Educação Infantil de resistência às propostas atuais para a infância: o Jardim de Infância na natureza Amares, em Colônia, Alemanha. A partir de um projeto comunitário, mostramos a importância da ação participativa entre crianças e adultos e da valorização da criança nas atividades dessa instituição. Ao final, tecemos breves considerações sobre a responsabilidade pedagógica e a importância da cultura e da estética na primeira infância.

Referencial teórico

A primeira infância e a importância da educação cultural e estética

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo. Somos, ao mesmo tempo, semelhantes quanto à espécie humana e diferentes em relação a nossa forma de ser, estar, agir e pensar, que pode variar histórica, geográfica e culturalmente. Sem dúvida, pode-se afirmar que cada ser humano é único e especial e que tal singularidade do ser

está contida na diversidade humana em todas as esferas e dimensões de nosso cotidiano. Saber conviver com o outro, exercer a tolerância necessária no âmbito das relações interpessoais e aprender a olhar o outro com empatia são grandes desafios nas sociedades contemporâneas. Assim,

[...] o objetivo da educação diz respeito, de um lado, [à] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de outro lado, concomitantemente, a descobertas das formas mais adequadas para atingir esses objetivos (Saviani, 2010, p. 17).

De modo diferente do adulto, o mundo de uma criança sempre é novo, situado no presente e sem referências anteriores. Uma criança recém-nascida, por exemplo, está totalmente ocupada percebendo o mundo à sua volta, descobrindo padrões que se repetem, os quais ela passa a reconhecer aos poucos e nos quais ela passa a confiar. Já que o mundo é totalmente novo e não pode ser explicado ao recém-nascido, ele necessita usar e aprimorar incessantemente seus sentidos para ser, estar, fazer parte e compreender o mundo à sua volta. Assim, a criança amplia, passo a passo, suas novas experiências, conquistas, descobertas, emoções e seus novos campos de domínio. A criança nasce e cresce em um contexto sociocultural. Mais do que em qualquer outra fase da vida, a criança se depara constantemente com situações inéditas e vai aprendendo a lidar com elas paulatinamente.

A percepção sensorial é a porta de entrada de nossas experiências e vivências como seres humanos. Ela precisa ser desenvolvida, aprendida e diferenciada culturalmente. Somos curiosos e é por meio de tais percepções – primeiro com a boca, depois com os olhos, o nariz, os ouvidos e as mãos – que aprendemos a viver, pois a criança só pode sentir, saber e pensar aquilo que ela percebe. Ao nascer, a criança chega a um mundo que já existia antes dela. E esse mundo, formado culturalmente, age sobre cada um de nós como uma segunda natureza.

As crianças vivenciam o mundo a partir de suas primeiras atividades e estão completamente ocupadas capturando e entendendo o mundo que as circunda, reproduzindo os padrões que conseguem captar por meio de seus sentidos, brincando com tais padrões, fantasiando, sentindo e criando novas formas. A criança cresce em um contexto cultural e sua formação pessoal a destina a fazer parte desse contexto sociocultural, seja ele qual for e onde quer que aconteça. A cultura, como produção, produto e atividade humana que gera um modo próprio de conhecer, saber, entender e agir no mundo, permite o estabelecimento de relações com os outros e reconhecemo-nos como parte de uma realidade histórica e

social. Fazemos parte de um contexto sociocultural, porém, não somos apenas um produto social. Somos, crianças e adultos, produtores ativos desse contexto.

Assim, a base e o ponto de partida de qualquer ser humano para a existência no mundo se encontram no desenvolvimento das atividades sensoriais, isto é, estéticas – que articulam a cultura, aqui compreendida no amplo sentido de uma teia de significados socialmente construídos (Geertz, 1996, p. 29), às individualidades, de modo a criar representações, emoções e sentidos que nos são próprios.

Aisthêsis – sua raiz semântica grega – é, entre os vários significados para a palavra estética, aquele que a designa como o conhecimento pelos sentidos. Essa significação vai ao encontro de um entendimento mais abrangente do termo, relacionando a estética não somente à arte, mas também à experiência vivida (Alvares, 2010, p. 46).

Nos primeiros anos de vida, uma criança não aprende por meio de lições, aulas, ensinamentos ou instruções. A criança aprende e forma-se pela curiosidade, pela imitação e emulação mediante suas próprias experiências em situações cotidianas. Por isso, a única forma que viabiliza a construção de novos saberes com crianças é propiciar oportunidades para que interajam com tempo, independência e autonomia – e essas ocasiões de participação e envolvimento pessoal/social devem ser concebidas do modo mais responsável possível em termos profissionais e humanos.

Na língua alemã, faz distinção entre *Erziehung* e *Bildung*. Ambos os vocábulos podem ser traduzidos para o português como educação. No entanto, essas palavras não significam a mesma coisa.

Erziehung se refere à relação intergeracional, assimétrica e intencional de transmitir valores, crenças e saberes, por exemplo, na relação entre pais e filhos e entre educadores e educandos. Nesse sentido, *Erziehung* é uma reação social ao desenvolvimento e às necessidades básicas das crianças, definidas socialmente para socializá-las em determinado contexto (Schäfer, 2014). O ser universal recém-nascido passa a se especializar, pouco a pouco, meses depois de seu nascimento. Em todas as sociedades humanas há certo consenso que pode variar, por exemplo, em segmentos ou classes sociais distintas, bem como de cultura para cultura, acerca daquilo que é importante na educação das crianças, do que vem a ser uma criança e/ou de como se deve lidar com uma criança.

Já o conceito de *Bildung* se refere à educação no sentido da autoformação e autotransformação do ser humano em sua relação consigo e com o mundo. *Bildung* é definido como o autoprocesso individual de desenvolvimento que acompanha a vida da pessoa, no qual ela amplia suas habilidades intelectuais, culturais e práticas e suas

habilidades pessoais e sociais. Assim, *Bildung* é algo que o indivíduo deve realizar por si, porém, isso só se materializa no debate e confronto com o mundo sociocultural e tem a ver com a maneira subjetiva de lidar e contrabalançar aspirações e possibilidades. A realização da autonomia e do conhecimento pessoal são aspectos centrais do conceito de *Bildung* (Zirfas, 2018).

Um dos pioneiros da ideia de *Bildung* na primeira infância foi o pedagogo alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que, fortemente influenciado pelas ideias de Johann Amos Comenius (1592-1670) e de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), defendia uma educação escolar centrada no desenvolvimento natural da criança, isto é, de dentro para fora, em um ambiente de afeto e amor, semelhante ao de um lar (Zirfas, 2018). Os princípios educacionais de Pestalozzi eram fundamentados na perspectiva de que se deve trabalhar nas três dimensões humanas, definidas por ele como: a) cabeça (intelecto); b) mão (prática, trabalho); e c) coração (afetividade). Fröbel defendia que o Jardim de Infância público, o *Kindergarten*, não fosse um depósito de crianças pobres com necessidades de cuidados institucionais por conta de sua condição social de miséria, mas uma instituição na qual *Bildung* pudesse ocorrer mediante práticas pedagógicas. Em sua principal obra, *A educação do homem*, publicada originalmente em 1826, Fröbel (1982) atribuiu muito valor às experiências de fazer, de usar as mãos e de empregar a expressão plástica. Fröbel foi o primeiro educador alemão a utilizar o ato de brincar e as brincadeiras como atividades e recursos pedagógicos. Ao pensar os jogos e as brincadeiras como recursos pedagógicos e elementos indispensáveis para o desenvolvimento infantil, ele formulou seu próprio método e material didático. Em sua concepção de *Bildung*, Fröbel deu grande autonomia à criança, apesar de ter tido algumas ideias didáticas controversas. Assim, por um lado, ele atribuiu às crianças dons próprios para explorar o mundo por meio de brincadeiras. Por outro lado, suas concepções didáticas trazem elementos de uma relação ensino-aprendizagem pela imitação (Heiland, 1991).

Fröbel contribuiu sobremaneira para a discussão pedagógica da Educação Infantil e muitas de suas ideias são significativas até hoje: a) a importância do trabalho pedagógico na primeira infância; b) os materiais pedagógicos e as formas de brincadeiras infantis que introduzem noções sensoriais e conceituais sobre o próprio corpo, percepções matemáticas, linguísticas e espirituais do mundo que circunda a criança; e c) a importância das ações independentes das crianças em sua autoformação, incorporando-as a um modelo cósmico maior. Além disso, Fröbel atribuiu forte ênfase às relações interpessoais na prática pedagógica, as quais favorecem e aprimoram o processo educacional infantil.

Dando continuidade às ideias de Fröbel, há mais de um século, pensadores como Maria Montessori (1870-1952), Rudolf Steiner (1861-1925) e Loris Malaguzzi (1920-1994), entre outros, questionaram a maneira de educar. Esses modelos pedagógicos buscam posicionar a criança como centro da educação e como ser ativo na construção de sua

própria aprendizagem e auto(trans)formação. Em todos esses modelos, cabe ao educador a responsabilidade de observar os interesses e as necessidades de cada criança e de preparar espaços e rotinas e apoiar projetos em conformidade com essas observações (Zirfas, 2018).

A linha proposta pela médica italiana Maria Montessori foi uma das primeiras a inserir questões afetivas na educação. Montessori elaborou uma teoria científica do desenvolvimento infantil com uma nova proposta pedagógica. Ela afirmava que o ambiente adequado para a Educação Infantil precisa ser rico em materiais que despertem o interesse na atividade e convidem a criança a conduzir suas próprias experiências de modo autônomo e responsável. Na pedagogia montessoriana, o desenvolvimento infantil e a concentração em uma atividade ocorrem mediante a manipulação de objetos, que devem estar à altura das mãos das crianças, e o professor é considerado um guia para o aprendizado.

A Pedagogia Waldorf foi criada a partir das ideias do filósofo austríaco Rudolf Steiner e tem esse nome porque seus primeiros alunos eram filhos de funcionários da fábrica alemã Waldorf Astoria. Steiner propõe uma educação baseada na busca da essência do ser humano por meio da criatividade, da arte, da música, do movimento e do respeito pelos ciclos da vida.

Tal pedagogia acredita que o aprendizado deve andar junto com atividades corporais, artesanais e estéticas, para trabalhar o desenvolvimento físico, social e individual da criança de modo integrado por meio de atividades como jardinagem, teatro, eurytmia, ginástica, mosaico e marcenaria. Contos de fadas, histórias e músicas infantis assumem um papel educacional importante na concepção dos jardins de infância Waldorf. A proposta busca valorizar as potencialidades individuais, a integração social entre instituição e família, a imaginação, a criatividade, a arte e as habilidades para resolver problemas.

A infância é muito valorizada nos preceitos da *Pedagogia da Escuta*, ou, *Pedagogia dos Sentidos*, como aparece em algumas traduções da experiência educativa na cidade de Reggio Emilia, Itália, onde Loris Malaguzzi estruturou sua obra em grandes eixos, como Ética, Estética e Política. Um traço muito importante da filosofia de Reggio Emilia é que as crianças apresentam capacidades, potenciais, e interesse em construir seu próprio aprendizado e que têm múltiplas linguagens e devem usar todas elas em seu processo de aprendizagem. A metáfora “as cem linguagens da criança” traduz bem essa concepção – tais linguagens são compreendidas como disponibilidades que se transformam e se multiplicam por meio das relações estabelecidas entre os pares e com os adultos. Nessa abordagem, o espaço-ambiente também é educador: o espaço-ambiente institucional é considerado um organismo vivo em constante transformação, um lugar onde tanto as crianças e seus familiares quanto os educadores aprendem uns com os outros e colaboram nas tomadas de decisão, assim, o conhecimento se adquire pela experimentação.

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem passando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (Rinaldi, 2014, p. 23).

A escuta pedagógica constitui elemento essencial no processo educativo, sendo condição indispensável para o diálogo e para o processo de transformação. A escuta e a observação são consideradas pelos educadores de Reggio Emilia um processo permanente de reflexão, portanto, elas são valorizadas e rotineiramente convertidas em documentação educativa. As rotinas se desenvolvem em função do que interessa e motiva as crianças e, então, são convertidas em projetos. Quando uma criança pergunta algo, ao invés de dar a resposta pronta, motiva-se a investigar e encontrar respostas, o que dá início a um projeto com uma ou mais crianças e cria atividades nos diversos ateliês da instituição pedagógica. O desenvolvimento infantil é documentado em portfólios individuais. A abordagem de Reggio Emilia se encontra em contínua mudança porque o projeto de educação que propõe se baseia no relacionamento, na participação e na rede de comunicação entre crianças, professores e pais. Conseqüentemente, seu trabalho é reflexivo, repensando-se e reconstruindo-se constantemente.

Amares: o Jardim de Infância na natureza

As informações, os dados, as vivências e as fotos do Jardim de Infância Amares, que apresentamos e discutimos a seguir, foram coletados durante uma visita técnica realizada em 7 de dezembro de 2018, como parte das atividades de mobilidade acadêmica de uma convidada do Brasil junto com a autora e outra professora da Universidade de Colônia, Alemanha. Chegamos às 8:00 para essa visita técnica, em um dia frio e chuvoso de inverno, com bastante trânsito nas famosas *autobahns* (vias de alta velocidade) e muitos carros disputando as vagas de estacionamento nas ruas. A Cidade de Colônia já tinha despertado. O barulho de transeuntes, carros e bondes não deixavam dúvidas de que estávamos em uma grande cidade alemã. Marcamos o encontro na rua Dürenerstrasse, logo na entrada da cidade, em direção à universidade. Estávamos felizes, pois se tratava de uma oportunidade relevante de vivenciar a prática pedagógica.

Caminhamos entre prédios urbanos de um conjunto residencial com arquitetura funcional, típica do pós-guerra em Colônia, prédios de apartamentos com poucos andares e pouca cor, mas áreas arborizadas, com grama e arbustos entre os edifícios. Não caminhamos muito, talvez uns 100 ou 200 m, e pouco depois dos prédios se abria um bosque com árvores frondosas e densas, um cheiro de terra molhada pairava no ar

e a vegetação rasteira nos convidava a trilhar novos caminhos. Estávamos adentrando o imponente parque *Stadtwald*, o bosque urbano de Colônia. Percebemos que o barulho dessa cidade inquieta cessou, nada mais ouvíamos além da natureza, do vento nas folhas e dos pássaros que restaram das migrações sazonais no mês de dezembro. Uns 100 m mata adentro, avistamos um portão industrial azul que destoava do cenário à nossa frente. Havíamos chegado à instituição, ao *jardim na natureza*. Fomos recebidas calorosamente pela Professora V. do Projeto Amares. O relato que segue foi coletado ao longo da visita técnica. Por razões éticas, omitimos os nomes.

A história dessa instituição está ligada a muitas pessoas e lugares que se cruzaram por acaso em Colônia. Um grupo de estudantes do curso de doutorado em educação fez uma excursão acadêmica a Reggio Emilia, em 2006, para conhecer uma instituição premiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esse contato entre professores e doutorandos foi coroado por discussões filosóficas, durante o café da manhã, sobre: Loris Malaguzzi; Janusz Korczak; Maria Montessori; Rudolf Steiner; François Dolto; Henning Köhler; Ursula Stenger; e Gerd Schäfer. Diante das intensas discussões sobre pedagogos, filósofos e professores da primeira infância foi nascendo uma amizade entre os participantes. Mais do que isso, como relatou a Professora V.:

Pairava no ar uma vontade e um desejo de colocar em prática uma nova pedagogia.

De volta a Colônia, ela continuou:

O sentimento de amizade e a busca por novos saberes encaminham novas discussões e conversas pedagógicas.

A vivência com as pedagogias Waldorf, Montessori e Reggio Emilia foram o ponto de partida de algo novo, aberto e indeterminado: o jardim na natureza Amares.

Segundo a Professora V., esse nome é, ao mesmo tempo, simples e complexo:

[...] a palavra “amares” vem do espanhol e foi inspirada em Eduardo Galeano. Amares contém um jogo de palavras: o mar, há mar, plural de mar é mares, há mares. Essa ideia nos projeta para a imensidão e a profundidade das águas e para os fluxos fluidos de toda a vida humana no planeta. A palavra “Amares” contém também o verbo amar e o seu plural poético “amares”, isto é, a riqueza e a multiplicidade das inúmeras formas de amar.

Em 2006, a Alemanha sediou a Copa do Mundo de futebol. As pedagogas V. e P., junto com amigos e colaboradores, começaram a buscar um espaço urbano para criar um Jardim de Infância na natureza que haviam projetado. Em dezembro do mesmo ano, encontraram um depósito de máquinas, com galpões perdidos no meio do parque urbano Stadtwald, tomado por lixo e vegetação. Arrendaram o local, que pertence à Cidade de Colônia; 12 jovens de 3 continentes ajudaram a limpar os espaços, em uma iniciativa de trabalho colaborativo. Depois desse mutirão de limpeza, realizou-se o *Dia da Porta Aberta*, com venda de salsichas e bebidas para levantar fundos. Segundo a Professora V., eles conseguiram juntar cerca de € 200 nesse dia. Amigos e familiares colaboram com € 11 mil, outras pessoas se comprometeram a colaborar com a quota de € 5 a 50 mensais durante 5 anos. Antes mesmo desse ano terminar, Amares inicia suas atividades pedagógicas com 4 crianças, depois 10 crianças se inscreveram, e assim sucessivamente. Em meados de 2007, Amares foi reconhecido oficialmente pela secretaria de educação do estado como instituição pedagógica independente. Após tal reconhecimento, a instituição obteve alguns financiamentos para reformas e saneamento de suas instalações. Apesar do apoio governamental, que cobre aproximadamente 90% das despesas da instituição, os pais contribuem mensalmente com o Jardim de Infância. Hoje, Amares possui duas sedes em Colônia.

É difícil relatar o sentimento de acolhimento e liberdade que se sente ao vivenciar *in loco* as atividades pedagógicas em Amares. Para tal, usarei as fotografias para mostrar uma possível estratégia de resistência pedagógica. Por princípios éticos, para preservar seu anonimato, evitamos tirar fotos dos rostos das crianças.

O Jardim de Infância na natureza: Amares

Figura 1 Área interna e externa do jardim de infância



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Amarens vê-se institucionalmente como um lugar de educação cultural e estética, como um espaço de encontro entre crianças e adultos. A instituição se define como uma oficina social, onde crianças e adultos vão se moldando, uns aos outros, onde o novo acontece e o que já existia é reconhecido e cuidado. Também se trata de um local onde o que foi esquecido pode ser redescoberto. A natureza, a arte, as oficinas, os ateliês são vistos como cenários relacionais de confiança e ações conjuntas, de diálogo e colaboração, de individualidade e comunidade, onde crianças e adultos participam construindo biografias.

Figura 2 O pátio e as oficinas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em 7 de dezembro de 2018, dia da visita técnica, crianças e adultos se encontraram no pátio externo, apesar do frio e do tempo meio chuvoso. O chão é de barro batido pelas pisadas de todos. Os antigos depósitos foram transformados em ateliês, que mudam constantemente de atividade e função. Crianças a partir de 1 ano de idade, desde que já consigam caminhar, podem participar das atividades cotidianas no Jardim de Infância Amarens. O pátio funciona como um espaço-educador e, para tal, oferece muitas possibilidades para a co-construção de um espaço em movimento.

Carinho, cuidado e atenção mútua possibilitam *Bildung*, a autoeducação. As oficinas e os ateliês estão constantemente mudando seus objetivos e servem como cenários dos processos criativos. O trabalho sempre é colaborativo, baseado na participação e na vivência conjunta de adultos e crianças.

Figura 3 Trabalho colaborativo e comunitário



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Trata-se de espaços nos quais as crianças podem rastrear, experimentar e conhecer com seu corpo a vida em comunidade, a natureza, as leis físicas e as matemáticas. São cenários de cores, formas, materiais e tamanhos variados.

Figura 4 Interação entre crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As crianças são livres para fazer suas escolhas e usar o tempo com atividades que lhes atraem. Ou apenas ficar paradas observando outras crianças, conversando, sentindo a textura das folhas de uma plantinha. Ali, as crianças têm tempo para ser crianças.

Figura 5 A importância do brincar



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Brincar com água, mesmo no inverno, se mostra uma atividade muito enriquecedora. Mexer com barro, sentir o aroma da terra molhada, misturar a água barrenta com um pau ou com as mãos são atividades importantes para o desenvolvimento infantil. Poder sujar-se, encher as roupas e os sapatos de barro, brincar com tocos de madeira, construir paisagens e novos mundos com pedras são experiências construtivas. Um pátio propício para atividades infantis não demanda casinhas de plástico, uma infraestrutura organizada com brinquedos pré-fabricados. O convívio com a natureza abre espaço para a imaginação, para a criatividade, para a construção de um conhecimento baseado em ativas vivências individuais e coletivas. As crianças aprendem as formas e as diversas texturas sem necessariamente ter que categorizá-las, esquematizá-las ou denominá-las.

Também há espaços internos, onde ocorre leitura, construção com blocos lógicos, pinturas, colagens e desenhos; neles, as crianças comem, dormem, celebram festas. Elas podem entrar e sair dos espaços internos e externos sem pedir autorização. Podem ficar na instituição por meio período ou em período integral. Além dos vários ateliês no pátio, há uma tenda com livros e instrumentos e várias salinhas intercomunicáveis para brincar, comer, dormir etc. Os banheiros são adequados ao tamanho das crianças e no dormitório aquelas que quiserem podem descansar ou dormir depois do almoço.

Figura 6 As salas internas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ver, ouvir, cheirar, observar, experimentar, tocar, pegar e questionar são atividades importantes para o desenvolvimento infantil. Vivenciar com mãos, ver as cores, despertar novas indagações, suscitar a magia de novos encontros e deixar-se contagiar pelo entusiasmo inspirador e emocionante de um lugar que é, ao mesmo tempo, fonte e armazenamento de inspirações: Amares é uma instituição de saberes, de trocas, uma galeria viva, um lugar de construção mútua, um lugar de escuta e apoio – onde a cultura é viva e dinâmica. No dia de nossa visita, ouvimos 4 línguas diferentes: a) alemão; b) português; c) espanhol; e d) inglês. Crianças de 3 continentes (África, América e Europa) aprendem a conviver sem barreiras nem fronteiras e a incorporar saberes de muitas origens, criando algo novo – a possibilidade de conhecer suas histórias e acolher suas biografias.

Figura 7 Bateria de bacias, paus e painelas, palco em cima de caixas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A seguir, para exemplificar as oficinas, mostramos a construção conjunta de um forno comunitário feito com as crianças no pátio do Jardim de Infância na natureza Amares.

Oficinas comunitárias

Por que para fazer um forno de barro se precisa de um bichinho de pelúcia?

Em 2018, com a descoberta da argila no terreno, as crianças tiveram a ideia de fazer escavações e as pedagogas pensaram em utilizar o material disponível de alguma forma. Vale ressaltar que não foi uma ideia pré-concebida. Alguns projetos foram tomando forma ao longo do ano letivo, sendo construídos com a participação ativa de crianças, professoras e colaboradores que participam do cotidiano do Jardim de Infância na natureza Amares.

Nesse processo, crianças do Jardim de Infância Amares, em idade pré-escolar, tiveram a ideia de fazer “escavações arqueológicas”: estavam interessadas em dinossauros e em saber mais sobre vulcões e o início do universo. O assunto partiu de uma pequena descoberta no pátio e rendeu semanas e meses de conversas e atividades conjuntas. Foi construído, em um dos vários ateliês, um pequeno parque pré-histórico com paisagem de dinossauros e vulcões: o “Museu de História Natural de Amares”. O interesse pela pré-história não fez parte de um conteúdo curricular; ele foi moldando-se com as indagações das crianças.

Figura 8 Oficina: Museu de História Natural de Amares
Paisagens com dinossauros e vulcão criadas pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em contato com a natureza, as crianças agem e reagem de muitas maneiras: umas perguntam, outras constroem algum objeto, outras observam, outras brincam com o que encontram, umas silenciam, outras cantam, umas pesquisam formas e funcionalidades, outras aproveitam o ócio. Depois da instalação de um pequeno “Museu de História Natural de Amares”, numa das oficinas, nasceu um novo projeto comunitário: fazer um forno de barro.

Na semana anterior à visita técnica, o grupo de professores, colaboradores e crianças havia fabricado formas de madeira para moldar os tijolos de barro utilizando a argila que acharam no pátio. As crianças participaram ativamente em todos os passos do processo.

O barro coletado no terreno foi colocado em bacias e, depois de misturado com a palha, foi acondicionado em formas de madeira confeccionadas por todos. Os tijolos fabricados foram deixados para secar a céu aberto.

Figura 9 Oficina: Tijolos de barro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O processo de construção do forno comunitário levou a manhã inteira. Era necessário misturar o barro extraído com a palha que as crianças e pedagogas cortavam com pequenas tesouras arredondadas. Durante nossa visita, as crianças se ocupavam com atividades variadas. Umas jogavam futebol com uma educadora. Outras andavam de velocípede. Algumas interagiam com coleguinhas. Outras estavam interessadas nos tijolos. Precisa-se de muitas mãos para que um forno de barro seja construído.

Algo muito peculiar chamou nossa atenção. Desde o início das atividades, um boneco de pelúcia acompanha o andamento do processo, muda de lugar, mas sempre está presente. Uma das crianças do Jardim de Infância o colocou no centro do processo.

Figura 10 Oficina: O forno e o boneco de pelúcia



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante toda a construção do forno comunitário, o boneco de pelúcia permaneceu presente. Nesse processo, uma troca de saberes foi vivenciada por todas as pessoas envolvidas: as crianças passaram a perceber as diferentes formas geométricas, conhecendo as diferentes texturas que encontramos na natureza. Conceitos como pedra, barro, palha, líquido, pastoso, duro, mole, claro, escuro, cinza, bege, preto são aprendidos durante o processo de aprendizagem, que se desenvolve organicamente por meio da atividade conjunta, sem que seja preciso qualificar ou denominar explicitamente o que está acontecendo.

Figura 11 Oficina: O forno comunitário tomando forma e o boneco de pelúcia



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O boneco de pelúcia passou a ter um caráter simbólico. Ele representa a afirmação pedagógica de respeito à criança que o inseriu no projeto do forno comunitário. Fazer um forno de barro é algo que se aprende culturalmente. No entanto, tal aprendizagem não passa pela capacidade de definir, explicar, reproduzir determinado conteúdo, nem de representar ou reproduzir o que foi aprendido, mas por se deixar afetar pelo acontecimento.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, argumentamos que as instituições educacionais para a primeira infância devem garantir às crianças tempo para que sejam crianças e tenham acesso aos processos de apropriação da realidade que as cercam a partir de práticas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Mostramos e compreendemos o brincar e as atividades ocorridas durante a visita técnica ao Jardim de Infância na natureza Amares, em Colônia, Alemanha, como uma oportunidade para as crianças construírem e vivenciarem processos culturais e estéticos. Essas crianças partilham múltiplos momentos umas com as outras e com os adultos envolvidos. Os projetos se desenvolvem na troca dialógica entre todos os participantes. Há uma escuta mútua e um envolvimento compartilhado que nos inspiram. Há um espaço para que todas as pessoas envolvidas possam manifestar ideias, interesses e decisões.

No estar junto, partilham-se situações harmoniosas e, por vezes, conflituosas. Ambas as situações se mostram importantes para o processo de aprendizagem e construção de sua autonomia e individualidade. Por meio das atividades ou dos projetos, mediante brincadeiras e escolhas, crianças e adultos representam seus pensamentos, tomam decisões, manifestam escolhas, negociam estratégias, atividades e materiais de seu interesse. Além disso, interpretamos nossa vivência como uma prática, onde as crianças se sentem valorizadas, acolhidas para desenvolver sentimentos de autonomia, amizade e pertencimento ao grupo. Tais experiências culturais e estéticas aqui descritas mostram que as crianças, nessa prática pedagógica, passam a ser autoras no processo conjunto de ensinar e aprender. Alguns dos fatores importantes na construção desse espaço pedagógico são: a) tempo; b) responsabilidade; e c) liberdade para escolhas pessoais. A aprendizagem se dá pelo convívio orgânico, pela aceitação das escolhas do outro e pelo respeito às opções das crianças.

As crianças podem participar de projetos coletivos e, também, observar, fazer outras coisas ou simplesmente não fazer nada. Não há imposição de como a criança deve agir. Também não há preocupação direcionada a uma aprendizagem mecânica, com reprodução de conteúdo. As crianças aprendem porque fazem parte. Aprendem porque o que estão fazendo lhes interessa e inspira, mexe com seu ser. Nesse sentido, o papel dos

educadores se volta à escuta, à reflexão e à responsabilidade para com o todo: cuida-se do desenvolvimento individual cognitivo, emocional e espiritual de cada criança ali presente.

A visita técnica aqui relatada evidenciou que, na Educação Infantil, as crianças podem vivenciar processos educativos muito além do que está previsto nas orientações e/ou grades curriculares. O Jardim de Infância na natureza Amares é uma instituição de resistência: trata-se de um lugar de construção de conhecimentos e sentimentos compartilhados, de atividades, jogos, brincadeiras e maneiras de usar os objetos para viver experiências de infância, de cultura e de formação para a vida.

Referências bibliográficas

Alvares, S. C. (2010): *Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo, SP: Cortez.

Fröbel, F. (1982): Die Menschenerziehung (1826). In E. Hoffmann (Hrsg.), *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften* (Band 2, 4. Aufl., S. 149-178). Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta.

Geertz, C. (1996): *Welt in Stücken: Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. IWM-Vorlesungen zur Modernen Philosophie, 1995. Viena: Passage.

Heiland, H. (1991): Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei Friedrich Fröbel. *Pädagogische Rundschau*, 45(4), 433-450.

Rinaldi, C. (2014): *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (2a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Saviani, D. (2010): O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 5(10), 13-28.

Schäfer, G. E. (2014): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim, Deutschland: Beltz Juventa.

Vigotski, L. S. (2000): *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Zirfas, J. (2018): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: utb.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

LANZ, H. R. Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 220-240, 2019.

Norma B – APA

Lanz, H. R. (2019). Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 220-240.

Norma C – Vancouver

Lanz HR. Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):220-240. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1178>