



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE  
ASSOCIAÇÃO AMPLA FURG/ UFRGS/ UFSM**

**GISELE RUIZ SILVA**

**DISCURSOS DE VERDADE NAS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO COM  
CRIANÇAS PEQUENAS: UMA ARTE PEDAGÓGICA NA ATUALIDADE**

Rio Grande  
2019

**GISELE RUIZ SILVA**

**DISCURSOS DE VERDADE NAS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO COM  
CRIANÇAS PEQUENAS: UMA ARTE PEDAGÓGICA NA ATUALIDADE**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Corrêa Henning

Rio Grande  
2019

### Ficha catalográfica

S586d Silva, Gisele Ruiz.

Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas: uma arte pedagógica na atualidade / Gisele Ruiz Silva. – 2019.

158 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Paula Corrêa Henning.

1. Educação Infantil 2. Modernidade 3. Arte Pedagógica 4. Artefato Cultural 5. Pedagogia de Projetos I. Henning, Paula Corrêa II. Título.

CDU 37-053.5

**GISELE RUIZ SILVA**

**DISCURSOS DE VERDADE NAS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO COM CRIANÇAS  
PEQUENAS: UMA ARTE PEDAGÓGICA NA ATUALIDADE**

Tese de Doutorado em Educação em Ciências, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Cláudia Glavam Duarte  
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Ângela Adriane Schmidt Bersch  
Instituto de Educação  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

---

Profa. Dra. Joanalira Corpes Magalhães  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

---

Orientadora: Profa. Dra. Paula Corrêa Henning  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Rio Grande, 2019

**Aos meus amores:  
Marcelo  
João Vitor  
Gabriel**

## **AGRADECIMENTOS**

**GRATIDÃO** é a expressão que traduz meus sentimentos. Palavra que aprendi na busca pela superação os desafios que muitas das vezes eu mesma me impunha. Aprendi que a gratidão nos torna mais fortes e mais leves. Chego a acreditar que ela nos permite ser mais felizes.

Assumi há algum tempo, não só pelas experiências do Doutorado, mas certamente junto a elas, a filosofia de vida que me diz: **"Tudo já está certo!"** Então, se está certo, basta agradecer. Assim...

### **GRATIDÃO!**

Às forças do Universo, pela vida que me foi concedida.

### **GRATIDÃO!**

Aos meus pais, Marilda e José, por me aceitarem como filha. Por dedicarem suas vidas a mim. Por me amarem de todas as formas e sempre. Pela possibilidade de aprender a ser filha.

Às minhas irmãs de nascimento, Dani, Grasi e Duda. Por compartilharem comigo a família, os afetos, os amores, os brinquedos, os espaços e até as brigas! Pela oportunidade que me deram de aprender a ser a irmã mais velha e descobrir que nem sempre é preciso ser o exemplo.

Aos sobrinhos, Murilo e Cassiano. Por me fazerem sentir o que é ter amor materno por um filho que não é da gente.

Aos cunhados, Du e Ti, por me permitirem a experiência de ter irmãos.

### **GRATIDÃO!**

À Ana, minha Mana! Presente que a vida trouxe de Bagé/RS para mim. Obrigada por me permitires ser tua *hermanita!*

À amiga Michelle, amizade leve e acolhedora que se fez como um lindo sol da manhã aquecendo as frias tardes na Secretaria de Educação. Obrigada pelo apoio incondicional e especialmente afetuoso nestes últimos meses de escrita.

Às amigas, Kellen, Lili e Letícia. Pela amizade de todas as horas, mesmo estando fisicamente longe. Pela cumplicidade e parceria nas aventuras com as crianças pequenas e na vida.

Aos pequenos Henrique, Humberto e Eduardo. Por me concederem suas belas obras de arte que abrilhantaram este trabalho. O "toque" de vocês deixou estas páginas mais alegres!

### **GRATIDÃO!**

À FURG, minha escola em Rio Grande desde 1997. De lá para cá, as infinitas possibilidades de vivenciar um espaço de ensino, pesquisa e extensão, com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao GEECAF e aos geecafianos, pelos anos de estudos, discussões, aprendizagens, afetos, coleguismos, amizades. Por formarem esse grande grupo que só cresce, em tamanho e em potência de pensamento.

Às professoras Cláudia, Ângela e Joanalira, pelo aceite em compor, inicialmente, a Banca de Qualificação, com suas leituras criteriosas, cuidadosas e colaborativas. E por se disporem a novamente avaliar este trabalho na tão esperada Defesa de Doutorado. Sou grata ao tempo dispensado e às aprendizagens proporcionadas por cada uma de vocês.

### **GRATIDÃO!**

Aos meus filhos, meus gêmeos, João Vitor e Gabriel. Por me permitirem ser mãe e me ensinarem o sentido do amor incondicional. Por me acompanharem nessa jornada acadêmica desde que estiveram na minha barriga. Por me ensinarem a viver a maternidade e a academia concomitantemente e sem culpa.

Ao meu marido, meu companheiro, meu suporte, meu colo... meu Marcelo. Por estar ao meu lado em todas as horas. Por acalmar meu coração aflito. Por secar as minhas lágrimas. Por me conduzir e me trazer de volta à vida todas as vezes que me "perdi". Por compartilhar sorrisos, dividir alegrias. Por sonhar e realizar juntos. Por nossos filhos, nossos *pets*, nossa linda família. Por nosso amor!

### **GRATIDÃO!**

À Paula. Por aceitares mais uma vez orientar meus estudos. Por partilhares comigo teus saberes. Por dedicares a mim infinitas horas de orientações e aprendizagens. Pela vida acadêmica que me ensinas a viver. Mas, sobretudo, por me conceder tua amizade, por abrires as portas da tua casa e do teu coração e me acolher com a amorosidade que as palavras não podem descrever. Nesses nove anos de caminhada juntas, descobrimos o valor da amizade sincera que se firmou nos momentos mais difíceis das nossas vidas. Obrigada por me permitires partilhar a existência contigo. Por me permitires ter o Duda e o Pepê como sobrinhos amados e juntar o Bruno ao meu time de cunhados-irmãos.

### **GRATIDÃO!**

À filosofia. Por me permitir pensar minha própria existência!

## RESUMO

A presente tese de Doutorado em Educação em Ciências tem como foco de análise a infância escolarizada. O estudo busca responder ao seguinte problema: Que verdades circulam na revista *Pátio Educação Infantil* que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos na atualidade? Tendo como referência teórico-metodológica especialmente os estudos de Michel Foucault, foram analisadas as edições da revista que foram publicadas no período de janeiro de 2014 a janeiro de 2018, tendo como foco as práticas realizadas com as crianças a partir de quatro anos de idade – dada a obrigatoriedade de matrícula na educação básica para tal faixa etária, após a promulgação da Lei 12.796/13. Foram utilizados o método genealógico foucaultiano e a ferramenta analítica da problematização para a análise do material empírico escolhido. Praticou-se o exercício do pensamento sobre o presente e as formas como nos constituímos professores e professoras no século XXI, produzindo modos de fazer educação. Buscou-se entender os direcionamentos que são dados à infância na atualidade, entendendo-os como estratégias de gerenciamento da população na lógica de um Estado governamentalizado. Foram mapeados, ainda, os princípios filosóficos que dão sustentação às práticas educativas na educação infantil a partir da abordagem de dois filósofos clássicos do pensamento pedagógico moderno: Jan Amos Comenius e Jean Jacques Rousseau. Apostou-se na existência de uma arte pedagógica contemporânea que se sustenta a partir de um saber docente legitimado pelo campo científico, o qual dita as formas de conduzir as condutas escolares na atualidade. Por fim, problematizou-se a hegemonia de uma Pedagogia de Projetos assumida como estratégia metodológica das práticas da educação infantil de forma a unificar, padronizar e normalizar o pensamento pedagógico contemporâneo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Modernidade. Arte Pedagógica. Artefato Cultural. Pedagogia de Projetos.

## ABSTRACT

The present dissertation of Doctorate in Education in Sciences has as focus of analysis the schooling childhood. The study aims to answer the following problem: what truths circulate in the magazine *Pátio Educação Infantil* that guide the pedagogical practice for 4-to 5-year-old children nowadays? Using as theoretical-methodological reference the studies of Michel Foucault, the editions of the magazine that were published in the period from January 2014 to January 2018 were analyzed, focusing on the practices performed with children since 5 years old – given the mandatory enrollment in basic education for this group of age, after the enactment of Law 12.796/13. The Foucauldian genealogical method and the analytical resource of the problematization were used for the analysis of the chosen empirical material. The practice of thinking about the present and the ways in which we become teachers in the 21st century were practiced, producing ways of educating. It was sought to understand the directions currently given to childhood, understanding them as strategies of population management in the logic of a governed state. Also, the philosophical principles that support educational practices in early childhood education were also mapped parting from the approach of two classical philosophers of modern pedagogical thinking: Jan Amos Comenius and Jean Jacques Rousseau. It was relied on the existence of a contemporary pedagogical art that is based on a teaching knowledge legitimized by the scientific area, which defines the ways of conducting current school behaviors. At long last, the hegemony of a Pedagogy of Projects – assumed as a methodological strategy of the practices of children's education – was problematized in a way to unify, standardize and normalize the contemporary pedagogical thinking.

**Keywords:** Children's Education. Modernity. Pedagogical Art. Cultural Artifice. Pedagogy of Projects.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>ESBOÇOS DE UMA VIDA DE PESQUISADORA: A MODO DE INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – AS NECESSÁRIAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DEFINIÇÕES NOS CAMINHOS DA PESQUISA</b>	<b>28</b>
1.1 A REVISTA <i>PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL</i> : MATERIAL EMPÍRICO DE ANÁLISE	30
1.2 PISTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: AS FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS	40
<b>CAPÍTULO 2 - SUJEITO-INFANTIL-ESCOLARIZADO: RELAÇÕES DE PODER-SABER NO GERENCIAMENTO DE UMA POPULAÇÃO</b>	<b>50</b>
2.1 A LÓGICA DE ESTADO NO GERENCIAMENTO DA INFÂNCIA	54
2.2 NOS RASTROS DE UMA HISTÓRIA DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA	59
2.3 A INFÂNCIA COMO OBJETO DE GOVERNO NA REVISTA <i>PÁTIO</i> . PRIMEIRAS ANÁLISES	69
<b>CAPÍTULO 3 – PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DA ATUALIDADE: UM TRAÇADO HISTÓRICO-FILOSÓFICO</b>	<b>77</b>
3.1 UM SOLO PARA A PRODUÇÃO DE VERDADES EDUCACIONAIS	81
3.2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO: DESLOCAMENTO NAS ARTES DE CONDUZIR OS INDIVÍDUOS	85
3.3 A PEDAGOGIA DE COMENIUS: OS PRINCÍPIOS DO ENSINO	89
3.4 A PEDAGOGIA DE ROUSSEAU: OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO	95
3.5 ATUALIZAÇÕES DISCURSIVAS DOS PRINCÍPIOS DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA ARTE PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA	102
3.6 CHEGANDO AO FINAL DO TRAÇADO	113
<b>CAPÍTULO 4 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA AS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO DISCURSO DE VERDADE</b>	<b>116</b>
4.1 INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS	119

4.2 A FABRICAÇÃO DE SUBJETIVIDADES POR MEIO DE UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS	130
<b>INTERRUPÇÃO NECESSÁRIA: UMA PARADA ANTES DA PRÓXIMA BIFURCAÇÃO</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>150</b>

## APRESENTAÇÃO

O estudo de tese que o leitor e a leitora encontram nestas páginas é fruto de quatro anos de dedicação à pesquisa educacional que se deu em nível de doutorado. Este está vinculado ao Programa da Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde (PPGEC), do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Um programa de Pós-Graduação Interinstitucional, que mantém parceria entre esta Universidade, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Santa Maria.

Dentre as linhas de pesquisa que compõem o PPGEC, destaco a linha 2, intitulada *Educação científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos*. Nesta linha se inscreve esta tese por partilhar do movimento de investigação dos efeitos das práticas sociais processadas em diferentes instâncias, tendo em vista compreender como os discursos e as práticas atuam na produção de “verdades” e de sujeitos.

A tese vincula-se ainda ao Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF, liderado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Corrêa Henning, orientadora deste trabalho. Por meio do GEECAF, me permito exercer o pensamento científico como ferramenta de análise da atualidade. Nesta tese, o leitor e a leitora encontrarão aspectos da história do pensamento pedagógico contemporâneo analisados a partir de lentes pós-estruturalistas na sua vertente foucaultiana, tendo como principal interlocutor o filósofo francês do século XX, Michel Foucault.

A pesquisa ora abordada nestas páginas tem como objeto analítico a infância escolarizada da atualidade com destaque às práticas escolares destinadas a ela, assumindo como problema de pesquisa a pergunta: Que verdades circulam na revista *Pátio Educação Infantil* que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos?

Destaco que os desenhos apresentados na abertura dos capítulos desta tese, foram concedidos pelas responsáveis das crianças, cujos nomes encontram-se indicados abaixo de cada obra. Salvo a obra que ilustra a capa, que é de autoria de Eduardo Henning Cunha (4 anos, 2019), intitulada *O anão*.

É com grande satisfação que convido o leitor e a leitora a transitarem pelo texto e permitirem-se à elaboração de novas perguntas a partir de seus ditos. Boa leitura!

# ESBOÇOS DE UMA VIDA DE PESQUISADORA: A MODO DE INTRODUÇÃO



SEM TÍTULO  
HENRIQUE SOARES PINTO, 5 anos, 2014  
Arquivo pessoal

## ESBOÇOS DE UMA VIDA DE PESQUISADORA: A MODO DE INTRODUÇÃO

### LABERINTO

No habrá nunca una puerta. Estás adentro  
 Y el alcázar abarca el universo  
 Y no tiene ni anverso ni reverso  
 Ni externo muro ni secreto centro.  
 No esperes que el rigor de tu camino  
 Que tercamente se bifurca en otro,  
 Que tercamente se bifurca en otro,  
 Tendrá fin. Es de hierro tu destino  
 Como tu juez. No aguardes la embestida  
 Del toro que es un hombre y cuya extraña  
 Forma plural da horror a la maraña  
 De interminable piedra entretejida.  
 No existe. Nada esperes. Ni siquiera  
 En el negro crepúsculo la fiera.  
 (BORGES, 1969, p. 10)

Li pela primeira vez o poema *Laberinto*, de Borges, no texto *Labirintos da Pesquisa, Diante de Ferrolhos*, escrito por Sandra Corazza (2007). Isso já faz algum tempo. Não me recordo de, na ocasião, ele ter tomado algum sentido especial. Mas hoje, retomando sua leitura e buscando na íntegra o poema, tais versos me chegam com uma espécie de novo traçado, como se carregassem em si todo o sentido dos meus quase quatro anos de doutoramento. Toma sentido, talvez, porque é de caminhos que se trata. Dos caminhos que a vida me possibilitou, com suas múltiplas bifurcações. Dos caminhos que esta pesquisa ora assumiu, ora abandonou. Mas, especialmente, dos caminhos que cotidianamente escolhemos trilhar em nossos

fazeres docentes, com as crianças que frequentam nossas classes de Educação Infantil no Brasil, desde o ano de 2014.

No texto que segue, trago alguns desses caminhos e suas bifurcações, desvios e paradas. Nele, aponto certas notas sobre meu encontro com a pesquisa em educação. Para isso, fez-se necessário recompor aspectos da minha própria escolarização e das formas – por vezes amistosas, por vezes turbulentas – que estabeleci relações com a instituição escolar e a educação.

Minha relação com a escola sempre foi um pouco às avessas. Na infância, durante os três primeiros anos de escolarização, compreendidos entre os dois e cinco anos de idade, vivenciei essa instituição numa relação de repulsa e encantamento. Minha rotina foi marcada pelo choro diário para não ficar na escola às oito horas da manhã e para não ir embora ao meio dia. Não sei dizer os motivos que provocavam tal atitude, se a própria escola ou se a separação do espaço da família. O fato é que foi entre o choro e o riso que cursei as turmas de Maternal, Jardim e Classe de Alfabetização.

O interessante é que meu ingresso na escola não se deu por necessidade de trabalho dos meus pais. Na época, eu era ainda a única filha e minha mãe, mesmo sendo professora, havia optado por dedicar-se aos cuidados da família, ainda não exercendo sua profissão. Recordo – não sei se pela fala dela ou por minhas memórias – o dia em que ela decidiu fazer minha matrícula. Meu pai havia chegado do trabalho e ela o aguardava após um dia em que eu a havia “enlouquecido”, pedindo insistentemente para ir para a escola.

Talvez por sua formação em Magistério, uma das brincadeiras que mais fazíamos era entre livros, cadernos e canetas. Brincar de escolinha tornara-se minha atividade favorita. No final daquela tarde quente do verão do Rio de Janeiro, cidade na qual nasci e cresci, ela aguardava ansiosa a chegada do meu pai, para que pudesse sair “em busca de uma escola para essa guria”.

A naturalização da necessidade de escolarização que atravessa nossos discursos e compõe nossas formas de vida se faz presente na minha história desde que sou bem pequena, seja no desejo anunciado, seja na decisão da minha mãe. Nasci imersa nesse discurso, dado o interesse materno pelo Magistério, alimentado pelo fato de meu pai ser estudante de graduação e passar muitas horas de seu dia envolto em cadernos, livros e outros artefatos escolares. Mas não só por isso!

A ideia da necessidade de escolarização da infância não é um fato natural como costumamos assumir. Pesquisadores como Alfredo Veiga-Neto (2000a), Maria Isabel Bujes (2004), entre outros, problematizam tal naturalização pontuando a historicidade que abarca a construção da escola como instituição educativa e a Pedagogia como ciência da educação.

O projeto de mundo moderno civilizado, tão sonhado pelos pensadores iluministas, exigiu a presença de uma instituição capaz de disciplinar e docilizar os corpos, especialmente os infantis. O princípio kantiano de que “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1999, p. 11) é a máxima filosófica que fundamenta nossas ações educativas, quando afirma que “[...] Por educação entende-se o cuidado de sua infância [do homem] (a conservação e o trato), a disciplina, e a instrução com a formação” (idem), legitimando a prática educativa ao atribuir-lhe uma função.

Essa forma de pensar a constituição da subjetividade humana, das formas de ser homem e mulher no mundo moderno, compõe a racionalidade do nosso tempo de tal forma que assumimos a ideia de que as crianças precisam *mesmo* ir à escola. Um discurso de verdade que se esparrama pelo tecido social anunciando, há quase três séculos, a urgência de ações que atentem aos cuidados, disciplina e instrução da qual o homem necessita para tornar-se homem (KANT, 1999). No contexto histórico e social que me cercava, era improvável escapar ao discurso da escolarização.

Desafio superado e matrícula feita, aos dois anos e dez meses, iniciei minha vida escolar. Como mencionei, algumas experiências foram difíceis, outras,

encantadoras. Fazer as “coisas da escola” era maravilhoso. Eu as reproduzia em casa com as bonecas. Buscava, no programa de tevê chamado *Daniel Azulay e a Turma do Lambe-Lambe*, a inspiração para as técnicas de desenho e a construção de brinquedos com caixas de fósforo e outras sucatas. Recorta, cola, pinta, desenha... não deu certo? Começa de novo.

Tínhamos um tapete de cor vinho na sala de casa, cuja estampa tinha alguns quadrados... ali, eu projetava minha sala de aula, cada quadrado tinha uma função. Criava o que Foucault (2013) chamou de “*contraespaço*”, uma utopia localizada. Construía ali, por algum tempo do dia, um outro lugar absolutamente diferente da sala de estar, um lugar em que eu era a professora, enfileirava as bonecas, organizava e ordenava tudo... com os sons, cheiros e sabores que eu quisesse. Com os sons, cheiros e sabores da escola que eu imaginava ter naqueles momentos.

Ao final daqueles três anos, já alfabetizada, fui transferida para uma instituição que me possibilitaria cursar da 1ª série até a graduação, e lá permaneci até concluir o ensino médio. A minha relação com tal escola já não foi marcada pelos choros diários, pois, já maior em idade, eu compreendia que não deveria chorar, tendo em vista que “é feio uma menina grande chorando *sem motivo!*”.

Porém, o fato de silenciar o choro não significava que ele não estivesse lá. No quarto dia de aula, eu o “guardei no bolso” e assumi a postura da aluna que minha família e professora esperavam de mim, ao menos nesse aspecto. A escola é o lugar da arte de disciplinar.

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. [...] Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p. 13).

Docilizar o corpo para que pudesse ser disciplinado, ou disciplinar o corpo para que se tornasse dócil foi, sem dúvida, o mais marcante dos aprendizados.

As práticas sutis do cotidiano escolar agem em cada um de nós, moldando nossos corpos segundo os princípios das instituições, atrelados à racionalidade de cada época. Assim, vamos sendo normalizados e encaixados nos modos de ser estudante, professor, família... assumindo, em cada um de nós, a responsabilidade pelo sucesso do empreendimento educativo.

Daquela escola, recordo muitas coisas. Da escadaria, dos quatro andares de prédio, do pátio enorme, da biblioteca, das salas de aula, das cores das paredes, do som do vento que fazia bater as janelas de madeira, dos colegas, dos professores, das classes de madeira, da carteirinha escolar, dos inspetores de disciplina, da tia Estela da portaria, do uniforme (em que até a meia tinha logo!). Recordo, também, do quadro cheio de matérias para copiar, do sono que eu sentia por estudar sempre pela manhã, das promessas que eu fazia a mim mesma de que “hoje não vou me atrasar para terminar”, as quais eu nunca conseguia cumprir.

Lembro-me do meu sonho de ser uma aluna exemplar – nunca alcançado. Eu amava aquela escola! E acho que ainda a amo, principalmente quando me pego matando a saudade no seu site institucional ou no *Facebook*. A questão é que, ainda que eu não me encaixasse com perfeição, eu me esforçava, me cobrava... aquele era o jeito certo de ser aluna e eu desejava sê-lo. Ali compus meu modelo de professora, de estudante, de currículo.

Anos após meu ingresso, veio o momento difícil da escolha profissional. O ensino médio, até então nomeado como 2º grau, apontava a possibilidade de cursarmos um currículo amplo que tendia à preparação para o vestibular com objetivo de ingresso na Universidade, nomeado de Formação Geral. Também havia a possibilidade de escolher entre outras duas opções profissionalizantes: Processamento de Dados, um curso voltado para a área da programação de computadores, e Magistério. O primeiro ano era comum a todos os cursos, sendo chamado de Básico, a partir do segundo ano é que migrávamos para o curso de escolha. Minha escolha se deu por eliminação entre essas três possibilidades, já que trocar de escola não era algo

cogitado em família. Sem nenhuma afinidade com as questões tecnológicas e acreditando ter total aversão pelo Magistério, optei pela Formação Geral. O primeiro ano do ensino médio transcorreu tranquilo. Já o segundo, na Formação Geral, foi muito complicado! Eu não me encaixava ali, ainda que me esforçasse. Frustrrei-me, nada daquilo fazia sentido e a escola perdera seu encanto.

Nessa época, minha mãe trabalhava exercendo sua profissão na mesma escola em que estudei nos três primeiros anos de escolarização. Lá ela tinha uma turma de Jardim, com crianças de três e quatro anos. Seu turno de trabalho era pela manhã e as tardes eram destinadas ao planejamento e preparação de material para as crianças. Extremamente dedicada, ela passava horas e horas debruçada sobre tudo aquilo na nossa sala de trabalho em casa, na mesa ao lado da minha, em que eu devia estudar e aprender os conceitos de Química, Física, Matemática,... Não era raro que eu abandonasse os livros com a desculpa de ter que ajudá-la em suas criações.

As experiências culturais nos atravessam e constituem nossa subjetividade. Aqueles momentos de auxílio aos afazeres escolares da minha mãe remontavam em mim a criança que brincava no tapete vinho da sala de casa. Colocava-me por alguns momentos na utopia do *contraespaço* foucaultiano, deslocando-me para o papel de professora, produzindo material, planejando ações, inventando modos de fazer docente.

Em outubro daquele ano, houve uma reunião para os pais da minha turma. Precisando de uma substituta para que pudesse se ausentar, fiquei no lugar da minha mãe, dando aula para as crianças, enquanto ela participava da tal reunião. O relato dos meus professores a meu respeito foi o pior possível, no que se referia ao meu desempenho escolar. De fato, minha situação era um verdadeiro caos. Enquanto ela estava lá, ouvindo tudo de pior sobre mim, eu estava no lugar dela me deliciando com as crianças e com o fazer docente. Aquilo sim me realizava!

Esse acontecimento mobilizou vários sentimentos, com uma experiência vivida. Ali algo me tirou do lugar. Como diz Bondía,

É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação (2002, p. 25-26) [grifo do autor].

Como algo que "nos passa", dedicar aquelas horas à docência foi uma experiência que, como tal, trouxe outro sentido ao que eu desejava assumir como profissão. Terminada aquela semana, eu havia decidido que o magistério era a carreira que eu queria seguir. Era permeada pelas "coisas da escola", que eu desejava dedicar minha vida profissional.

Anos mais tarde, ingressar na Universidade trouxe a oportunidade de trilhar meus primeiros passos no campo da pesquisa educacional. Meu ideal de escola estava nas memórias e na minha forma de compreender a educação. Ter a possibilidade de estudar diferentes autores e de percorrer diferentes teorias me ajudava a entender as práticas que vivi como aluna e como professora até então. Construindo meu aparato teórico e fazendo escolhas pelos caminhos que me pareciam mais adequados para o campo da educação (em especial para a educação infantil), no terceiro ano da graduação, entrei em crise com as verdades instituídas pelo campo de saber que eu escolhera: decidi abandonar a Pedagogia.

O currículo do curso era sustentado por disciplinas do campo da Psicologia. Não seríamos psicólogas, mas nossos estudos eram orientados por esse viés, me colocando num lugar de inquietação. Eu, ainda entendendo pouco, me incomodava com as teorias do desenvolvimento humano e suas estratégias de normalização dos sujeitos. Assim, levei todo o quinto semestre do curso: numa relação de amor e repulsa, muito próxima da que eu havia vivenciado na infância, nos meus primeiros anos de escolarização.

Historicamente, as teorias *psí* constituem o cenário da educação atuando como campo científico que legitima o fazer pedagógico. Atreladas a aparelhos administrativos de governamentalização do Estado, tais teorias permitiram práticas de normalização, regulação e a produção de um determinado tipo de sujeito, o sujeito

normal (WALKERDINE, 1998). A busca constante por práticas educativas que favoreçam a autonomia e a liberdade do indivíduo coloca o campo do saber da Psicologia, em especial a Psicologia do Desenvolvimento, no status de dizer *o quê* e *como* fazer educação.

O construtivismo pedagógico, que emerge com base nos estudos de epistemologia genética de Piaget, se expande e toma força nas salas de aula, especialmente os anos 80 e 90 do século XX, ditando novas formas de conduzir a prática docente em que o centro da ação é a criança, e o objetivo final é seu desenvolvimento, no entanto, dentro de certos padrões orientados pela ciência psicológica.

[...] a observação e o monitoramento do desenvolvimento infantil tornou-se uma pedagogia de direito próprio porque se supunha que aquelas compreensões que eram consideradas como subjacentes à aquisição do conhecimento estavam baseadas numa fundação 'natural'. A nova noção de uma pedagogia individualizada dependia totalmente da possibilidade de observação e classificação de desenvolvimento normal e da ideia de aprendizagem espontânea (WALKERDINE, 1998, p. 177-178) [grifo da autora].

Assim, era papel dos cursos de formação de professores, em especial do curso de Pedagogia, apropriar-se do aparato psicológico do desenvolvimento humano, assumindo a naturalização dos conhecimentos matemáticos e científicos como capacidades individuais a serem desenvolvidas espontaneamente a partir de práticas adequadas para esse fim. Construir estratégias potencializadoras para o desenvolvimento normal e natural dos indivíduos torna-se o papel central da Pedagogia, de maneira geral.

No sexto semestre do curso, o currículo compunha uma disciplina intitulada Fundamentos da Educação Infantil. Entre as discussões potentes que ali foram feitas, a mais marcante foi pensar que a infância é uma construção social. Lembro-me o impacto que tal ideia causou na turma. O deslocamento do conceito de desenvolvimento natural para o de construção social marcou uma mudança radical de perspectiva teórica. Uma "puxada de tapete" para muitas de nós. Mas, sobretudo, um

respiro para minhas inquietações sobre a educação. Ali se deu meu encontro com os estudos culturais e os estudos foucaultianos. O resultado imediato disso é que não abandonei a Pedagogia.

Desde então, mergulhei no campo da pesquisa. Ingressei no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos (NEPE/FURG) como bolsista voluntária no final daquele semestre, tornando-me bolsista de Iniciação Científica no ano seguinte. Nosso escopo de estudo era a infância e a educação infantil, passando pelo diagnóstico quanto ao atendimento a essa população e as variadas estratégias de formação de professores. Ali pude conhecer, de forma mais sistemática, as produções no campo da educação e da infância, vivenciar e produzir pesquisa, suspeitando de verdades estabelecidas como metanarrativas educacionais.

Em meio a tudo isso, as ironias da vida. No auge da minha crise com a Pedagogia voltada para a educação infantil, prestei concurso público para professora da rede pública (municipal e estadual). Na rede municipal, faz-se obrigatório optar por uma área específica, então, escolhi pelos Anos Iniciais. Dois anos mais tarde, fui nomeada e, apesar de toda minha imersão e satisfação com os estudos da educação infantil, tive que dela me afastar, reconstruindo-me, agora, como professora alfabetizadora.

Assim, vou tomando parte de muitos discursos no campo da educação e das duras críticas à educação infantil – vindas de professores de outras áreas – motivadas pelos diversos aspectos que a circundam. Simultaneamente, procuro realizar o exercício de olhar de forma mais ampla para a infância e a educação. Nesse intervalo, conheci e ingressei no Grupo de Estudos Sexualidade e Escola (GESE/FURG) como professora participante da pesquisa desenvolvida pelo Grupo naquele momento.

Com foco no tema da sexualidade e suas implicações no espaço escolar, o Grupo provocava robustas discussões sobre a educação escolarizada e suas formas de conduzir os sujeitos. Junto a isso, os conceitos foucaultianos – como norma e normalização – começavam a me mobilizar para querer saber mais. Portanto, decidi

adentrar de vez para os estudos do filósofo Michel Foucault. Nesse espírito, ingressei, no ano de 2004, na Especialização em Educação Física Escolar/FURG, discutindo, em minha pesquisa, aspectos referentes à constituição das subjetividades das crianças a partir da história da escolha de seus nomes, feita antes mesmo de seus nascimentos.

Interessante olhar para essa recomposição histórica e ver diferentes peças se encaixando em algumas partes e não em outras. Não somos feitos de linearidades. Somos a composição de diferentes lugares, ditos, sensações. Somos múltiplos e, ao mesmo tempo, um só. Buscando compreender esses movimentos da vida e das formas como vamos nos tornando o que somos, em 2010 tive a honra de ingressar no Grupo de Estudo Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF), coordenado pela professora Paula Corrêa Henning.

Sob orientação desta pesquisadora, desenvolvi meus estudos de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde (PPGEC), da FURG. Tal dissertação versou a respeito dos discursos de inclusão escolar veiculados pela revista *Nova Escola* entre os anos de 2009 e 2013. A pesquisa mobilizou pensar ainda mais a respeito da prática docente e das formas como aprendemos a conduzir nosso fazer pedagógico.

Ao final do período de Mestrado, recebi o convite para assumir uma turma de educação infantil em uma escola do município. Posso dizer que foi com grata satisfação que retomei a prática com as crianças e, junto a ela, os estudos e discussões sobre o tema. Meus estudos, até então focados na inclusão escolar, se deslocam para outro objeto de análise. Imersa mais uma vez no campo das práticas docentes na educação infantil, atravessada pelos conceitos foucaultianos (disciplina, norma, normalização, entre outros), ingressei no curso de Doutorado do PPGEC/FURG, novamente sob a preciosa orientação da professora Paula Henning.

Meu enfoque se desloca para as verdades produzidas a respeito da infância, tomando como objeto de análise as verdades colocadas em funcionamento em práticas pedagógicas narradas na revista *Pátio Educação Infantil*. Portanto, estou

imersa nas fabricações discursivas acerca da infância desde a Modernidade e que, ainda hoje, são legitimadas como formas de ser e se fazer ser criança na contemporaneidade.

Tal investigação tem como objeto de análise a infância escolarizada da atualidade. Assim, o problema de pesquisa perseguido envolve a seguinte pergunta: **Que verdades circulam na revista *Pátio Educação Infantil* que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos na atualidade?** Para cercar o problema de pesquisa proposto, foram elaboradas três questões de pesquisa que objetivaram construir a tese defendida nesta investigação, sendo elas: Quais as condições de possibilidade para a emergência da infância escolarizada de nossos dias? Quais princípios filosóficos dão sustentação às práticas educativas na educação infantil na atualidade? Que saberes vêm sendo mobilizados pela revista *Pátio Educação Infantil* que auxiliam o professorado no desenvolvimento de sua ação docente com as crianças de 4 e 5 anos?

Com isso, procurei evidenciar a tese de que os discursos modernos, fabricados a partir de certas condições de possibilidade, foram inventando uma arte pedagógica na/da atualidade, cujo caráter prescritivo, normalizador e moralizante tem orientado determinadas ações estabelecidas sobre o que se faz no campo da educação, especialmente da educação escolarizada no âmbito da educação infantil.

O corpo da tese está organizado com este primeiro texto introdutório, o qual tece provocações às vivências construídas no percurso que trilhei até a escolha pela profissão docente e das formas como me inseri no campo da pesquisa educacional, partindo da graduação em Pedagogia até os dias atuais. Na sequência, apresento outros quatro capítulos que, agrupados, buscam responder ao problema de pesquisa proposto para esta Tese.

O capítulo 1, intitulado *As necessárias escolhas teórico-metodológicas: definições nos caminhos da pesquisa*, apresenta a construção do problema de pesquisa e justifica as escolhas teórico-metodológicas feitas para esta investigação. Trata de tecer algumas linhas a respeito do conceito foucaultiano de genealogia e de prática da

problematização, assumindo-as como potentes ferramentas para questionarmos sobre as “verdades” que regem o mundo em que vivemos, através das quais nos tornamos sujeitos.

No capítulo 2, nomeado *Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população*, faço problematizações a respeito da universalização e obrigatoriedade de escolarização das crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade. Para isso, debruicei-me a entender como alguns acontecimentos históricos puderam ser condições de possibilidade para a constituição de uma infância escolarizada na Modernidade. Como elemento analítico, trago o aparato legal que normatiza a obrigatoriedade de matrícula e permanência das crianças na escola cada vez mais cedo. Além disso, evidencio alguns excertos dos ditos presentes na revista *Pátio Educação Infantil*, dando visibilidade às relações de poder e saber que se engendram e colocam em operação uma determinada lógica governamental na atualidade, problematizando a forma em que as assumimos como verdadeiras.

No capítulo 3, denominado *Princípios da educação escolarizada da atualidade: um traçado histórico-filosófico*, dediquei-me a construir um cenário que me auxiliou a compreender alguns dos pressupostos filosóficos que compuseram, em certa medida, as práticas pedagógicas destinadas à infância, a partir da sua emergência na Modernidade. Para tal, recorri à Jan Amos Comenius e Jean Jacques Rousseau, entendendo seus ditos como fundamentais na constituição do pensamento pedagógico moderno, a partir das respectivas obras *Didática Magna*, datada do século XVII, e *Emílio, ou Da Educação*, do século XVIII. Para a análise, utilizei-me da ferramenta foucaultiana da problematização, apontando, aqui, fortes reverberações dos ditos desses autores nas práticas que adotamos na atualidade. Também, evidenciei as condições históricas em que tais ditos foram fabricados, com o intuito de provocar o pensamento a respeito do contexto histórico atual que viabiliza que suas verdades ainda ecoem nas escolas brasileiras.

Já no capítulo 4, nomeado *Estratégias pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos: a Pedagogia de Projetos como discurso de verdade*, ainda fazendo uso da ferramenta da problematização, realizei a análise de dezessete artigos vinculados à seção *Dia a Dia*, os quais foram publicados no período de janeiro de 2014 a janeiro de 2018. Neles, pude evidenciar alguns discursos de verdade que sustentam nossas práticas com as crianças, em especial no que se refere à hegemonia de uma Pedagogia de Projetos que orienta o fazer docente na atualidade que, por meio do exercício do poder, subjetiva-nos constantemente.

Como último texto desta Tese, trago a escrita intitulada *Interrupção necessária: uma parada antes da próxima bifurcação*. Nela, reúno os principais achados desta pesquisa na intenção de compilar os dados produzidos ao longo da investigação, que teve como desafio provocar meu pensamento sobre as formas como aprendemos a fazer educação escolarizada ao longo da modernidade, podendo, assim, responder de forma pontual ao problema de pesquisa. Procurei, sobretudo, compilar os aprendizados que construí ao longo dos estudos do Doutorado e registrar algumas pistas que emergiram desse exercício da pesquisa de tese, as quais deixam pontas a serem puxadas em estudos futuros.

# CAPÍTULO 1

## AS NECESSÁRIAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DEFINIÇÕES DOS CAMINHOS DA PESQUISA



SEM TÍTULO  
HUMBERTO OLIVEIRA QUADROS, 4 anos, 2018  
Arquivo pessoal

## **CAPÍTULO 1 - AS NECESSÁRIAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DEFINIÇÕES DOS CAMINHOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, me dediquei a apresentar ao/a leitor/a os elementos que compuseram meu estudo de tese no que se refere ao *corpus* analítico escolhido e aos aspectos teórico-metodológicos que deram suporte para as discussões aqui empreendidas.

Minha aproximação com os estudos foucaultianos, conforme apresentei na introdução deste trabalho, se deu há algum tempo e, especialmente, no período de estudo do Mestrado e Doutorado. Nele, junto ao grupo de pesquisa, fui aprofundando as discussões sobre os conceitos elaborados pelo filósofo Michel Foucault e, inevitavelmente, me apaixonei por suas proposições e formas com que nos convida a pensar as relações com o mundo e a vida.

Foucault nos desacomoda e instiga a tornar curioso aquilo que naturalizamos ao longo de muito tempo. Certamente, ao escolher o magistério como carreira profissional, eu não via a educação como hoje a percebo, assim como não a verei logo em breve. Isso é ótimo! Afinal, “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2012, 15).

Nessa trajetória de atitude filosófica a que Foucault nos convida, de uma atividade filosófica como “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 2012, 15), mergulhei naquilo que em 2015 – ano de início da construção deste estudo de tese – envolvia boa parte do meu fazer docente: os

discursos de verdade sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. Naquela época, percebi e, desde então, trago comigo a ideia foucaultiana de que “Existem momentos da vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2012, 15).

Nessa tarefa – a qual se tornou vital para que eu pudesse continuar pensando as práticas para a educação das crianças pequenas e para que fosse possível continuar pensando sobre mim mesma imersa em tais práticas –, foi que cheguei a esta pesquisa e a tudo que a compõe. Nas próximas seções deste capítulo, apresento inicialmente o *corpus* analítico do trabalho de pesquisa e a organização do estudo de tese; em seguida, trago alguns conceitos-ferramenta de Michel Foucault que provocaram importantes deslocamentos no meu pensamento e me permitiram compor esta pesquisa desta forma e não de outra. Passo, então, às próximas seções do capítulo.

### 1.1 A REVISTA *PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL*: MATERIAL EMPÍRICO DE ANÁLISE

Compor um problema de pesquisa é tão desafiador quanto a própria pesquisa. Nas idas e vindas da escrita deste trabalho de tese, passando pelas disciplinas e outros projetos de dedicação ao GEECAF e ao Doutorado, diferentes elementos foram se somando às minhas inquietações a respeito da infância escolarizada e das práticas destinadas a ela.

O primeiro movimento necessário era a definição do material de análise da pesquisa. Ao longo desses anos, trilhando pela esteira dos estudos foucaultianos, passei a me sentir provocada pelos discursos de verdade que colocamos em funcionamento nos mais diversos tempos, pelos mais diversos meios. Assim, ao compor o *corpus* analítico desta pesquisa, me remeti a um artefato cultural potente que se fez presente em muitos dos cenários de formação de professores por onde

passei e ainda passo. Trata-se da revista *Pátio*, na sua versão voltada para a Educação Infantil.

Escolhi a revista *Pátio Educação Infantil* como *corpus* analítico desta investigação por ela ser uma publicação de ampla circulação entre professores e professoras da educação básica em todo país e por configurar-se, conforme o site institucional da editora, como uma das “principais novidades em metodologias para quem trabalha com crianças de 0 a 5 anos” (GRUPO A, 2018).

Minha aproximação com a revista se deu em 1999, quando eu era integrante do então Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos<sup>1</sup> (NEPE/FURG). Lá, o acervo bibliográfico era crescente e um dos periódicos que circulavam era a revista *Pátio*, por conter artigos assinados por muitos dos autores e autoras que se liam – e muitos ainda se leem – na Pedagogia.

A revista teve sua primeira edição publicada no ano de 1997, com o título *Pátio Revista Pedagógica*. Era editada pela Artes Médicas Sul Ltda., e seus exemplares podiam ser adquiridos em bancas de revistas especializadas, livrarias ou via assinatura. O conselho consultivo das primeiras edições era composto por pesquisadoras como Beatriz Dorneles (UFRGS), Esther Grossi (GEEMPA/RS), Léa Fagundes (UFRGS), Maria da Graça Souza Horn (UFRGS), Tânia Maria Baibich (UFPR), entre outras/os. O conselho internacional contava com nomes destaque no meio acadêmico, entre eles, Alicia Fernandes (Argentina), Ana Teberosky (Espanha) e César Coll (Espanha) – autores/as dedicados/as ao estudo dos fundamentos e práticas da alfabetização, da construção da linguagem e das metodologias da educação infantil. Muitos de seus textos foram estudados nas aulas de Pedagogia que cursei no período de 1997 a 2000.

Seu escopo trata, desde a primeira edição, de temas educacionais com caráter acadêmico, abrangendo assuntos referentes aos diferentes níveis de

---

<sup>1</sup> O NEPE foi criado no ano de 1996, tendo como foco de estudo as crianças de zero a seis anos; por isso, a denominação inicial. No entanto, com a ampliação de seu escopo investigativo no ano de 2011, o nome que o intitula atualmente é Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da infância, mas isso não alterou sua sigla.

escolaridade, incluindo o papel da escola e as mudanças educacionais na sociedade de cada época. Junto a isso, a revista envolve desde artigos científicos até relatos de práticas docentes. No ano de 2003, foi lançada a primeira edição da revista com conteúdo totalmente voltado para a educação das crianças pequenas, a *Pátio Educação Infantil*.

Em 2009, há a primeira edição específica envolvendo o ensino médio, técnico e profissionalizante, intitulada *Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. E em 2010, a *Pátio Revista Pedagógica* passa a se chamar *Pátio Ensino Fundamental*, dedicando seu conteúdo exclusivamente a essa etapa da educação básica. As últimas edições lançadas, correspondentes ao final de 2018 e início de 2019, são: número 88, *Pátio Ensino Fundamental*; número 57, *Pátio Educação Infantil*; e número 38, *Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*. São três vertentes de uma revista educacional que “socializam conhecimentos e práticas eficazes aos professores brasileiros. Sua qualidade foi reconhecida com o recebimento das chancelas da UNESCO, da OMEP (Organização Mundial de Pré-Escola)” (GRUPO A, 2019).

Atualmente, a revista está vinculada ao selo Penso, editora associada ao Grupo A, uma empresa voltada a “ajudar pessoas e instituições a encontrar respostas para os novos desafios da Educação” (GRUPO A, 2019). De acordo com a página oficial da revista, no *Facebook*,

[...] as Revistas Pátio são consideradas os mais qualificados veículos de atualização e formação para os profissionais de educação pelos principais formadores de opinião nesta área: educadores, pesquisadores, coordenadores e assessores pedagógicos, diretores de escolas e mantenedores, bem como por assessores para políticas educacionais (FACEBOOK, Sobre, Revista Pátio, 2019).

Como já dito, as edições específicas da Educação Infantil, modalidade escolhida como *corpus* de análise desta pesquisa, passaram a circular a partir do ano de 2003, quando a revista se consolida “[...] como uma das principais fontes de formação e atualização dos professores brasileiros” (GRUPO A, 2016). A *Pátio Educação Infantil*, assim como as demais, possui reconhecimento internacional com registro ISSN

tanto para a versão impressa quanto digital. Sua periodicidade é trimestral, sendo veiculada nos meses de janeiro, abril, julho e outubro. O público alvo são educadores/as da educação infantil de instituições públicas e privadas brasileiras, tendo como aporte teórico pesquisadores/as do campo da Educação (em especial da Educação Infantil) que partilham da proposta de popularização do saber acadêmico.

Desde o ano de 2008, segundo dados do Portal do Ministério da Educação, os exemplares da revista vêm sendo distribuídos pelo Governo Federal por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as instituições públicas brasileiras cadastradas. Tal distribuição se dá por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola, pelo edital PNBE – Periódicos, que objetiva

[...] distribuir revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e do gestor escolar, [...] aprimorar o processo de ensino e apoiar a formação e atualização do corpo docente, da equipe pedagógica e dos diretores das unidades de ensino (BRASIL, 2017).

A Portaria nº 4, de 1º de abril de 2016 (BRASIL, 2016), anuncia a listagem dos periódicos selecionados para o triênio 2016-2018, na qual a revista *Pátio Educação Infantil* esteve incluída. Não é à toa que a revista chega a esse patamar. Sua estrutura e organização são elaboradas para colocar em funcionamento o interesse de um/a certo/a leitor/a: o/a profissional da educação infantil. Na capa, há sempre uma fotografia colorida que retrata alguma situação de interação de crianças entre si, criança com adultos ou crianças com objetos. O cenário de fundo, embora desfocado, remete, na maior parte das vezes, a um espaço escolar bem planejado, bem decorado e cheio de possibilidades exploratórias – desejo de boa parte do professorado.

As páginas internas se destacam pela presença de mais fotografias de crianças interagindo das mais diversas formas; de reproduções de desenhos coletados das próprias crianças, dando-nos a ideia de que os textos produzidos estão em consonância com o esperado ou desejado pelos/as pequenos/as. As seções *Infância* e *Ateliê* têm as margens de suas páginas decoradas com pinturas que sugerem marcas infantis com tinta e giz colorido. Ou seja, todo o material, desde os tópicos das

reportagens até o design das páginas, é preparado de acordo com um cenário “ideal” da educação infantil, como ilustram as capas a seguir:



Capas da revista *Pátio Educação Infantil*. Arquivo pessoal

Essas marcas que aparecem na revista, feitas a partir de um conjunto de ditos vigente para a educação das crianças pequenas, carregam traços enunciativos de uma determinada ordem discursiva (FOUCAULT, 2010a) que nos ensina que a linguagem aceita, ideal, esperada para o trabalho pedagógico na educação infantil é aquela que valoriza as interações das crianças entre si, com adultos e, especialmente, que as coloquem como protagonistas do espaço. Nele, a criança decora, colore, enfeita, marca. Por outro lado, ao mesmo tempo, aquilo que decora, colore, enfeita e marca gira em torno de certo limite e de certas regras, que também estão submetidas à ordem discursiva vigente.

Os desenhos infantis escolhidos para compor as páginas da revista são imagens não estereotipadas, não há evidências de qualquer intervenção direta do/a professor/a, o que também indica qual é a forma esperada de docência, orientando, desde os pequenos detalhes, os nossos fazeres docentes na educação infantil. Ao mesmo tempo, a revista aposta nas reportagens e artigos de caráter científico como estratégia de formação continuada por meio da mídia impressa.

Meu interesse pelo conteúdo da revista evidencia o quanto também fui capturada por seu discurso, desenvolvendo, por ela, um interesse pessoal. Isso, somado a sua grande inserção no interior das escolas, seja pelo proveito individual do professorado ou pela aposta do poder público na divulgação de seus ditos, me levou a escolher a *Pátio Educação Infantil* como material de análise desta pesquisa, entendendo que o conjunto de verdades nela contido se imiscui pelos diferentes espaços da ação docente, legitimando formas de fazer a educação das crianças.

Ao mesmo tempo em que lidava com o material analítico, vivenciei, no meu campo profissional, algumas experiências que provocaram ainda mais meus pensamentos. Temos uma infância inevitavelmente interpelada e capturada pelos processos de escolarização. Em nossas escolas, vemos um incansável trabalho de busca por qualificação e desenvolvimento de práticas mais adequadas para as crianças pequenas e, também, os relatos de experiência de professores e professoras marcam a defesa dos projetos dos mais diversos tipos como a metodologia e para *todas* as crianças.

Em 2017, como professora da escola básica, deparei-me com uma turma de berçário, com crianças de 1 a 2 anos de idade que faziam uso de bico e fralda. Tornei-me professora dessa turma pelo período de oito meses. Essa foi uma experiência, como diz Bondía (2002), daquelas que nos atravessam mais do que qualquer outro aprendizado: com aquele grupo de crianças e as exigências do trabalho docente, me coloquei muito a pensar sobre os modos como assumimos a prática

pedagógica. As leituras para a escrita do trabalho de tese, ao lado do exercício da docência com aquelas crianças, desacomodavam-me diariamente.

Éramos três professoras, envolvidas no que chamamos de docência compartilhada. A Pedagogia de Projetos, no contexto daquela instituição, era entendida como a mais legítima forma de aprendizagem para as crianças, incluindo os bebês. Diante disso, a exigência pela elaboração e execução de um projeto com a turma era constante. Era preciso elencar um tema de interesse das crianças, uma metodologia, uma justificativa e uma ação de culminância do referido projeto.

Minha inquietação era: como ter um tema de interesse que perdure mais que cinco minutos com crianças de 1 e 2 anos? Se os bebês não dizem que algo os interessa mais ou menos, então quem aponta esse interesse somos nós, professores e professoras. Com quais parâmetros fazemos tal escolha? Quais saberes acionamos para colocar em prática nosso fazer pedagógico? Das famílias? Das crianças? Certamente não, a não ser que eles reverberem aquilo que o saber, cientificamente legitimado pela Pedagogia, aprove. Do contrário, ficarão do lado de fora, “amarrados” a uma enxurrada de justificativas.

No entanto, o mais provocativo nessa experiência foi perceber que, apesar da constante negação à escolarização da infância por parte dos/das docentes e da coordenação pedagógica da instituição, as práticas giravam em torno de aprendizagens fundamentalmente escolarizadas. As crianças deviam aprender a pintar um objeto sem sujar o corpo, a portar-se bem na hora de ouvir a história lida pela professora, a alimentar-se sozinhas sem derrubar comida, a não disputar brinquedos com as demais crianças. Essas, entre outras tantas práticas, disciplinam e escolarizam cotidianamente os corpos infantis; ou seja, moldam os corpos – e as mentes – das crianças de forma que se encaixem, mais adequadamente possível, no esperado e desejado pelo espaço escolar.

Esses acontecimentos me inquietavam e me provocavam a pensar sobre o que fazemos com nossas crianças diariamente nas escolas em que atuamos. Além

disso, tais ocorrências mostravam-me, cada vez mais, o quanto nossos discursos acerca da educação e da prática pedagógica são assumidos como um conjunto de verdades que raramente são questionadas. Por que somente a Pedagogia de Projetos era assumida como estratégia metodológica possível naquela instituição? Por que ensinar a estar quieto e atento, quando se tem 1 e 2 anos de idade? Por que ensinamentos como o formato e as cores da bandeira do Rio Grande do Sul são imprescindíveis para crianças tão pequenas? Por que a alimentação deve ser servida até as quinze horas se as crianças sentem fome após as dezesseis horas? Esses e outros acontecimentos cotidianos tornaram-se questões que me tiravam o sono, muitas vezes...

Em meio a essas vivências no berçário, dediquei-me à observação do material analítico – as edições da revista *Pátio Educação Infantil*. Minha primeira inquietação se deu ao perceber que os discursos a respeito da educação infantil e da infância se repetem. Embora as temáticas sejam diferentes, há a evidência de uma pedagogização incansável das crianças pequenas, o que fica bastante destacado já nas reportagens de capa, cujos chamados são, por exemplo: “Uma pedagogia para a educação infantil dos 4 aos 5 anos” (VERGARA, 2014); “A ética e o cuidado com a alimentação na escola infantil” (HORN, 2016); “A didática dos campos de experiência” (FOCHI, 2016); “Por uma educação infantil que não silencie corpos de alunos e professores” (SCHWENGBER; GONZÁLEZ, 2017). Em geral, as reportagens justificam cientificamente a importância de se ensinar formas de ser criança por meio de estratégias pedagógicas “adequadas” para tal. As estratégias de disciplinamento da infância, tão rechaçadas pelo professorado, se esparramam pelos discursos que apresentam formas “mais didáticas” de se fazer a prática docente.

Além das reportagens de capa, compõem a revista as seções *Entrevista*, *Dicas*, *Dia a Dia*, *Perspectiva*, *Infância*, *Cenário*, *Mural*, *Ateliê*, *Mural*, *Agenda*, entre outras. Todas elas são assinadas por pesquisadores/as especializados/as nas temáticas abordadas, e sua maioria inclui o tópico *Saiba +*, que traz outras referências indicadas para que o/a leitor/a se dedique a conhecer mais a respeito da questão discutida.

Para esta pesquisa, foi necessário limitar o número de revistas e artigos a serem analisados, tendo como critério o objeto de análise – a infância escolarizada da atualidade. Assim, como o meu foco era a obrigatoriedade de escolarização das crianças a partir dos 4 anos de idade, as edições selecionadas para compor o *corpus* analítico são aquelas entre a de número 38, de janeiro/março de 2014, e a de número 54, de janeiro/março de 2018. O ponto de corte inicial se dá por ser a edição nº. 38 a primeira educação posterior à promulgação da Lei nº 12.796/2013, que institui a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos da educação básica.

Das 17 edições selecionadas, fiz novo recorte. Sendo assim, elenquei as reportagens que tratavam da obrigatoriedade de escolarização aos 4 anos, atendo-me especificamente a textos de especialistas, os quais foram publicados na edição número 38. Tais textos auxiliaram na discussão proposta no capítulo 2 deste trabalho de tese. Além desses textos, escolhi a seção *Dia a Dia* como material a ser analisado, por se tratarem de textos referentes a relatos de práticas docentes realizadas por professores/as de diferentes partes do Brasil. São artigos que mostram a prática pedagógica desenvolvida com as crianças pequenas, relatando as escolhas feitas e os caminhos percorridos por cada um dos grupos.

Decidi analisar essa seção em especial por entender que um artigo avaliado por uma comissão editorial só é aprovado para a publicação em uma determinada revista quando atende ao exigido pelo seu escopo. Assim, considero que os textos publicados se encontram em concordância com o conjunto de verdades veiculados pela revista *Pátio Educação Infantil*, sendo tais relatos as práticas que evidenciam a conduta esperada pelos/as professores/as imersos/as na ordem discursiva do nosso tempo.

O montante de artigos da seção escolhida, no recorte temporal determinado, totalizou 30 textos, cujos relatos narravam práticas com crianças de 0 a 5 anos. Deles, selecionei apenas os que tratavam de práticas com crianças de 4 e 5

anos, somando 20 artigos de relatos publicados na seção *Dia a Dia*, entre as edições de janeiro/março de 2014 e janeiro/março de 2018.

Com esses elementos – as leituras de referenciais teóricos, a prática como professora na instituição de educação infantil e as idas e vindas aos textos da *Pátio* –, foi possível chegar ao problema de pesquisa que sustentou o estudo desta tese, o qual versa: **Que verdades circulam na revista Pátio Educação Infantil que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos na atualidade?** Para mapear o estudo, orientei-me a partir de três questões específicas: 1) Quais as condições de possibilidade para a emergência da infância escolarizada de nossos dias? 2) Quais princípios filosóficos dão sustentação às práticas educativas na educação infantil da atualidade? 3) Que saberes vêm sendo mobilizados pela revista *Pátio Educação Infantil* que auxiliam o professorado no desenvolvimento de sua ação docente com as crianças de 4 e 5 anos?

Investigar as condições de possibilidade de emergência da infância escolarizada permitiu compreender como foi fabricada, historicamente, a ideia de uma infância que precisava ser cuidada e educada por uma instituição chamada escola. Esse estudo apresentarei no capítulo 2, em que, olhando pela exterioridade do objeto de análise, me foi permitido ver quais são as condições do presente que impulsionaram a escolarização das crianças a partir dos 4 anos de idade. Nessa etapa da pesquisa, recorri aos documentos legais brasileiros que orientam e determinam a obrigatoriedade de escolarização das crianças pequenas; busquei, em artigos publicados na *Pátio* (em especial na edição número 38), argumentos de pesquisadores da área que me auxiliassem a compor a discussão a respeito da obrigatoriedade de matrícula.

Meu olhar sobre o material, em especial sobre os relatos da seção *Dia a Dia*, foram evidenciando que as práticas pedagógicas são sustentadas por princípios filosóficos comuns que trazem marcas de uma pedagogia moderna. Diante disso, escolhi remontar alguns desses princípios pautando-me em Comenius e Rousseau,

dois pensadores clássicos da modernidade que impulsionaram a educação escolarizada. Tal estudo compõe o terceiro capítulo do trabalho de tese.

Concluído o processo analítico, compus o capítulo 4, no qual operei ainda com os ditos veiculados na seção *Dia a Dia*. Nele, minha preocupação foi mapear aquilo que está posto nos discursos narrados pelos/as professores/as autores/as dos relatos, evidenciando que nossas práticas com as crianças pequenas, em geral, seguem especialmente três princípios: a escolha por uma Pedagogia de Projetos; a valorização de um produto final a ser mostrado; e a necessidade de superação de um não saber.

Para a elaboração desses passos da pesquisa, fez-se fundamental assumir uma posição teórico-metodológica. É a esse respeito que tratarei na próxima seção deste capítulo.

## 1.2 PISTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: AS FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS

Minhas incursões teóricas se dão a partir da perspectiva pós-estruturalista, mais especialmente dos estudos foucaultianos. Nem sempre transitei nessa correnteza. Aproximei-me dela devido minhas inquietações com a forma linear de ver o mundo, a educação e a vida. Uma espécie de desencaxe do pensamento fora provocativo para buscar olhar de outra forma que não fosse através dos pressupostos Iluministas que fundaram o pensamento moderno. Como aponta Veiga-Neto (1995), as promessas de emancipação e liberdade social e política, dadas pelo Iluminismo como resultado do uso da razão, não se encaixam com o cenário de crise pelo qual sentimos passar o mundo, seja nas relações entre as pessoas, seja nos aportes de instituições como a escola, por exemplo.

Entre as diferentes possibilidades de olhar o mundo de outras formas, escolhi os ensinamentos de Michel Foucault, filósofo francês do século XX que dedicou seus estudos na correnteza de Friedrich Nietzsche (filósofo alemão do século XIX) a pensar como nos tornamos aquilo que somos. Buscando compreender as problemáticas do presente, inspirado na teoria nietzschiana do conhecimento (a qual

descarta a ideia de razão transcendental) e inspirado nos pressupostos dos historiadores da Nova História, Foucault rompe com a forma tradicional e linear com que aprendemos a narrar a história das coisas e dos acontecimentos – forma que apresenta uma relação direta de causa-consequência – e nos ensina outra maneira de compor uma história do presente.

As pesquisas de Michel Foucault são marcadas por importantes deslocamentos, chamados, por Veiga-Neto (2007), de domínios. Podemos ver três domínios foucaultianos: ser-saber, ser-poder e ser-consigo. O ser-saber busca compreender os sistemas de saberes que constituem o sujeito moderno. Aqui, Foucault utiliza-se da *arqueologia*, uma estratégia metodológica que escava a história de forma vertical, buscando, em sua descontinuidade, dar visibilidade a “fragmentos de ideias, conceitos, discursos já esquecidos e aparentemente desprezíveis, para, a partir desses fragmentos, compreender as epistemes antigas ou mesmo, e talvez principalmente, a nossa presente” (VEIGA-NETO, 1995, p. 21). A arqueologia é, assim, o método em que Foucault tece os saberes que nos tornam aquilo que somos ao longo da história. A arqueologia compõe a primeira fase dos estudos do filósofo.

A segunda fase dos estudos de Michel Foucault tem sua marca em 1975, com a publicação do livro *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. Na obra, o autor nos mostra a existência de condições que são externas aos saberes e que, ao mesmo tempo, são parte deles. Nessa composição entre as condições externas e internas, os sujeitos são constituídos de determinadas formas e não de outras. Há, aqui, uma questão política manifesta, a que Foucault denomina relações de poder.

O poder é como uma teia que nos cerca, captura e produz efeitos sempre, incessantemente. Foucault nos mostra que, atrelado ao poder, está o saber; um saber também produzido, que narra o que somos e dita para onde vamos (ou, ao menos, para onde deveríamos ir), normalizando-nos constantemente. A justaposição do poder-saber constitui aquilo que somos, nos aponta o que ainda não somos, assim como o que devemos ser, de acordo como a racionalidade do tempo em que vivemos.

Retomando o exemplo que cito em páginas anteriores sobre quem faz a escolha do interesse das crianças para a elaboração do projeto da turma, está ali implicada uma relação de poder-saber, em que o/a professor/a competente em seu saber pedagógico define o encaminhamento das atividades. Aí, questiono: afinal, de quem é o projeto? Das crianças? Talvez sim, mas somente em certa medida.

Foucault, ainda – e sempre – preocupado em como nos tornamos aquilo que somos, busca entender, por meio da genealogia, as formas como o poder se articula, produzindo saberes e compondo sujeitos e subjetividades. O que acontece é uma busca na história das coisas de como saber e poder se formulam politicamente.

A partir da década de 1980, Michel Foucault traça um novo deslocamento, dessa vez para o domínio do ser-consigo. Nessa fase, o autor se dedica a investigar como se dão os processos de subjetivação do sujeito a partir das relações que ele estabelece entre os processos de disciplinamento dado pelas instituições de sequestro – as quais buscam formar determinados tipos de sujeitos de acordo com certa racionalidade – e como cada sujeito em si se autodisciplina, autogoverna e conduz a si mesmo a partir de tecnologias do eu. Assim, temos a chamada fase da ética ou da estética da existência.

Na terceira fase, Foucault busca os textos da Antiguidade greco-romana para entender por meio de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo. Essa discussão desloca o entendimento de ética do nível dos juízos morais referentes à conduta humana para uma ética que trata do modo como o indivíduo se constitui sujeito de suas próprias ações, pensando a ética como um cuidado consigo e com o outro.

Neste estudo de tese – que objetiva analisar as verdades que circulam da revista *Pátio Educação Infantil* que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos – tomei como inspiração metodológica algumas ferramentas da genealogia foucaultiana e da prática da problematização proposta por Foucault como estratégia

analítica. Assumi, assim, algumas pistas desse método de análise a fim de dar visibilidade e problematizar o presente por meio do material analítico escolhido.

A genealogia, como dito anteriormente, é um dos métodos utilizados por Michel Foucault que tem como eixo principal as relações de poder-saber na constituição dos sujeitos. Para o autor, o sujeito não é algo dado ou preexistente ao mundo social. É no interior das tramas do poder e do saber que nos constituímos como sujeito; ou seja, as relações que estabelecemos no mundo e com o mundo não são nunca relações neutras, tampouco são relações unilaterais como a de opressor-oprimido, por exemplo. Foucault nos provoca para pensar que as relações de poder são relações que se ramificam, de forma horizontal, entre os sujeitos, ocorrendo em rede e se sustentando mutuamente.

Há uma polêmica discussão no campo científico/acadêmico a respeito do uso das expressões “método foucaultiano” e “teoria foucaultiana”. Andar na contramão do estabelecido como consenso tem seus percalços. A esse respeito, Veiga-Neto (2009) indica algumas pistas para o uso de tais expressões. Em seu texto *Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades*, o autor aponta para importantes deslocamentos ocorridos no campo científico/acadêmico, os quais trouxeram certa flexibilização à forma como compreendemos os conceitos de teoria e método. No entanto, Veiga-Neto alerta: “[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com ‘vale tudo’, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor” (2009, p. 87) [grifo do autor]. Além disso, complementa

[...] que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados (VEIGA-NETO, 2009, p. 87).

Com isso, o autor procura, de certa forma, minimizar a polêmica em torno da discussão sobre as ferramentas foucaultianas comporem ou não um método ou uma teoria. Em meus estudos, venho assumindo, na esteira de tal pesquisador, que a arqueologia e a genealogia foucaultianas são sim métodos de análise. Porém, assim

como nos ensina o próprio filósofo – e reafirma Veiga-Neto –, não se trata de um método no sentido positivista/iluminista, característico da modernidade: trata-se de uma forma de olhar para o objeto de análise, colocando sob suspeita as verdades que o sustentam e problematizando suas condições de existência. Isso exige, ao mesmo tempo, flexibilidade e rigor: flexibilidade para perceber e enveredar pelos caminhos dados ao longo do percurso investigativo; rigor para não se desviar dos conceitos e peculiaridades da própria teorização.

Nessa perspectiva é que Foucault, como já dito, revoluciona o modo de contar a história das coisas. Rompe com a linearidade dos fatos e com a prática das análises de causa e efeito – características do iluminismo e da pesquisa positivista – para nos dizer de uma história singular, contingente, própria de cada tempo. A esse respeito, o arqueólogo e historiador Paul Veyne destaca que

[...] todos os fenômenos são singulares. Todo fato histórico ou sociológico é uma singularidade; Foucault pensa que não existem verdades gerais, trans-históricas, pois os fatos humanos, os atos ou as palavras, não provêm de uma natureza, de uma razão que seria sua origem, nem tampouco refletem fielmente o objeto que a remetem. Para além da enganosa generalidade desses fatos ou de sua suposta funcionalidade, essa singularidade é a do seu estranho discurso (2014, p. 23).

Seguindo as pistas foucaultianas, assumi, nesta investigação, o desafio de contar *uma* história – e não *a* história – de um sujeito-infantil-escolarizado. Para isso, me dediquei a entender como a infância emerge enquanto categoria social na modernidade e como a escola se legitima enquanto instituição fundamental para sua educação. Contar tal história implica recompor uma série de acontecimentos que possibilitaram emergir a infância moderna, fazendo-se necessário olhar as condições de sua emergência; ou seja, mapear, na história, alguns acontecimentos que dão a ver o surgimento de um determinado sujeito infantil e de que formas e sob quais condições tais acontecimentos se entrelaçam, colocando em evidência a proveniência e a emergência desse objeto discursivo.

Ao propor analisar acontecimentos históricos, não vislumbrei encontrar a raiz ou a origem da escola, da educação ou da infância. Não interessou encontrar uma origem das coisas, uma vez que segui as pistas genealógicas na perspectiva de Foucault. Assim, como ele, neguei a pesquisa de origem. Ao explicar a forma como conduz suas investigações, o filósofo francês, inspirado em Nietzsche, argumenta que

[...] procurar uma tal origem é tentar reencontrar 'o que era imediatamente', o 'aquilo mesmo' de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 2009, p. 17) [grifo do autor].

Não foi a isso que me propus. A genealogia não busca qualquer continuidade ou linearidade na história, ou qualquer noção transcendental de progresso, ou a ideia de um passado menos evoluído para um presente mais evoluído (VEIGA-NETO, 2004a). Foucault, em seu texto *Nietzsche, a genealogia e a história* (2009), argumenta que as coisas nascem do acaso, ou seja, da combinação de diferentes peças da história que, a princípio, são totalmente estranhas umas às outras. "O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate" (FOUCAULT, 2009, p. 18).

A busca pela origem tem uma matriz metafísica, marcada pela ânsia de encontrar a essência, a razão primeira, o ponto originário dos fatos, "[...] gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontram em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã" (FOUCAULT, 2009, p. 18). Assim, encontrar a origem de algo seria como buscar sua essência primeira para recompô-la à forma como foi criada, a sua verdade essencial. A origem, nessa perspectiva, é o lugar da verdade.

Foucault trilha na contramão dessa ideia. Insisto em dizer que ele não busca, na história, a origem. Para ele, o papel do genealogista é olhar para a história reconhecendo seus acontecimentos, seus abalos e suas surpresas; olhar a raridade das coisas, entendendo, como explica Paul Veyne, que

[...] os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente; os fatos humanos são arbitrários [...], não são óbvios, no entanto, parecem tão evidentes aos olhos dos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem uns nem outros sequer os percebem (2014, p. 239-240).

A genealogia nietzschiana assumida por Foucault vai buscar, na história da constituição de um determinado objeto, qual a sua proveniência e quais as condições de sua emergência: “[...] o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica”. Com isso, ele aprende

[...] que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir das figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 2009, p. 17-18) [grifo do autor].

Pesquisar a *proveniência* de um objeto é agitar, na história que cerca tal objeto, aquilo que se percebia imóvel; é fragmentar o que pensávamos estar unido; é mostrar a heterogeneidade existente naquilo que parecia conforme consigo mesmo (FOUCAULT, 2009). Dessa forma, ao olhar para o objeto discursivo desta investigação, me dediquei a sacudir a poeira da história que cerca a infância escolarizada da modernidade, ver o que cai ao seu redor e como esses fragmentos de pó podem compor um determinado sujeito de uma determinada época. É mostrar a história que marca esse corpo infantil escolarizado, que o desenha, delinea, enquadra, define.

A *proveniência* é um conjunto de elementos atravessados por relações de saber e poder que circundam um objeto discursivo. A articulação desses elementos espalhados historicamente e reunidos por um determinado acontecimento marcam a *emergência* de tal objeto. A *emergência* é “o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento” (FOUCAULT, 2009, p. 23). Pensar a emergência da infância escolarizada é buscar localizar, no jogo de forças que circundam a infância desde a modernidade, que dado momento histórico a fez ser objeto de preocupação e cuidados como entendemos hoje.

Para tal, tomei como ferramenta analítica o conceito de *problematização*, dado por Foucault. Isso sugeriu que me afastasse do objeto analisado e olhasse sua exterioridade, desnaturalizando práticas e desconstruindo verdades. Olhar, assim, para certa normatividade, colocá-la em suspenso, interrogar nossa relação com a verdade, travando um exercício crítico do pensamento sem a pretensão de buscar alguma solução.

A problematização está relacionada com a história do pensamento, uma estratégia de análise assumida por Michel Foucault, que

[...] se interessa por objetos, por regras de ação ou por modos de relação a si à medida que os *problematiza*: ela se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira com que eles representaram em uma época dada certo tipo de resposta a certo tipo de problema (REVEL, 2004, p. 81) [grifo da autora].

Nesse sentido, ao problematizar as formas como a infância é tomada como objeto da Pedagogia – como alvo das práticas de escolarização –, me propus interrogar a singularidade da sua história, a questionar como se formou uma rede discursiva em torno da infância que dita verdades sobre ela. Pensar problematicamente é a prática filosófica que reconhece a descontinuidade como fundamento do ser. Não se trata de andar na contramão do mundo: trata-se de assumir que a verdade é uma construção histórica, que aquilo que tomamos como consenso é produzido no jogo das relações de saber-poder em que estamos imersos.

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz algumas coisas entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2010b, p. 242).

Constituir uma história do pensamento no sentido atribuído por Foucault é trilhar em uma seara diferente da história das ideias, a qual propõe uma análise dos sistemas de representação; é diferente, também, de fazer uma história das mentalidades, que busca a análise das atitudes e dos esquemas de pensamento. Se eu

houvesse trilhado o caminho da história das ideias, seguiria pela vertente de comparar a forma como o conceito de infância foi tomado na antiguidade com a que temos nos dias atuais. Na vertente da história das mentalidades, diria que nos tornamos mais sensíveis à infância na contemporaneidade, uma vez que atendemos, ainda que em certa medida, suas necessidades e peculiaridades, o que não era observado no início da modernidade.

Ao assumir uma história do pensamento, inseri o objeto de análise – a infância escolarizada – na ordem das práticas e das políticas, “o que se poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações” (FOUCAULT, 2010b, p. 231). Foucault – na entrevista a Paul Rabinow em maio de 1984, intitulada *Polêmica, Política e Problematizações* – explica que o que difere o pensamento é que ele não se insere no campo das representações que implicam determinado comportamento e que, também, o pensamento pode ser diferente do conjunto de atitudes que o definem. Em suas palavras:

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins (FOUCAULT, 2010b, p. 231-232).

James D. Marshall (2008) argumenta que esse “tomar uma distância”, a que se refere Foucault, não tem relação com desvelar algum conhecimento ou conjunto de práticas que estejam ocultos no objeto e que possam ser revelados (para serem julgados como verdadeiros ou falsos). O ato de “tomar uma distância” é um ato de liberdade, da liberdade de afastar-se do objeto e refletir sobre ele, assumindo-o como um problema. Contudo,

Dizer que o estudo do pensamento é a análise de uma liberdade não significa que se trate de um sistema formal referido apenas por ele próprio. [...] para que um domínio de ação, para que um comportamento entre no campo do pensamento é preciso que um certo número de fatores tenham-no tornado incerto, tenham-no feito perder sua familiaridade, ou tenham suscitado em torno dele um certo número de dificuldades (FOUCAULT, 2010b, p. 232).

Nessa perspectiva, pensar como a infância ao longo da modernidade tornou-se objeto de preocupação social, sendo alvo de controle por meio da instituição escolar, é provocar o pensamento a olhar para a exterioridade do próprio objeto discursivo e dar a ver que fatores sociais, econômicos ou políticos incitam a isso. Não se trata, no entanto, de buscar uma resposta, mas de compreender o que tornou essa preocupação possível e que, ao mesmo tempo, permitiu que soluções fossem criadas.

Trata-se de um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização (FOUCAULT, 2010b, p. 233).

Encerro esta discussão metodológica reafirmando que assumi a genealogia e a problematização de forma articulada, entendendo-as como ferramentas de análise importantes para olhar a história da infância escolarizada, que está atravessada por pressupostos filosóficos modernos e sobre a qual atuam diferentes campos do saber. Finalizo, aqui, deixando o convite ao/a leitor/a para percorrer, nas pistas de Michel Foucault, alguns caminhos que nos levam à emergência de um sujeito-infantil-escolarizado, conforme apresentarei, a seguir, no capítulo 2.

## CAPÍTULO 2

# SUJEITO-INFANTIL-ESCOLARIZADO: RELAÇÕES DE PODER-SABER NO GERENCIAMENTO DE UMA POPULAÇÃO



OS TRÊS POQUINHOS E MUITA FUMAÇA  
EDUARDO HENNING CUNHA, 4 ANOS, 2019  
Arquivo pessoal

## **CAPÍTULO 2 - SUJEITO-INFANTIL-ESCOLARIZADO: RELAÇÕES DE PODER-SABER NO GERENCIAMENTO DE UMA POPULAÇÃO<sup>2</sup>**

Neste segundo capítulo do trabalho de tese – que objetiva analisar que verdades circulam da revista *Pátio Educação Infantil* que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos na atualidade – mapeei algumas condições de possibilidade para a emergência da infância escolarizada nos nossos dias. Nele, busquei dar visibilidade à questão da obrigatoriedade de matrícula das crianças na escola desde os 4 anos, problematizando-a como uma estratégia político-econômica de gerenciamento da população.

Nos últimos anos, foram muitas as modificações na legislação da Educação Infantil. Em 2006, através da Lei nº 11. 274/2006, houve a exclusão das crianças de seis anos do eixo *cuidado e educação*, característico da Educação Infantil, para que elas fossem inseridas no 1º ano do ensino fundamental – em vista da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos (BRASIL, 2006). Em 2009, a Emenda Constitucional Nº 59 passou a determinar a ampliação do atendimento escolarizado, inserindo as crianças de quatro anos na educação básica.

A determinação desta Emenda causou certo impacto nos pressupostos da Educação Infantil, exigindo urgência em legitimar a importância dessa modalidade para a garantia do atendimento à infância. Assim, em 2010, é lançado o documento de

---

<sup>2</sup> Uma versão deste texto foi aprovada pela *Revista Perspectiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina e será publicado na edição referente aos meses de out./dez./2019.

revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, um documento que apresenta novos eixos de trabalho pontuados como fundamentais para o pleno atendimento das crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2010)<sup>3</sup>.

Mais adiante, em abril de 2013, pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), amplia-se o atendimento das crianças de quatro anos na Educação Básica do âmbito do direito para o âmbito da obrigatoriedade. Já em 2014, o Plano Nacional de Educação – que propõe metas a serem alcançadas no país nos próximos 10 anos seguintes ao seu lançamento – anuncia, em sua Meta 1: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2014, p. 21). Com isso, fica evidente o projeto de universalização e obrigatoriedade de escolarização das crianças a partir dos quatro anos de idade.

Além disso, no ano de 2015, é iniciado, em nível nacional, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Trata-se de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018b, p. 7) [grifo no original]. Tal documento, após dois anos tramitando entre os processos de elaboração e aprovação, entra, em dezembro de 2017, no rol das normatizações para a educação da infância brasileira.

Recentemente, em setembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação formalizou a data do corte etário através do Parecer CNE/CEB nº 2/2018, que consolida Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial, a partir do ano de

---

<sup>3</sup> A Educação Infantil, como modalidade da educação básica (instituída pela LDB de 1996), conquistou, como documento norteador de suas ações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, a partir do Parecer CEB nº 022/98. Entre outras questões, tal documento determinou a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado no mesmo ano. Em 2010, diante dos deslocamentos dados no âmbito da Educação Infantil no país, as DCNEIs de 1998 são revisadas e o conceito de criança se constitui e se expande no país, colocando-a como eixo central do trabalho a ser realizado nas creches e pré-escolas. Tendo em vista que as DCNEIs de 2010 tratam de uma atualização discursiva do Referencial (1998) e que meu foco nesta pesquisa gira em torno da obrigatoriedade de matrícula, escolhi assumir apenas as Diretrizes como documento a ser considerado, assim como se dá nos espaços escolares desde sua publicação.

2019, de crianças da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 e aos 6 anos de idade. No parágrafo 2º do Art. 3º, afirma:

É obrigatória a matrícula na pré-escola, segunda etapa da Educação Infantil e primeira etapa da obrigatoriedade assegurada pelo inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, de crianças de completam 4 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorre a matrícula inicial (BRASIL, 2018a, p. 11).

Vemos aí um conjunto de legislações que cercam a forma como os gestores de instituições públicas e privadas devem conduzir administrativa e pedagogicamente o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos. Embora haja deslocamentos, tais documentos estão inscritos sob o mesmo princípio de racionalidade ou grade de inteligibilidade: os pressupostos neoliberais de gerenciamento do Estado e a máxima da ciência como regime de verdade desde a modernidade.

Diante das modificações nas normatizações do atendimento à infância, tenho me questionado a respeito de quais impactos essa legislação traz para as salas de aula das crianças pequenas. O que sugerem tais deslocamentos nas formas de atendimento da educação da infância? Assumindo essa lógica de pensamento, aceitei o convite e o desafio de pensar o presente a partir de sua própria história, conforme proposto pelo filósofo francês Michel Foucault em seus estudos na segunda metade do século XX.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo problematizar, nas pistas da perspectiva genealógica de Foucault, o aparato legal que normatiza a universalização e, especialmente, a obrigatoriedade de matrícula e permanência das crianças na escola cada vez mais cedo. No entanto, segundo Veyne (2014), é preciso olhar a “parte oculta do *iceberg*” e não cair na armadilha de reificar os objetos que estão aos nossos olhos. Afirma o autor: “é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para estabelecer uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob o aspecto datado como ela” (VEYNE, 2014, p. 243). Assim, seguindo a perspectiva foucaultiana, a partir da análise sob pistas genealógicas dos documentos é que foi possível ver, ainda

que em parte, uma engenhosa teia discursiva estabelecida partindo de jogos de saber-poder que sustentam e são sustentados por nossos modos de vida contemporânea.

Para tal análise, escolhi apontar os deslocamentos vividos pela modalidade da Educação Infantil após a promulgação da Lei nº 9.394/96 até a atualidade, sobre os quais busquei sugerir breves críticas, tomando como instrumento algumas ferramentas da genealogia foucaultiana. Além disso, trago, neste texto, excertos publicados na edição nº 38 – primeira publicação feita depois de decretada a Lei Nº 12. 796/2013 – da revista *Pátio Educação Infantil*, a qual é totalmente dedicada à apresentação de argumentos a respeito da obrigatoriedade de inserção das crianças de 4 anos na Educação Básica.

Minha intenção foi colocar o pensamento em movimento e apontar aqui algumas discussões sobre possíveis implicações dessa prática na constituição de um sujeito-infantil-escolarizado. Procurei, ainda, questionar a ordem discursiva dos saberes sobre a infância, evidenciando a existência de um determinado tipo de prática tomada como legítima para a conduta dessa população.

## 2.1 A LÓGICA DE ESTADO NO GERENCIAMENTO DA INFÂNCIA

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, altera o texto inicial da Constituição Federal em que o Art. 208, item I, passa a ter a seguinte redação: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2009). No mesmo documento, o Art. 211, §4º versa: “[...] assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 2009).

Apesar das amplas resistências de diferentes instâncias e pesquisadores da infância<sup>4</sup>, em 2013, a Lei Nº 12.796 de 4 de abril altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, reiterando a obrigatoriedade e a

---

<sup>4</sup> A esse exemplo é possível citar a mobilização do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), no que se refere às críticas realizadas quanto à forma e efeitos da legislação. A esse respeito, ver: [www.mieib.org.br](http://www.mieib.org.br).

gratuidade da escolarização dos 4 aos 17 anos, pontuando, na ocasião, a organização do sistema. Na nova versão, no Art. 4º, item I, encontra-se: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 2013, p. 1). Tal redação destaca a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro anos na educação básica, em nível de pré-escola, e as de 6 seis anos, no ensino fundamental.

Esses dois documentos nos indicam importantes aspectos da configuração da educação infantil na atualidade, reforçando seu **caráter obrigatório**. Meu objetivo na análise aqui empreendida não foi apontar se os deslocamentos dados na legislação representam avanço ou retrocesso para infância ou para a educação brasileira. Não me interessa, aqui, como bem destacado por Foucault, atribuir juízos de valor a tais normatizações. O que interessa é problematizar as relações de força que se movimentam quando decretada a obrigatoriedade de as crianças de 4 anos frequentarem a escola. Trazer a legislação foi necessário para mostrar o quanto as práticas estão engendradas num sistema que vai além de nossas vontades. Assim, questioneei: Que lógica político-econômica – trazendo a discussão para o cerne foucaultiano – está em funcionamento em nosso país que possibilita tal obrigatoriedade?

Venho, junto ao GEECAF, estudando as ferramentas foucaultianas há algum tempo, o que me permite dizer que, mais do que oferecer respostas, Foucault nos provoca fazer novas perguntas sobre aquilo que, a princípio, é visto por nós como natural. No âmbito da escola, ao menos nos espaços em que me insiro, nossas preocupações com cada mudança na legislação são: Onde colocaremos essas crianças? Há professores suficientes para atender essa demanda? Temos espaço físico, mobiliário, brinquedos? Em geral, nossa preocupação – e me incluo nisso – é sobre as questões mais gerenciais, daquilo que no nosso imaginário se pode “tocar”.

Não que tais questionamentos não sejam válidos. Ao contrário, eles o são! Afinal, as crianças irão bater à porta da escola e teremos que ter um plano para

elas. Minha inquietação e crítica aqui – atravessada pelas provocações foucaultianas – é que talvez seja necessário ir além disso; ir além de saber o quê e como fazer, para pensar: O que acontece no nível do gerenciamento político-econômico de um país, na lógica da Razão de Estado que possibilita, ou até impulsiona, a criação de uma normatização que obriga cada vez mais cedo que as crianças frequentem a instituição escolar? Eis a questão a que busco responder, ainda que de forma breve, neste texto.

Nos anos de 1978 e 1979, nos cursos *Segurança, Território, População e Nascimento da Biopolítica*, respectivamente, Michel Foucault dedicou suas aulas no Collège de France a fazer “[...] o estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” (FOUCAULT, 2008a, p. 4). Ou seja, a mostrar como a economia política fez nascer uma nova razão governamental, de forma que se pudesse governar menos (e, por isso, economia de governo) e, ao mesmo tempo, de forma mais eficiente – a partir dos problemas específicos da vida e da população.

O objeto analítico desta pesquisa é a infância escolarizada da atualidade. Para tal, dedico-me a pensar como a infância, enquanto uma categoria social que precisa ser conduzida, emerge em dado momento histórico como população. Ou melhor, como a noção de população faz com que um grupo de indivíduos – nesse caso, os infantis – exijam atenção e atendimento.

O século XVIII é o panorama político-econômico em que nasce o conceito de infância escolarizada. Tal período é caracterizado por um deslocamento entre a soberania e a disciplina. O soberano se via não mais como aquele que definia limites e fronteiras, mas como o responsável pela organização do seu território – no que se refere à garantia de circulação de pessoas, de mercadorias, de ar etc. Trata-se de uma economia geral de poder em que os dispositivos de segurança se dão a partir da “[...] relação do governo com o acontecimento” (FOUCAULT, 2008a, p. 40).

Esse é um período crucial para o poder pastoral, uma vez que aqui está instalada sua crise após séculos de vigência. O poder pastoral chega ao Ocidente por meio do Cristianismo, por meio do poder eclesiástico. Sua institucionalização no

mundo ocidental se dá sob duas formas: primeiro, pela ideia e organização de um poder em “[...] que o rei, o deus ou o chefe seja um pastor em relação aos homens”, ou seja, o rei é aquele em que Deus confiou o rebanho dos homens na Terra e sobre os quais o rei-pastor deverá prestar contas um dia (FOUCAULT, 2008a, p. 166); segundo, pela salvação do rebanho, tida como seu objetivo principal: “O poder pastoral é um poder do cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarraram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008a, p. 170).

Assim, o pastor é aquele que zela pelo rebanho, vigiando seus comportamentos, conduzindo suas condutas, sendo (ao mesmo tempo) guia e responsável pelo rebanho como um todo e por cada uma de suas ovelhas. O sucesso ou o fracasso do grupo determina o quão bom ou mau é o pastor. É inevitável pensar o quanto há do papel do professor aqui: sinto-me a legítima pastora! É preciso zelar pela minha turma e por cada um dos meus alunos, individualmente, e conduzi-los para o bom aprendizado. O quanto de poder pastoral não temos em nossas práticas? Quantas vezes me julguei livre em minhas ações! Mera ilusão.

A partir do século XV, é instaurada a crise do poder pastoral, não apenas na relação pastor-rebanho então fragilizada, mas, também, devido à busca por outras formas de governar a si e aos outros, somada ao fim do feudalismo, ao nascimento de outras formas econômicas e sociais e às novas estruturas políticas. Todo esse movimento nas configurações sociais mobiliza um deslocamento no objeto de ação e atenção da soberania: de uma ênfase sobre o território para uma ênfase sobre a população (VEIGA-NETO, 2000b).

Com esse deslocamento, a arte de governar o Estado afastou-se dos princípios centrados no governante – isso é, princípios tradicionais de virtude e habilidades, que até então haviam servido de modelo para a boa conduta do soberano/senhor/pastor –, e se voltou para princípios centrados no Estado – isso é, nos princípios segundo os quais o que mais importa é conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado (VEIGA-NETO, 2000b, p. 180-181).

Na aula de 18 de janeiro de 1978, no curso *Segurança, Território, População*, Foucault pontua o problema da escassez alimentar, ocorrido na segunda metade do século XVIII, para explicar como as técnicas de governo, gestão pública e economia se modificaram, saindo de uma prática pautada no sistema jurídico-disciplinar, da ênfase sobre o território (que tratava de deter a escassez quando ela acontecia, com limitação de preços, proibição de estocagem), para uma prática de liberdade do comércio, com ênfase na população. Trata-se, aqui, de um importante deslocamento: de uma prática de resolução de um problema posto para uma prática de prevenção de um problema que a realidade mostra que irá existir.

Nessa linha, forma-se, então, uma mudança na racionalidade do governo, que vai além de uma teoria econômica como propunham os fisiocratas. Trata-se de um governo da vida pela via política. Pensar o gerenciamento da vida dos indivíduos pela via da prevenção possibilitou a criação de dispositivos de segurança, ou seja, todo um conjunto de técnicas que passam a regular a existência de um dado acontecimento. Isso significa atuar sobre toda uma série de variáveis que incidem sobre o objeto, regulando-os, conduzindo-os de forma a atingir aquilo que se espera. A lógica agora é de “[...] um dispositivo de segurança e não mais de um sistema jurídico-disciplinar” (FOUCAULT, 2008a, p. 49).

Os mecanismos de segurança são a nova técnica de governar que se instaura no século XVIII e que vai atuar em todas as esferas da vida. Na mesma lógica em que os indivíduos envolvidos com a produção de cereais tornaram-se alvo das estratégias para a prevenção da escassez, outros problemas passaram a ser olhados pelo âmbito da prevenção e outros grupos de indivíduos passaram a ser gerenciados em torno desse problema. Formaram-se, assim, aquilo que Foucault (2008a) conceitua como população. É nesse contexto, pela necessidade de ser gerenciada, que a infância se torna uma população.

A população é uma espécie de sujeito político que

[...] aparece tanto como objeto, isto é, aquilo sobre o que, para o que são dirigidos os mecanismos para obter sobre ela um certo efeito, [quanto como] sujeito, já que é a ela que se pede para se comportar deste ou daquele jeito (FOUCAULT, 2008a, p. 56).

Sendo a população um corpo político sobre o qual se pode agir esperando determinados efeitos, é possível pensar a infância como uma população. Afinal, sobre ela, atuam diversos discursos que a fazem ser o que é; sobre ela, incidem leis e normas; e dela se esperam determinados comportamentos.

Olhando para o objeto de estudo que escolhi para esta pesquisa, podemos ver que, em torno da infância escolarizada, temos, por exemplo, o discurso do campo da Assistência Social, que afirma sua segurança e integridade física por estar na escola e não na rua; do campo da Psicologia e da Pedagogia, pela garantia de vivenciar práticas que atendam suas necessidades aos plenos desenvolvimentos físico, psíquico e emocional; da área da Saúde Nutricional, que incide e define o cardápio da merenda escolar, entre tantos outros.

Assim, pensar a infância escolarizada como população é uma estratégia político-econômica de certa racionalidade governamental. Para melhor manutenção da vida das crianças, é necessário que essa população seja conduzida de uma forma e não de outra, desenvolvendo, sobre cada indivíduo, determinados comportamentos que o façam “[...] funcionar como membro, como elemento dessa coisa que se quer administrar da melhor maneira possível” (FOUCAULT, 2008a, p. 57). A infância é, assim, um corpo político que se precisa administrar. Porém, que acontecimentos podem ter contribuído para que em dado momento da história do ocidente a infância passasse a ser alvo de preocupação e de investimento político-econômico? É a esse respeito que tratarei na próxima seção.

## 2.2 NOS RASTROS DE UMA HISTÓRIA DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA

Para pensar a composição da ideia de infância escolarizada, aponto três acontecimentos históricos que suscitam pensá-los como potentes para a construção

do que aqui chamei de sujeito-infantil-escolarizado da atualidade, quais sejam: a invenção da imprensa, o estabelecimento da sociedade disciplinar e a escolarização de massas.

Foucault, ao estudar as tecnologias de poder, ou seja, as formas de condução da conduta dos homens, pontua três modalidades que têm objetos de ação diferentes: a soberania, a disciplina e o biopoder. Como apontei na seção anterior, a soberania sofre importantes deslocamentos enquanto razão governamental. No entanto, alguns de seus traços culturais mantinham, ainda, pouca preocupação com certas práticas que hoje temos como fundamentais, como ler, escrever e contar; ações importantes na Antiguidade Clássica que não faziam parte das práticas sociais da soberania. A maioria da população não sabia ler ou escrever e a transmissão do conhecimento se dava pela oralidade, por meio dos sermões públicos. A necessidade de apropriação da leitura e da escrita se restringia aos poucos escribas encarregados de reproduzir as escrituras (POSTMAN, 1999).

É nesse contexto que, no século XV, a prensa tipográfica de Gutenberg é inventada. Isso possibilitou a expansão da comunicação no mundo, tornando obsoleta a prática dos escribas. "Num determinado ano, levava-se um mês ou dois para produzir uma simples cópia de um livro; no seguinte podia-se ter quinhentas cópias em uma semana" (MAN, 2004, p. 12). A nova conjuntura que se estabelece, facilitando o acesso ao mundo letrado, corrobora outros deslocamentos nas formas de vida: as formas de ser adulto já não são mais as mesmas; por consequência, uma ideia de que há um ser que ainda não é adulto – mas que se tornará um algum dia – fica cada vez mais evidente. Começa-se, assim, a preocupação com as crianças e o surgimento de um sentimento específico sobre elas.

A esse respeito, Neil Postman (1999) destaca que a publicação impressa dos livros, cujo conhecimento se dava anteriormente pela leitura oral coletiva, passou a se dar de forma isolada, pelo leitor individual e seu olho pessoal. A individualidade da leitura e o emudecimento da oralidade criaram um novo tipo de leitor, o antissocial,

marcando o individualismo, a necessidade e a sua importância. Nesse contexto, tornar-se adulto era entrar no mundo da tipografia: para isso, era urgente educar as crianças enquanto ainda fossem crianças e tão logo pudessem se moldar ao modelo adulto que a sociedade atual passava a exigir.

O clássico estudo de Philippe Ariès (1981), intitulado *História Social da Criança e da Família*, é fundamental para compreendermos esses deslocamentos nas formas como assumimos a infância no Ocidente. A esse respeito, o autor aponta dois momentos históricos distintos. O primeiro, o qual chamou de velha sociedade tradicional, não considerava qualquer peculiaridade sobre essa fase da vida ou sobre alguma outra fase intermediária entre o nascimento e a vida adulta – a qual denominamos, hoje, adolescência ou juventude. A infância era restrita ao período entre o nascimento e o momento em que a criança pudesse ter algum desembaraço físico que a possibilitasse dar conta, sozinha, ainda que minimamente, de suas necessidades, quando então era misturada à vida adulta, compartilhando desse mundo sem restrições. Tudo aquilo que envolvesse a vida adulta, como os jogos, o trabalho, a linguagem, as relações, entre outros, envolvia também as crianças. Era nesse contexto que se davam as aprendizagens necessárias à manutenção da vida, às relações, à sobrevivência.

O segundo momento histórico apontado por Ariès (1981) trata das sociedades industriais, em que a imprensa já não era novidade, especialmente em finais do século XVII, quando modificações no contexto social impulsionaram pensar de forma mais efetiva a respeito das crianças. Nessa época, uma nova sociedade se estabelecia no Ocidente, com formas de organização muito peculiares e diferentes da sociedade medieval. Trata-se daquilo que Foucault (2003) denominou como sociedade disciplinar, a qual impulsionou, entre outros aspectos, a emergência da infância moderna.

Com as novas configurações da sociedade a partir do século XVIII, uma nova forma de poder se estrutura – é o poder disciplinar que toma força. A disciplina

também age sobre os corpos dos indivíduos, mas de forma diferente da soberania. A disciplina tem a finalidade de docilizar os corpos, tornando-os mais produtivos possíveis. Para a sociedade de modelo industrial que vinha se formando, era imprescindível a existência de indivíduos que cumprissem e atendessem às necessidades sociais de forma adequada. Assim, a disciplina, por uma série de estratégias e tecnologias próprias, insidia sobre os corpos individualmente, tornando-os dóceis e úteis. Nas palavras de Foucault, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2003, p.118).

A disciplina atua por dois eixos, ou seja, por duas vias ao mesmo tempo distintas e interligadas. Há a disciplina-saber, que visa a controlar a produção de discursos em torno de determinado objeto; e a disciplina-poder, que se utiliza de técnicas que agem mais diretamente sobre os corpos dos indivíduos, enquadrando-os em determinados modelos e padrões pré-definidos. No que diz respeito à constituição da infância, o poder disciplinar é o que possibilita o desenvolvimento de saberes sobre essa fase da vida, pois é ele que permite a construção de saberes que nomeiam a infância como merecedora de atendimento específico, estabelecendo a construção de condutas pensadas para ela. Assim, o poder disciplinar é uma técnica de condução das condutas dos sujeitos que marca, entre outras coisas, a constituição da infância na Modernidade. Eis, então, o que aponto como segunda condição de possibilidade para a emergência da infância enquanto categoria social na Modernidade.

Como dito, a sociedade disciplinar produziu sobre os sujeitos uma série de saberes e, nesse sentido, foi uma das condições de possibilidade para a emergência das Ciências Humanas, um campo do saber científico que tem no homem seu objeto de investigação. Segundo Foucault, as disciplinas operam

[...] uma observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, [...], levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno (FOUCAULT, 2003, p. 121).

Pela ação do poder disciplinar, uma série de instituições sociais – hospitais, escolas, quartéis, conventos, prisões – passam a se organizar de forma a objetivar e subjetivar os indivíduos. Pelas disciplinas, as instituições tornaram-se “aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis” (FOUCAULT, 2003, p. 184).

Seguindo essa linha de raciocínio, foi possível desenhar uma espécie de mapa que convergiu na constituição da infância escolarizada como uma categoria importante no interior da sociedade contemporânea. Vale lembrar que esse foi um dos caminhos possíveis dentre muitos outros que pesquisas diferentes poderiam traçar. Até aqui, tomei a invenção da imprensa e a emergência da sociedade disciplinar como dois acontecimentos potentes na constituição da escolarização da infância moderna. Além desses, aponte outro acontecimento, que chamei de terceira condição de possibilidade: a escolarização de massas. Dada especialmente a partir do século XIX, a escolarização de massas é fator importante para pensarmos a emergência da obrigatoriedade de escolarização das crianças desde a mais tenra idade.

Embora os processos de escolarização aconteçam desde muito tempo, uma vez que a Antiguidade Clássica já registrava a prática de ensino em espaços escolares, me ative aqui ao movimento ocorrido especialmente no século XVIII, quando a Prússia, no governo de Frederico Guilherme I, em 1717, decreta a obrigatoriedade de escolarização das crianças como uma estratégia de educação estabelecida pelo Estado e por ele controlada. Isso se dá, em primeira instância, como uma estratégia política que pudesse garantir a formação adequada e padronizada dos indivíduos para manter e proteger o Estado prussiano, que tinha como ponto comum

[...] o atendimento das necessidades do Estado quanto à formação de consensos. Nesse sentido, os principais valores veiculados pela escolarização – especialmente a primária – seriam diligência, obediência, sentimento de dever e presteza na interiorização das regras (BOTO, 2017, p. 43).

A Prússia propõe que às instituições escolares coubesse a responsabilidade de difundir os interesses do Estado (MARTINS; GOMES, 2017). Rapidamente, o modelo prussiano de educação se difundiu pela Europa e a escolarização de massas, com a obrigatoriedade de frequência à escola, tornou-se a nova configuração da educação, sendo fortemente impulsionada pelos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade defendidos pela Revolução Francesa.

Entre esses fatores, outros tantos colaboraram para as mudanças nas formas de vida. O aumento da população, aumento da divisão do trabalho, a organização dos estados nacionais e a organização capitalista de acumulação e de propriedade, por exemplo, passam a exigir novos modos de ver os indivíduos e as populações. A esses movimentos, Maria Isabel Bujes chama de

[...] um conjunto de transformações mais ou menos simultâneas que tecem sutis laços de solidariedade, que se implicam mutuamente, num interessante e quase fortuito jogo que constitui a condição de possibilidade de invenção da infância moderna (2002, p. 32).

Esse conjunto de transformações que a autora se refere se dá no âmbito da sociedade como um todo, modificando a lógica do gerenciamento das populações, na qual destaco, aqui, a infância. A partir de uma análise foucaultiana, é possível afirmar que houve uma mudança de ênfase na forma como o Estado gerencia a vida das pessoas. Isso porque as pequenas mudanças nas formas de conduzir os indivíduos afetam suas subjetividades e, em longo prazo, as formas de gerenciamento social. Assim, a invenção da imprensa, a sociedade disciplinar e a escolarização de massas tornam-se potentes elementos que, combinados, dão a ver a figura do sujeito-infantil-escolarizado.

A preocupação com o gerenciamento das populações põe em evidência um novo tipo de tecnologia de poder: o biopoder. No biopoder, os mecanismos de poder (que na soberania eram exercidos sob as ameaças de morte) levam a uma exaltação da vida. É na manutenção da vida e na sua diminuição dos riscos que atuará o biopoder, e as estratégias para a sua operacionalização são denominadas estratégias

biopolíticas. O biopoder não se sobrepõe à disciplina, nem a exclui, ele se acopla a ela e depende dela, uma vez que, para a efetivação de técnicas capazes de conduzir a conduta de toda uma população, faz-se necessário o disciplinamento individual de cada sujeito.

Segundo Bujes (2002), é em meio às modificações dadas pelas novas configurações no seio da família e da sociedade como um todo que as instituições educacionais modernas se organizam e se consolidam, estando inspiradas no modelo prussiano e tornando-se um emblema da Modernidade. A infância torna-se alvo da ação da instituição escolar e, ao entrar na escola, passa a ser, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de um determinado saber – um saber constituído e sustentado pelos discursos de outros saberes que dizem sobre a criança e seus modos de ser e estar em relação ao mundo. Saberes que “se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que [...] se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna” (RESENDE, 2015, p. 130). Um sujeito infantil que, obrigatoriamente, precisa ser escolarizado.

Os saberes pedagógicos, desenvolvidos a partir de um conjunto de saberes das Ciências Humanas, são produzidos no interior da escola e atuam para o controle e regulação das crianças, constituindo-se, assim, uma pedagogização da infância. É a partir da conceituação da infância como uma população que necessita ser cuidada – bem como educada, disciplinada, conduzida – que diferentes campos do saber se mobilizam, produzindo e colocando em funcionamento uma série de verdades sobre ela, universalizando-a. Esse conjunto de verdades dita as formas como as diferentes instâncias devem lidar com os infantis, assim como aciona cada uma delas para que atuem em conjunto, normalizando os indivíduos a partir de determinados padrões cientificamente construídos.

A nova lógica governamental que se instaura é de um extremo “[...] refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-

se mais delicado e sutil, de modo que ‘para governar mais, é preciso governar menos’” (VEIGA-NETO, 2000b, p. 186) [grifo do autor]. Trata-se do liberalismo, uma

[...] nova arte de governar [que] se caracteriza essencialmente [...] pela instauração de mecanismos ao mesmo tempo internos, numerosos e complexos, mas que têm por função [...] não tanto assegurar o crescimento do Estado, mas sim limitar, do interior, o exercício do poder de governar (FOUCAULT, 2008b, p. 39).

Esse poder de governar – que se instaura como o liberalismo e que perpetua até a atualidade com o nome de neoliberalismo – tem como fundamento um suposto esvaziamento do Estado. Suposto porque, seja em um ou em outro, o princípio regulador da sociedade é o mercado, juntamente com tudo aquilo que gira em torno dele e que o coloca em movimento. O Estado regula a sociedade com base nas lógicas do mercado. Essa é

[...] uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade (FOUCAULT, 2008b, p. 201).

A arte de governar que rege a Europa ocidental (a partir do século XVIII) tem como modelo a empresa, na qual cada indivíduo assume para si a lógica da concorrência nas mais diferentes esferas da vida e em que o maior investimento dar-se-á no capital humano. Isso afeta logicamente – e, talvez, principalmente – nossa maneira de nos relacionarmos com a aprendizagem.

Segundo Noguera-Ramírez (2009), os anos que findam o século XX selam um deslocamento de uma sociedade de ensino para uma sociedade de aprendizagem. Em sua tese, intitulada *Do governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem*, o autor discute a reestruturação social no ocidente no que tange à arte pedagógica. A sociedade moderna é caracterizada por uma profunda marca educativa. Estruturado numa lógica essencialmente iluminista, o conhecimento era algo amplo e generalizado, ou seja, bastava que os sujeitos possuíssem um conhecimento geral das coisas.

Ao final do século XX, emerge uma sociedade pós-capitalista. As formas de relação com a produção se deslocam do produto enquanto matéria – o capital, a terra, o trabalho – para uma preocupação muito específica com o conhecimento. A sociedade tem seu foco centrado no conhecimento especializado e se efetiva como uma cidade educativa ou de aprendizagem. Esse tipo de sociedade implica um espaço público em que diversas aprendizagens acontecem. São “[...] cenários considerados organizações de aprendizagem que levam a constituir verdadeiras cidades de aprendizagem, caracterizadas porque seus componentes (tanto indivíduos quanto organizações) aprendem a aprender” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 16).

Essa mudança, no entanto, não aconteceu de uma hora para outra. Houve uma série de deslocamentos que, segundo o autor, marcam três momentos na história da educação no ocidente: 1º) entre os séculos XVII e XVIII, vigorava uma sociedade de ensino centrado na razão de Estado e na constituição de uma forma de ser sujeito, característico da sociedade disciplinar; 2º) no final do século XVIII, o conceito de educação era voltado para a lógica do Estado Educador, em que a educação era função estatal, centrada especialmente no espaço da escola pública, que se expandiu nas distintas camadas sociais; tem a sua marca, aqui, a escolarização de massas; e 3º) no final do século XIX, a educação sai da responsabilidade única do Estado e passa a ser uma das atribuições da sociedade, a ênfase é na atividade do sujeito que não só aprende, mas que aprende a aprender. Cada sujeito se torna um eterno aprendiz responsável por si – é a lógica da sociedade da aprendizagem com marcas do neoliberalismo.

Assim, de obrigatoriedade imposta pelo Estado, a educação passa a ser uma demanda da população, uma necessidade, um direito, uma exigência. Uma obrigatoriedade que internalizamos como óbvia e natural, que faz com que a educação passe a ser uma responsabilidade pessoal e individual. Não é à toa que, tendo em vista a determinação legal de inserção das crianças na educação básica, nossa primeira

preocupação é sobre como gerenciar esse atendimento, garantindo o cumprimento da legislação.

Na sociedade da aprendizagem, a estratégia de educação se pauta do convencimento pela verdade, por aquilo que é dito como verdadeiro e não mais pela força. Para cada discurso de verdade, uma pedagogia; para cada pedagogia, uma vontade de governar, de gerir uma determinada forma de ser humano. O aparente distanciamento do Estado da condução da vida das pessoas é, no entanto, uma estratégia de racionalização dos gastos, uma questão de ordem econômica. Ao mesmo tempo em que o Estado se exime da obrigatoriedade com a educação, ele desenvolve estratégias de gerenciamento da população que, por diversos vieses, educam os sujeitos cotidianamente.

Numa sociedade de aprendizagem, como apontado por Noguera-Ramírez (2009), os espaços educativos se dão nas mais diversas esferas. Tudo e todo lugar ensina algo. A televisão ensina, o jornal ensina, a letra da música ensina, a mãe ensina, o filho ensina... Tudo, absolutamente tudo, ensina. E nesse contexto, há aquilo que Viviane Camozzato e Marisa Costa denominaram como *vontade de pedagogia*, numa tentativa de abarcar a lógica governamental de nosso tempo.

Segundo as autoras, a *vontade de pedagogia* implica um desejo “[...] de conduzir os indivíduos, engrenando-os numa lógica em que através de cálculos e estatísticas eles são tomados sujeitos de uma determinada configuração” (CAMOZZATO; COSTA, 2013, p. 36). A pedagogia corresponde a um conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinadas formas de ser sujeito. Nesse sentido, essa *vontade de pedagogia* vai estar presente nos diferentes artefatos culturais, atuando como uma estratégia educadora dos sujeitos para além dos muros escolares, numa sociedade de aprendizagem.

É importante destacar que a *vontade de pedagogia* está imersa nas relações de poder e de saber que se estabelecem na sociedade. Não é imune a elas, muito pelo contrário. Há, marcadamente, disputas de poder, jogos de tensão,

diferentes interesses competindo entre si para dar uma ou outra direção para os indivíduos. Na revista analisada, tal disputa fica evidente. As reportagens se dividem em prós e contras a respeito da obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro anos na escola, seja pelo viés político, seja pela bandeira da não escolarização, seja pela relevância pedagógica. Nesse contexto, no entanto, o que interessou não foi me posicionar contra ou a favor da obrigatoriedade. O que me mobilizou foi dar visibilidade a essas disputas, e fazer ver as relações de poder-saber que ali se estabelecem e nos conduzem cotidianamente, problematizando-as.

### 2.3 A INFÂNCIA COMO OBJETO DE GOVERNO NA REVISTA *PÁTIO*: PRIMEIRAS ANÁLISES

Nesta seção, analiso excertos da edição de número 38 da revista *Pátio Educação Infantil*. Escolhi a análise dessa edição específica por dois motivos: primeiro, por ser a primeira edição lançada no ano de 2014, ano em que passa oficialmente a vigorar a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro anos na educação básica, dada pela Lei Nº 12.796/2013; segundo, porque tal edição traz, já na capa, o título *A escola e a criança de 4 a 5 anos*, o que denota o tema principal abordado em seu conteúdo. De fato, das quinze reportagens distribuídas em sessões diversas, seis delas tratam especificamente dos efeitos da nova legislação.

Além disso, é importante ressaltar que esta edição parece ser destinada a apresentar ao leitor as modificações no cenário educacional, uma vez que as demais edições não trazem mais tal problematização. Isso me levou a pensar que havendo a lei e os argumentos para a possibilidade de seu cumprimento – veiculados nos textos da revista, por exemplo –, não restava nada mais a ser dito a respeito. Daí em diante, assumimos o fato como natural e seguimos nossas ações na escola, relatando práticas, como acontece nas edições seguintes e, também, em nosso cotidiano escolar.

Antes de prosseguir, é importante lembrar que duas são as palavras de ordem postas na legislação a respeito do tema abordado: obrigatoriedade e universalização. Isso remete, como já sinalizado, aos princípios do Estado prussiano na criação da educação pública, em que “A escolarização de massas torna-se numa tecnologia central na criação de laços simbólicos entre indivíduos e o Estado (que a si próprio se define como de todos e de cada um), garantindo assim um governo do território e da população” (GOMES, 2001, p. 138). Esses laços citados por Gomes apontam a transmissão da responsabilidade pela educação não só ao Estado, mas, também, a cada indivíduo.

Nas reportagens que trago a seguir neste texto, a respeito das quais desejo pontuar algumas inquietações, é possível notar um movimento de sedução do/a leitor/a para assumir, para si, a responsabilidade da escolarização obrigatória dos pequenos. Ainda, concretamente, que não tenhamos crianças em nossas vidas a serem levadas à escola, ou não tenhamos contato algum com a instituição educativa, o fato de pensarmos e opinarmos a respeito da temática já coloca o discurso em movimento, fazendo a roda dos acontecimentos girar e produzir seus efeitos.

Atrelada ao atendimento da população (a partir da prevenção e não mais da resolução do problema conforme aparecia), a razão governamental atua sobre a população, gerenciando-a, apontando os riscos e desenvolvendo estratégias para minimizar o possível surgimento de um problema. Assim age a Estatística, ciência que ganha destaque e fundamental importância no mundo que se tornava moderno. A esse respeito, Nelson Senra nos lembra de que “[...] sob a égide do liberalismo [...] Governar passa a ser governar a população, com as estatísticas revelando suas regularidades e suas diversidades” (1999, p. 126). A estatística é, então, a ciência que mede, calcula, revela as regularidades de uma população de forma que, para a gestão governamental, seja possível geri-la.

Dados como os apresentados abaixo, presentes no material analisado, revelam aquilo que a lógica de governo das populações vem apontando há

alguns séculos: a necessidade de escolarização das crianças para melhor governá-las, conduzi-las, discipliná-las.

[...] os filhos das famílias mais pobres ficam mais alijados, como se vê pelos dados: do total de matrículas na educação infantil, no ano 2000, 54% eram de crianças do grupo 20% mais rico da população brasileira e apenas 25% do grupo 20% mais pobre (Censo 2000) e na creche, em 2008, 43% eram de crianças cuja renda familiar per capita era maior que três salários mínimos e somente 18% de crianças cujas famílias recebiam até um salário mínimo per capita (PNAD 2008) (DIDONET, 2014, p. 5)<sup>5</sup>.

[...] diferentes levantamentos evidenciam que as crianças mais pobres, moradoras de zonas rurais, [...] filhas de famílias com menor renda, têm menos acesso à educação infantil (COELHO, 2014, p.17).

O Censo de 2000 e a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio de 2008 produzem uma verdade: as crianças pobres não têm acesso à escola. Os dados mostram! – e, por isso, a *Pátio* divulga – Tomando como verdade que as crianças pobres têm menos acesso à educação infantil, talvez entremos no jogo argumentando a favor da obrigatoriedade ou, no mínimo, pela ampliação de vagas. Não estou dizendo que as informações levantadas pela pesquisa relacionada ao número de vagas não sejam verdadeiras ou que a revista não devesse divulgá-las. Longe disso! Poderia até pressupor que os números apresentados sejam ainda menores do que a demanda real.

O que faço aqui é apontar que os dados são produzidos a partir de certa racionalidade, na qual estamos todos/as imersos/as. Se não existisse uma preocupação gerada pela racionalidade moderna de que as crianças devem estar na escola e que essa prática garantirá melhor qualidade de vida aos sujeitos, não haveria nenhuma pesquisa que viesse a contabilizar a porcentagem de crianças que não têm acesso à

---

<sup>5</sup> Optei por destacar os excertos no material analítico em quadros para diferenciá-los das demais citações.

escolarização. Com isso, quero dizer que só temos tais dados porque existe uma forte preocupação com o gerenciamento da infância.

Na lógica de manutenção do Estado, a Estatística se torna uma tecnologia fundamental para criar estratégias de conduta da população e dos meios de comunicação, sua melhor estratégia de divulgação. Composta por saberes e procedimentos técnicos específicos, a Estatística é utilizada por governos e diferentes esferas públicas para situar populações como sendo de risco social (TRAVERSINI; BELLO, 2009). “Analisar como se conduz a conduta desse conjunto de indivíduos [...] é tomar a prática da gestão do risco como uma forma de governar que necessita do saber estatístico para tomar decisões” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 143).

A preocupação com o gerenciamento da vida das crianças enquanto população em situação *de risco* (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001) fica evidente em outros excertos. Alguns pressupostos são colocados em funcionamento e acabam por constituir verdades sobre elas.

As crianças que têm mais necessidade da pré-escola pública [...] são justamente aquelas oriundas dos ambientes socioeconômicos precários e vulneráveis (DIDONET, 2014, p. 5).

A afirmação acima, veiculada pela revista, é uma verdade produzida e reverberada pelos dados estatísticos, além de ser sustentada por um amplo conjunto de discursos que, desde o século XIX, afirmam que a escolaridade é “[...] um meio de resgatar as crianças de suas condições econômicas, sociais e culturais graças a uma intervenção planejada” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 125).

Como se vê, os discursos que cercam as crianças não operam sozinhos e não são naturais. Tais discursos são construções de uma determinada época, imersos em uma ordem discursiva que é própria de tal período. É desse modo que algumas constatações, como a anteriormente apresentada, são tomadas como verdadeiras:

É verdade também que um padrão econômico mais alto coincide com um nível de escolaridade mais elevado (DIDONET, 2014, p. 6)

Os pesquisadores Tom Popkewitz e Sverker Lindblad (2001) argumentam que a forma como as pessoas são agrupadas por meio de uma lógica da população (ou seja, das características não individuais, mas grupais) já é algo tão internalizado em nossas formas de pensar o contemporâneo que pouco (ou nada) percebemos que tais sistemas de classificação são construções históricas e efeitos de poder. Afirmam os autores:

Ao aplicar um cálculo de probabilidade, o pensamento populacional constrói uma forma de individualidade. O indivíduo é normalizado em relação a agregados estatísticos a partir dos quais características específicas podem ser atribuídas ao indivíduo de acordo com as quais uma trajetória de vida pode ser mapeada e seu desenvolvimento monitorado e supervisionado (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 125).

Assim, ao afirmar que as crianças de lares vulneráveis – como as citadas nas reportagens da revista – têm maior necessidade de pré-escolas, está-se discursando a partir de uma norma construída que *constata* a vivência de crianças em lares vulneráveis como fadadas ao fracasso, ao subemprego, à marginalidade e assim por diante. Para a razão governamental, a estratégia de minimização do risco de tal *constatação* é a criação de vagas escolares, o que tange à universalização do acesso. Além disso, a obrigatoriedade – que “retira” do poder estatal a responsabilidade pela conduta das crianças e a transfere para a família numa suposta ideia de governar menos para governar melhor – garante que a estratégia tenha êxito. Com esses arranjos e com a teia de relações saber-poder que se emaranha, olhamos para a escolarização como uma *necessidade*.

Atado a essa teia, outros ditos são postos em funcionamento e narram o lugar da escola de educação infantil na contemporaneidade:

O recurso à obrigatoriedade significa que a pré-escola tem uma aprendizagem a produzir (DIDONET, 2014, p. 7).

A universalização é uma tendência robusta, motivada pela compreensão cada vez maior por parte dos pais e da sociedade do valor da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança (DIDONET, 2014, p. 7).

[...] as crianças não vão à escola para fazer qualquer coisa, e sim para desenvolver a cognição, a emoção e a moral (LINS E SILVA, 2014, p. 34).

As afirmativas acima buscam nos convencer de que tal etapa da educação é de grande importância para as crianças no que diz respeito às suas aprendizagens e desenvolvimento. Além disso, as reportagens posteriores, assim como os relatos dos artigos da seção *Dia a Dia*, indicam possibilidades pedagógicas viáveis para desenvolvê-las.

Os argumentos apresentados acima corroboram a ideia de normalização tratada por Foucault (2002, 2003, 2005). Embora a contemporaneidade não se denomine como sociedade disciplinar, ela tem – e precisa ter para funcionar – traços fortes da disciplina, atuando individualmente nos corpos para fazê-los produzir mais e melhor. Ao pensar a obrigatoriedade de escolarização de *todas* as crianças a partir de uma análise foucaultiana, é inevitável apontar que ela é uma prática disciplinar que, por suas técnicas, normaliza os sujeitos.

No entanto, não é só da disciplina que são constituídas as relações de poder na sociedade. Nela, o poder se exerce pela norma. O biopoder, estratégia de poder que atua sobre as populações, se utiliza de discursos de verdade que promovam a vida, que sejam biologicamente considerados. As estratégias de atuação do biopoder são biopolíticas e, combinadas com a disciplina, colocam em funcionamento práticas de normalização que regulam a vida individual e coletiva. Assim, entender, aceitar e

cumprir diariamente a ida à escola, nos 200 dias letivos<sup>6</sup>, poderá assegurar, ainda que minimamente, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Ainda que tal prática seja alvo de profundas críticas (feitas, inclusive, por mim), me questiono: se existe uma aprendizagem a ser produzida na infância e um desenvolvimento característico dessa fase, que deve se dar de forma integral – vale lembrar que o que define quais aprendizagens e qual desenvolvimento é a ciência –, quem de nós ousa pensar em deixar alguma criança de fora?

A ousadia de pensar em deixar alguém de fora também está prevista por uma racionalidade que gerencia tudo e todos – vejamos como não há esvaziamento do Estado, mas a distribuição das funções estatais em cada um de nós. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no Capítulo IV, Art. 55, adverte: “Os pais ou responsáveis têm a **obrigação** de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 2015, p. 21) [grifo meu], sendo passível de reclusão quem não cumprir a lei. Assim, a escola e suas normas, sejam internas ou externas à instituição, normalizam os sujeitos sob a ameaça da sanção. Cabe ressaltar que há sempre uma penalidade para cada infração, assim como sempre há prêmios por “merecimento” – que nada mais são que o cumprimento da obrigação (PORTOCARRERO, 2004). Os excertos escolhidos para as análises que aqui procurei fazer, combinados com os ditos postos em funcionamento pela legislação, alertaram-me para a atuação incessante das relações de poder-saber de que fala Foucault (2009a), da qual nenhum de nós escapa.

Chego ao final deste capítulo e, como eu alertei em uma de suas primeiras páginas, quando se estuda com Foucault, muito antes de encontrar respostas – isso quando as conseguimos – somos interpelados por mais perguntas. É assim que encerro este texto, questionando-me a respeito de quais fundamentos filosóficos puderam dar sustentação às práticas da universalização e da obrigatoriedade de escolarização nos nossos dias. Afirmo que isso será tratado no próximo capítulo deste

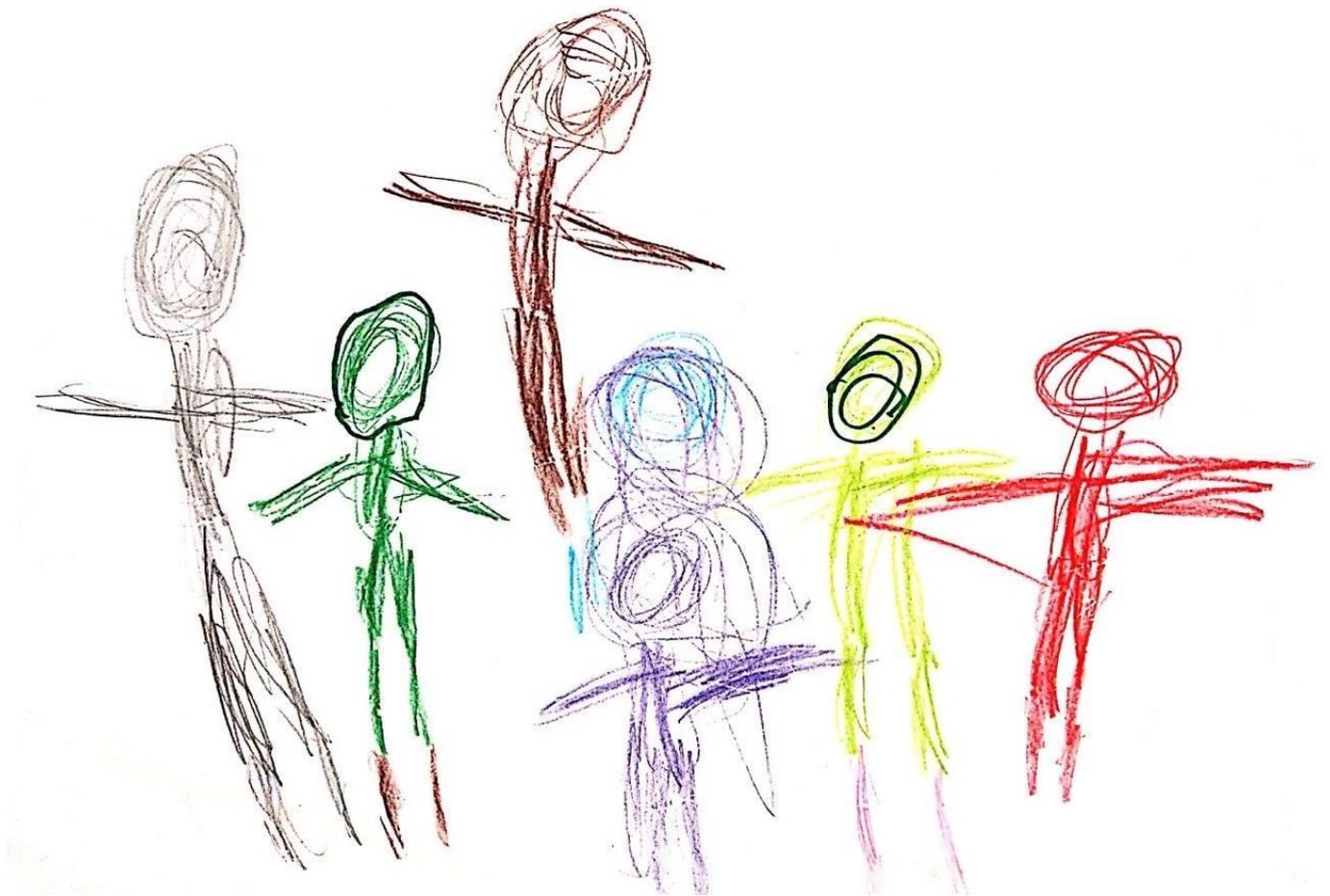
---

<sup>6</sup> O número de dias letivos, assim como a porcentagem mínima de frequência permitida para os escolares, está definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

estudo de tese, o qual tem como objetivo evidenciar alguns dos princípios filosóficos que dão sustentação às práticas educativas na educação infantil da atualidade. Com isso, fica aqui o convite ao/a leitor/a para seguir comigo em trilhas analíticas foucaultianas.

# **CAPÍTULO 3**

## **PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DA ATUALIDADE: UM TRAÇADO HISTÓRICO-FILOSÓFICO**



SEM TÍTULO  
HUMBERTO OLIVEIRA QUADROS, 5 anos, 2019  
Arquivo pessoal

### **CAPÍTULO 3 - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DA ATUALIDADE: UM TRAÇADO HISTÓRICO-FILOSÓFICO**

Na composição deste trabalho de tese – que intenta saber quais verdades circulam na revista *Pátio Educação Infantil* que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos na atualidade –, busquei trilhar algumas pistas da genealogia foucaultiana. Inicialmente, dediquei-me à reconstrução de uma história da infância escolarizada. Nesse sentido, evidenciei três condições de possibilidade que deram a ver a infância como categoria social: a invenção da imprensa, a constituição da sociedade disciplinar e a escolarização de massas. Tal estudo foi apresentado no capítulo 2 deste trabalho.

Neste terceiro capítulo, tomei como referência saber quais princípios filosóficos dão sustentação às práticas educativas na educação infantil na atualidade. Para isso, dediquei-me a traçar uma breve história genealógica a respeito do pensamento pedagógico moderno, a fim de encontrar algumas pistas sobre a composição das forças que nos ensinaram as formas como pensamos nossas práticas de educação infantil hoje.

Aqui, a tarefa de olhar para a história segue a perspectiva foucaultiana que, inspirada em Nietzsche, vai falar-nos de um sentido histórico ou de uma história *efetiva* (FOUCAULT, 2009a). Trata-se de uma história que “[...] não se apoia em nenhuma constância [já que] nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles” (FOUCAULT, 2009a, p. 27).

Com isso, os filósofos Nietzsche e Foucault nos ensinam a olhar para a história sem tentar encontrar algo que nos represente como se fôssemos a duplicata de uma imagem anterior. A história genealógica é uma história *efetiva* por mostrar a descontinuidade do próprio ser. Trata-se de voltar aos acontecimentos, olhar sua exterioridade e dar a ver os jogos de força que o sustentam. A história *efetiva* divide nossos sentimentos, dramatiza nossos instintos, multiplica nosso corpo e o opõe a si mesmo. Ela vai sacudir o saber e interromper a continuidade dos acontecimentos, pois assume “[...] que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 2009a, p.28).

Nessa perspectiva, direcionar um olhar genealógico para o pensamento pedagógico da atualidade implica olhar sua história e ver que jogos de poder-saber mobilizaram sua formação discursiva a fim de entender como chegamos a ser o que somos. Para realizar essa tarefa, escolhi revisitar a obra de dois pensadores emblemáticos do pensamento pedagógico moderno, os quais impulsionaram a educação escolarizada e cujo legado fundamenta, em muitos aspectos, nossas formas de fazer docente na atualidade. Trata-se da *Didática Magna*, de Jan Amos Comenius (1592-1670), e de *Emílio, ou, Da Educação*, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

Escolhi ir até Comenius e Rousseau por acreditar que seus ditos se constituem como forças mobilizadoras de saberes, os quais se colocaram a produzir uma forma específica de direcionar a educação e a infância por meio da escolarização e da prática pedagógica. Assim, a partir do que nos ensina Foucault (2009b), não se trata de ver quem é o autor em si, mas de ouvir como seus ditos tomam força e ecoam, compondo certa discursividade.

No texto *O Que é um Autor?*, Foucault apresenta a expressão “fundadores de discursividade” ao se referir que, em se tratando da ordem do discurso de um determinado campo,

[...] pode-se ser o autor de bem mais que um livro – de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina dentro das quais outros livros e outros autores

poderão por sua vez se colocar. [...] esses autores se encontram numa posição 'transdiscursiva' (FOUCAULT, 2009b, p. 280) [grifo do autor].

Seguindo Foucault, podemos dizer que Comenius e Rousseau são autores transdiscursivos, pois não foram apenas autores de suas obras. Seus escritos produziram “[...] a possibilidade e a regra de formação de outros textos. [...] eles estabeleceram uma possibilidade infinita de discursos” (FOUCAULT, 2009b, p. 208-281), como o discurso pedagógico moderno.

Encontrar-se na condição de autor transdiscursivo ou fundador de discursividade não significa compor certo número de semelhanças, mas abrir a possibilidade para que coisas diferentes sejam criadas, outros conceitos sejam inventados, ainda que pertencentes à mesma formação discursiva fundadora. Narodowski (2013) situa Comenius na condição de autor transdiscursivo e, no que se refere a Rousseau, Noguera-Ramírez (2012) faz o mesmo. Alio-me a eles nesse pensamento ao olhar para nossas práticas atuais e perceber princípios e teorias que trazem elementos inspirados em seus ditos. Com isso, corroboro a ideia de que os ditos desses pensadores compõem um paradigma transdiscursivo que constituiu

[...] una suerte de núcleo de hierro del discurso pedagógico moderno: un núcleo epistémico común, que habrán de compartir – a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas – los pedagogos y las pedagogías de la modernidad. Este paradigma ha provocado a lo largo de los siglos un pertinaz efecto de continuidad que atraviesa por medio de aspectos integrados las diferentes 'etapas' del pensamiento pedagógico moderno (NARODOWSKI, 2013, p.1) [grifo do autor].

Dessa forma, não se trata de quem eram Comenius e Rousseau, mas de buscar as condições de funcionamento de seus ditos na fabricação de novos discursos a respeito da prática educativa para a infância.

No entanto, os novos discursos que se desdobram do discurso inicial não carregam consigo um retorno a uma possível origem. O que ocorre é uma transformação da própria discursividade, sendo permeada pelo contexto histórico e outras condições do próprio tempo. Assim, o que podemos pensar hoje sobre a educação e a pedagogia – embora tenham marcas comenianas e rousseauianas – não

são os próprios discursos desses pensadores em operação, mas desdobramentos de uma mesma matriz discursiva.

Na próxima seção deste texto, dedico o estudo à compreensão do cenário que foi pano de fundo do pensamento de Comenius e Rousseau, buscando operar com a ideia de que a produção de um objeto discursivo tem atravessamentos daquilo que Foucault (2010a) chamou de exterioridade.

### 3.1 UM SOLO PARA A PRODUÇÃO DE VERDADES EDUCACIONAIS

O pensamento de Comenius e Rousseau, assim como as nossas formas de ver e viver no mundo, se estabeleceu a partir de um determinado conjunto de códigos característicos da cultura de cada época, chamado, por Foucault, de episteme. A episteme se refere aos códigos fundamentais de uma cultura, os quais são “[...] aqueles que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas” (FOUCAULT, 2002, p. XVI). São esses códigos que fixam as ordens empíricas com que cada indivíduo terá que lidar e com as quais terá que se encontrar.

É em nome dessa ordem que os códigos da linguagem, da percepção, da prática são criticados e parcialmente invalidados. É com base nessa ordem, assumida como solo positivo, que se construirão as teorias gerais da ordenação das coisas e as interpretações que esta requer (FOUCAULT, 2002, p. XVII).

A episteme é o solo sobre o qual os saberes se sustentam. Aquilo que dizemos sobre determinadas coisas, e que são ditas de uma forma e não de outra, tem a ver com um conjunto de saberes de uma determinada época. Na episteme clássica, por exemplo, as coisas do mundo eram inicialmente explicadas por meio da existência e da vontade de um ser transcendental, Deus. A fé era o regime de verdade (FOUCAULT, 2002).

A episteme clássica se estende de meados do século XVII até o fim do século XVIII, num período de grandes deslocamentos na sociedade. Esse solo abrange

uma parte do Renascimento, a qual é marcada especialmente pelo humanismo antropocêntrico, momento histórico em que o homem – e não mais Deus – é o centro das coisas, em que se procura dar maior valor à razão individual e à análise das evidências empíricas. Apesar da crença na existência de Deus não ser negada, deixa-se de ter uma fé meramente contemplativa e o homem começa a reconhecer, em si, a presença da divindade, passando a se preocupar com a própria existência e com as coisas que o cercam, especialmente o mundo natural.

Esse é um momento marcado pela Revolução Científica, período em que a ciência começa a se separar da filosofia e passa a se organizar como um conhecimento mais estruturado e prático. Com a busca pela verdade pautada na razão, essas modificações vão acontecendo de forma espalhada pela Europa, por desacomodação de grupos distintos de pessoas a partir das mais diversas relações. Como consequência, ocorre um enfraquecimento do poder político do papado, que travou resistência aos movimentos de Reforma levando a Europa a muitos conflitos e revoltas.

O Brasil, até a primeira metade do século XIX, era ainda uma colônia portuguesa. Como tal, sofre os desdobramentos das ações e decisões políticas ocorridas em Portugal. No que tange à educação, dois grandes sistemas marcaram a forma de educar nos espaços públicos brasileiros: os jesuítas e a reforma pombalina. Os jesuítas, padres portugueses vinculados à Companhia de Jesus, tinham por missão inicial catequizar os nativos da terra na qual chegavam. Além disso, visavam perpetuar, posteriormente, a lógica da dominação de classes, em especial da hierarquização em relação ao poder da Igreja, por meio da educação que ministravam.

Os atravessamentos políticos de tal lógica foram alvo de inquietação por parte dos pensadores iluministas, os quais não só atribuíam ao desenvolvimento da razão a grande potência humana, mas que, sobretudo, marcaram um movimento crítico ao absolutismo, aos privilégios concedidos ao clero e à aristocracia – crítica estendida às instituições cuja ordem política era considerada arcaica. Assim, o

movimento iluminista pretendia “[...] refundar a nacionalidade, e, para tanto, propunha-se a contribuir para a fundação de um novo pacto civil” (BOTO, 2017, p. 34). Nesse sentido, o movimento iluminista pode ser assumido como importante condição de possibilidade para a estruturação de alguns princípios do Estado Moderno.

Dentre as implicações do movimento iluminista para o Brasil, destaca-se a influência do Marques de Pombal, cuja ação político-pedagógica “[...] assinalava como uma necessidade histórica o Estado tomar para si o controle das questões do ensino em todos os seus níveis”. Mais do que uma questão religiosa ou pedagógica, “Agir sobre a institucionalização de um sistema de ensino denotava projetar o futuro político da nacionalidade” (BOTO, 2017, p. 37). Imbuído dessa perspectiva, Pombal expulsa os jesuítas do Brasil e busca a implementação de um novo modelo educacional alicerçado nos princípios da ciência moderna – os quais tomavam força na época.

No solo do século XVII, o Estado moderno segue desenhando seus passos e a economia capitalista se expande ainda mais. As formas de organização social se modificam e começam a exigir a institucionalização da sociedade e a civilização das boas maneiras. Foucault (2003) indica ser esse o período em que emerge a sociedade disciplinar.

A episteme Moderna, por sua vez, se estabelece a partir do século XIX e se estende até nossos dias. É marcada pelas ideias do Iluminismo; está pautada na razão científica iniciada com pensadores do século XVII e já fortemente consolidada no século XIX, o que torna a ciência o grande regime de verdade (FOUCAULT, 2002). Nesse solo de produção de saberes, há a busca de um conhecimento apurado da natureza, por parte do homem, para que esta lhe seja útil.

A revolução industrial é uma das condições fundamentais para a mudança na forma de organização da sociedade e nas formas de pensar a educação dos indivíduos – fortemente mobilizada pela necessidade de formação de sujeitos capazes de atender à nova sociedade que se consolida. É o homem, como ser dotado

de razão, que toma o cetro do mundo. Aqui, só assumem a posição de verdade os ditames regidos pela razão científica.

A instituição escolar, com a atribuição da formação do novo homem – o homem moderno –, tornou-se o emblema da Modernidade. Marca da sociedade disciplinar, a escola passa a ser um lugar de exercício das práticas disciplinares por excelência, como a domesticação dos indivíduos por uma série de estratégias que permitem o controle minucioso das operações dos corpos. A esse respeito, Foucault destaca que

O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, desarticula, e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre os corpos dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2003, p. 119).

O poder disciplinar é uma das mais minuciosas técnicas de subjetivação dos indivíduos. Ele atua nos detalhes e das mais diferentes formas. Seu auge foram os séculos XVII e XVIII, tomando força com a institucionalização da sociedade<sup>7</sup>.

Nesse cenário que caracterizou o século XVIII, a vida intelectual se multiplicava e diversas teorias foram construídas, havia

[...] um efeito de divulgação das ideias que fazia com que perspectivas teóricas, posicionamentos políticos, enfrentamentos intelectuais fossem transpostos para a linguagem comum – fossem simplificados em sentidos compartilhados. Cada vez mais gente se integrava ao universo das Luzes. As ideias e os ideais migravam e se reescreviam. Havia, no interior de tudo isso, uma dinâmica de

---

<sup>7</sup>A prática pedagógica é só um exemplo de uma das muitas práticas marcadas por nuances do poder disciplinar através de alguns de seus princípios mais fundamentais: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A sala de aula é um espaço clássico para percebermos a atuação desses princípios. Sua atuação em conjunto conduz ao bom adestramento dos sujeitos (FOUCAULT, 2003). Em linhas bastante gerais e muito resumidamente: a vigilância hierárquica corresponde um olhar sobre os indivíduos vigiados que os analisa a partir de uma rede de saberes dos quais se dispõe; a sanção normalizadora implica corrigir comportamentos desviantes a partir de algumas estratégias disciplinares; e o exame compreende verificar se o comportamento inicial foi efetivamente corrigido.

convívio e agremiação social e intelectual que aproximava uns dos outros os homens de saber (BOTO, 2017, p. 181).

Possibilitar ao homem da vida comum entrelaçar e construir ideias sobre a vida coletiva exigia a ação governamental de gerenciamento da vida individual agindo em cada corpo, porém, pela via da ação coletiva. Gerir uma população foi a forma de governo necessária a partir do século XVIII. Ao mesmo tempo em que há um processo grande de laicização dos saberes e uma maior liberdade por parte das classes sociais e dos indivíduos, há uma expansão da ideia de que é a educação a

[...] chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da 'cidade' e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem cidadão (CAMBI, 1999, p. 326) [grifo do autor].

Assim, a educação se torna o meio próprio e mais eficaz de arquitetar uma sociedade que exige comportamentos homogêneos e funcionais para fazer valer seu desenvolvimento. A educação vai ser a via para renovar, individual e coletivamente, a formação dos indivíduos, sendo ela, cada vez mais, a chave de uma sociedade. Dessa forma, política e educação compõem uma ideia-ação justaposta. Na próxima seção, apresento alguns traçados que me possibilitaram ver a composição histórica dessa justaposição.

### 3.2 DO ENSINO À EDUCAÇÃO: DESLOCAMENTOS NAS ARTES DE CONDUZIR OS INDIVÍDUOS

Nesta etapa da pesquisa, me dediquei a manejar algumas ferramentas foucaultianas a fim de entender quais princípios filosóficos dão sustentação às práticas educativas com crianças de 4 e 5 anos na atualidade. Nesse sentido, busquei analisar algumas das facetas que caracterizam o deslocamento dos processos pedagógicos de uma lógica pautada no ensino para uma lógica pautada na educação.

Faço isso inspirada pelas pesquisas de Noguera-Ramírez (2012) que, ao estudar a história do governo pedagógico, evidencia que, embora os diferentes princípios que formam nossas formas de pensar a escola e a educação escolarizada sejam pautados em formações discursivas de momentos históricos diferentes, “[...] unos y otros están anclados en una tradición milenaria, en un arte antiguo cuyo propósito más general ha sido la conducción de la conducta de sí y de los otros” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 24).

Nesse sentido, para que me fosse possível perceber algumas ressonâncias do pensamento de Comenius e Rousseau nas práticas pedagógicas da atualidade, fez-se necessário traçar uma espécie de desenho do pensamento pedagógico moderno, apontando algumas nuances que ecoam em nossos dias e que nos auxiliam a compor nossas práticas educativas com as crianças pequenas.

No capítulo 2 deste estudo de tese, discuti os deslocamentos na lógica de governo do Estado a partir dos estudos de Michel Foucault (2008a, 2008b), buscando evidenciar as formas como cada uma das tecnologias de governo (sociedade de soberania, sociedade disciplinar e sociedade de segurança), estabelecidas ao longo da história do Ocidente, utilizou de técnicas ou práticas por vezes parecidas, mas que funcionaram de maneiras diferentes em cada contexto. Isso porque as técnicas ou práticas são constantemente deslocadas, retomadas, reutilizadas, realocadas a partir de objetivos diferentes e de acordo com o tempo histórico em que atuam.

Noguera-Ramírez (2012) tece um panorama do pensamento pedagógico abordando as diferentes artes de educar desde a *paideia* cristã até a atualidade, trabalho de pesquisa que compõe o livro *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. O autor, na correnteza de Foucault, caracteriza as artes de educar como uma arte de governo de si e dos outros, atrelada a uma conduta política específica de cada tempo. Segundo ele,

[...] cada vez es más claro que em el campo particular de la educación y la pedagogía, la constitución de unos saberes, unas nociones, unos conceptos y unas prácticas fue producto de esa preocupación por el gobierno de sí y de

los otros. Desde este punto de vista, la emergencia, entre los siglos XVI y XVII, de la Didáctica como saber, y con ella de nociones como instrucción y enseñanza, expresan una forma particular de pensar el gobierno de los individuos y las poblaciones, que hizo parte del despliegue de un conjunto de dispositivos de gobierno de énfasis disciplinario. Por su parte, la emergencia, entre los siglos XVIII y XIX, de la noción 'educación' em los discursos pedagógicos estuvo vinculada al desplazamiento del énfasis de los dispositivos disciplinarios de gobierno hacia los dispositivos de seguridad o liberales (NOGUERA RAMÍREZ, 2012, p. 39).

Nesse contexto, o deslocamento nas noções de ensino (que ele nomeia de instrução) e de educação é determinante e está intrinsecamente ligada às formas de governmento social de cada época. Ou seja, as formas como ao longo da história vimos conduzindo a prática pedagógica estão relacionadas com a gestão política da sociedade. Nesse sentido, ação pedagógica e política de gestão social estão, de maneira histórica, intrinsecamente associadas.

Na *paideia* cristã, Noguera-Ramirez localiza duas artes de educar, chamadas de "modo sofístico" e "modo socrático", destacando ambas como formas de relação com a verdade – ou seja, como formas de chegar à verdade das coisas, embora com enfoques diferentes. No modo sofístico, o indivíduo poderia adquirir a virtude política, possibilitando-lhe a participação na vida democrática do Estado. O método dos sofistas tinha como foco o ensino, os mestres e aquilo que se devia ensinar, desenvolvendo atividades educativas através de um ensino especializado. Seu princípio era a formação da virtude política, o que foi fundamental em um contexto histórico em que a nobreza grega perde privilégios e em que cai por terra a crença de que só possui virtudes aquele que dispõe de sangue divino.

Por outro lado, para o modo socrático, a virtude não era algo que pudesse ser ensinado ou transmitido a alguém. A *paideia* socrática defendia que a transformação da alma para que se chegasse à virtude era uma atividade do indivíduo consigo mesmo, através do cuidado com a própria alma. Os socráticos não se viam como mestres: nesse sentido, acreditavam que o exercício que proporcionaria o desenvolvimento da virtude era o diálogo, assumido como método para se chegar à sabedoria a partir da conversação das coisas humanas.

Assim, de um lado (o sofista), o ensino da virtude como algo que está no exterior do indivíduo e que pode lhe ser ensinado por meio de certos procedimentos desenvolvidos pelo mestre, o que permitiria a aquisição da erudição. De outro lado (o socrático), a ideia de que a virtude se desenvolve a partir do próprio indivíduo, mediante a aplicação de um determinado método estabelecido em parceria com outro indivíduo – o qual não se considerava mestre, mas um ser em busca da sabedoria. O modo socrático implica o indivíduo ocupar-se de si mesmo, de sua alma, para alcançar a virtude-sabedoria. Para o modo sofisticado, a virtude está no desenvolvimento da erudição. De toda forma, seja por uma via ou outra, ensinar, na *paideia* cristã, significa fazer aprender.

Cito esses modos de ensinar, da *paideia* cristã, conforme destacados por Noguera-Ramírez, no intuito de sinalizar que marcas dessas técnicas – os modos sofisticado e socrático – são trazidas, ou melhor dizendo, reatualizadas, realocadas, em diferentes momentos da história do saber pedagógico, reafirmando a ideia de que uma mesma técnica pode funcionar de diferentes maneiras em diferentes dispositivos. Assim, ensinar, seja envolvendo a preocupação com o método – pelo ensino ou pelo diálogo –, com o mestre ou com o conteúdo é uma arte milenar.

Tratar das artes de educar de forma minuciosa foge do objetivo desta pesquisa. Por esse motivo, me ative à discussão de apenas dois momentos específicos da história pedagógica. Refiro-me, como já anunciei anteriormente, ao discurso instaurado pela *Didática Magna*, de Comenius (século XVII), e por *Emílio, ou Da Educação*, de Rousseau (século XVIII), traçando interlocuções entre tais discursos com movimentos expressos nos relatos das professoras-autoras<sup>8</sup>, veiculados na revista *Pátio Educação Infantil*. Tais relatos dão visibilidade ao fazer docente desenvolvido nos

---

<sup>8</sup> Utilizo a expressão “professora-autoras”, pois todos os artigos analisados são assinados por pessoas identificadas como do gênero feminino, o que fica evidente nas suas biografias apresentadas ao final dos textos: pedagoga, professora, formada. E para marcar a posição ocupada por elas ao redigirem seus relatos.

espaços escolares da atualidade. Sobre tais acontecimentos é que me debruço nas próximas seções deste capítulo.

### 3.3 A PEDAGOGIA DE COMENIUS: OS PRINCÍPIOS DO ENSINO

Comenius data do final do século XVI até meados do século XVII, mais precisamente entre os anos de 1592-1670. Portanto, a episteme que o abrigou e na qual produziu seus saberes foi a episteme clássica. Assim, é importante olharmos sua obra tendo em vista os atravessamentos desse período epistêmico e os códigos culturais que lhe deram sustentação para pensar e propor um modelo de educação para sua época.

Em 28 de março de 1592, na região do Reino da Boêmia, na Europa Central, nasceu Jan Amos Komensky – Comenius é a versão latinizada de seu nome e, por isso, assim se convencionou chamá-lo. Filho de um casal de adeptos da fé protestante, participante da seita dos Irmãos Morávios, possuía uma formação essencialmente religiosa. Para ele, “É evidente que o fim último do homem é a eterna bem-aventurança com Deus” (COMENIUS, 2002, p. 53).

O contexto de sua educação se deu num quadro que ele considerava de extrema precariedade, levando a fundo sua crítica pela falta de métodos de ensino, pela marcada desorganização e pela prática dos castigos. Esses elementos são classificados como mecanismos disciplinares que, apesar de antigos na história da humanidade, só “[...] existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens” (FOUCAULT, 2009a, 105). Isso implicava que a forma como hoje pensamos a organização dos espaços se dava de uma maneira um tanto diferente.

O exército [por exemplo] era um aglomerado de pessoas com as mais fortes e mais hábeis na frente, nos lados e no meio as que não sabiam lutar, eram covardes, tinham vontade de fugir. A força de um corpo de tropa era o efeito da densidade desta massa. [...]. Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos,

ensinava-lhes algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc (FOUCAULT, 2009a, p. 105-106).

Nesse contexto, na forma como a educação se organizava, o que mais inquietava o pensador morávio era o fato de um jovem ter que dedicar longos anos de sua vida ao estudo de coisas nas quais não percebia sentido e, para isso, dispor apenas de material inapropriado (NARODOWSKI, 2006). Comenius declara que, por conta da falta de um método claro, “[...] no mundo das letras e das escolas sempre se acumularam canseira e enfado, incertezas e falhas, erros e imperfeições” (2002, p. 15).

Diante disso, sua instrução escolar não foi por ele considerada adequada, e tal experiência como estudante o faz convencido de que a educação é indispensável para a construção de uma sociedade perfeita. Assim, dedica seus esforços a construir um método pedagógico universal, uma pansofia que pudesse ensinar tudo a todos, ou seja,

[...] o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que as juventudes dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida (COMENIUS, 2002, p. 11).

No caminho da construção e na busca pela efetivação do tão sonhado método universal de educação, Comenius produziu outras tantas obras durante o mesmo tempo em que precisava viver exilado em outros países devido às perseguições religiosas. No período da Guerra dos Trinta Anos (que devastou boa parte da Alemanha, em especial a região da Boêmia), Comenius refugiou-se na Polônia, onde seguiu por 14 anos sem nunca abandonar a docência e seus escritos sobre educação. Redigiu vários livros de texto para escolas e o primeiro livro escolar ilustrado. Assim, instaurou um dos mais relevantes mecanismos que ainda hoje se perpetuam na Pedagogia e nas práticas escolares, o livro didático<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> O livro didático é parte integrante do fazer docente legitimado pelas políticas públicas brasileiras através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). A esse respeito, ver <http://portal.mec.gov.br/pnld>

Nessa época, Comenius concluiu a obra *Didática Tcheca*, iniciada antes de seu exílio, a qual foi escrita com a finalidade de servir a seu povo. Em 1638, concluiu a tradução da obra para uma versão em latim, intitulada como *Didática Magna*. Na ocasião de sua publicação, apenas vinte anos mais tarde, Comenius destaca a potência que vê nesse trabalho e declara ser ela mais do que uma “*Didática da arte, da moenda ou da pintura, ou da gramática, da lógica, ou de qualquer outra pequena parte do saber, mas uma Didática da vida; por isso, chamei-a de Magna*” (COMENIUS, 2002, p. 8) [grifos do autor].

O pesquisador argentino Mariano Narodowski dedicou parte de seus estudos a construir um panorama a respeito da construção da Pedagogia moderna e suas implicações para a infância. Narodowski produziu textos extremamente provocativos a respeito de Comenius, dos quais destaco o que foi intitulado *El paradigma comeniano*. Nele, o autor situa a *Didática Magna* como obra “[...] fundante, totalizadora, completa y universalizante” (NARODOWSKI, 2013, p.1) da Pedagogia moderna, apontando-a como uma obra que, através de normas e explicações, constrói um esquema capaz de guiar as atividades docentes de forma a atingir a perfeição não só da prática pedagógica, mas de conduzir à salvação da humanidade, como expressa o próprio Comenius:

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (COMENIUS, 2002, p. 12).

Como dito anteriormente, o século de Comenius não dispunha da organização escolar que tivemos, especialmente após o século XIX, com a escolarização de massas. Apenas com a consolidação da sociedade disciplinar é que os procedimentos escolares ganharam ordenação e sistematização, como desejava o pensador boêmio. No entanto, já anunciava ele a necessidade de escolas como um

lugar organizado e destinado ao ensino sistematizado da juventude: “É necessário que toda juventude receba uma formação conjunta, nas escolas” (COMENIUS, 2002, p. 83).

Segundo Noguera-Ramírez (2012), a *Didáctica Magna* é a produção discursiva da instrução. Seu discurso marca um ensino focado em um método claro e organizado que propunha fazer crescer as sementes da instrução, das virtudes e da religião que temos em nós por natureza (COMENIUS, 2002). O homem que Comenius propõe desenvolver por seu método é um homem ensinado ou disciplinado, um homem erudito, que é formado em um local específico, por um indivíduo específico e de uma maneira específica – ou seja, na escola – por um mestre e com um método.

[...] el hombre disciplinado de Comenio no es el hombre ‘educado’ [...] de los humanistas. Para Comenio, el problema de la didáctica no es la educación (institutio, institución) sino la formación (formatione) del hombre (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 123-124).

Comenius institui, assim, um discurso cujo objetivo é a formação do homem por meio da didática, uma prática que exige ter claro aquilo que precisa ser ensinado e aquilo que precisa ser aprendido. A formação implica a erudição, o conhecimento de todas as coisas, o que não pressupõe que o homem domine suas paixões e que governe a si mesmo, como inspirava o modelo socrático da *paideia* cristã. Tratava-se apenas de aprender todas as coisas por meio de um método excelente, a didática.

Esses aspectos caracterizam a sociedade de ensino que marcou o século XVII, em que a prática de ensinar (por meio da disciplina dada pela formação de modos específicos de ser indivíduo naquela sociedade) consistia em uma importante estratégia de governo da população para o fortalecimento do Estado, formado a partir do esmaecimento da soberania. Desse modo, foi possível a ênfase em uma nova arte de governo, a qual

[...] não se trata mais de se conformar, de se aproximar, de permanecer conforme a essência de um governo perfeito. [...] vai consistir em manipular, em manter, em distribuir, em restabelecer relações de força, e relações de força num espaço de concorrência que implica crescimentos competitivos. Em

outras palavras, a arte de governar se desenrola num campo relacional de forças (FOUCAULT, 2008a, p. 419-420).

A nova arte de governar que emerge no Ocidente – a razão de Estado – instala dois conjuntos de tecnologias políticas: o primeiro é da ordem de uma dupla instrumentação do Estado por meio de uma diplomacia permanente e multilateral e da organização de um exército profissional; o segundo, no qual me detive no estudo aqui realizado, é a polícia, uma estratégia tecnológica que, no século XVII, encontra sentido completamente diferente do que temos na atualidade. Naquele contexto, polícia se definia como

O conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado. Em outras palavras, polícia vai ser o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento de suas forças (FOUCAULT, 2008a, p. 421).

Para que se pudesse fortalecer o Estado e ampliar suas forças, era necessário que os indivíduos tivessem suas condutas definidas para um determinado objetivo, assim, a instrução era o instrumento utilizado para garantir que isso ocorresse. Aqui coincidem os movimentos de escolarização da população como prática de polícia do século XVII – que trato com o capítulo 2 deste estudo – e a sistematização da didática, que tem seus delineamentos, em especial, nos escritos de Comenius.

A salvação das almas pelo poder pastoral, amplamente reforçada pela didática comeniana, e o crescimento das forças do Estado pela governamentalização da sociedade são ações que se complementam a partir do princípio de que um bom cristão será um bom súdito. “El buen gobierno (gobierno) es, entonces, la instrucción de la población; solo así será posible la felicidad pública, la salvación de todos y de cada uno, y la prosperidade del reino” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2012, p. 130).

Destaca Noguera-Ramírez que a pansofia de Comenius deu lugar à didática como projeto amplo que buscava disciplinar o indivíduo por toda a vida, baseado num processo de ensinar e aprender constantes, “como condición para la plena realización humana y para su salvación” (2012, p. 139). Em uma sociedade que

mostrava sinais de mudança, era necessário conduzi-la a algum lugar. A utopia comeniana não seria uma possibilidade de fazê-lo? Não poderiam os princípios comenianos ser apontados como uma das condições de possibilidade para a emergência da própria sociedade disciplinar?

No contexto em que Comenius produz seus escritos, os processos de adestramento dos corpos por meio do poder disciplinar ainda não se encontravam em operação na sociedade ou, pelo menos, não tínhamos os contornos já tão definidos de uma sociedade que teve, na disciplina e (posteriormente) no biopoder, suas relações de poder. Por outro lado, não teria Comenius, por meio de sua utopia educacional, lançado pistas para alguns procedimentos que pudessem ser assumidos pela instituição escolar tempos mais tarde? Algumas passagens da *Didática Magna* apontam a necessidade de disciplinar os corpos:

O homem, por ser dotado de corpo, é feito para trabalhar e, no entanto, vemos que não tem de nascença nada mais que simples aptidão: será preciso ensiná-lo aos poucos a sentar-se, a ficar ereto, a andar, a mexer as mãos para realizar uma operação. Como, então, nossa mente poderia ter a prerrogativa de ser perfeita, em si e por si, sem preparação? (COMENIUS, 2002, p. 72-73).

Vemos que, antes mesmo da instauração de uma sociedade do tipo disciplinar, Comenius se remete a essa tecnologia de poder como estratégia de reorganização da sociedade, na qual se evidencia que prática pedagógica e governo social se imbricam. Sendo assim, o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada à razão de Estado faz-se uma estratégia fundamental para a boa organização social e de um melhor governo.

A prática pedagógica defendida por Comenius tem como foco o ensino. Os indivíduos que irão compor a sociedade disciplinar prestes a emergir precisavam ser ensinados em sua forma de agir, de ser e de estar na sociedade organizada, disciplinada e perfeita – sonhada por Comenius. Assim, para ensinar tudo a todos, ele coloca o mestre como o centro da ação pedagógica: é o mestre quem tem a plena e total responsabilidade dos processos pedagógicos, é ele quem sabe o que, como e

quando deve ser ensinado. Assim, a Comenius é atribuído o legado do ensino como princípio filosófico da educação moderna.

Retomando o conceito de proveniência trazido por Nietzsche e Foucault, arrisco pensar que Comenius, por meio dos princípios por ele elaborados na *Didática Magna*, tenha sido uma importante condição de possibilidade para a emergência, não somente da infância escolarizada, mas da sociedade disciplinar, a qual tem por princípio a docilização dos corpos por meio de técnicas específicas. Nela, a didática é a arte de ensinar que se destaca.

Na seção a seguir, trato das contribuições de Jean Jacques Rousseau para o campo do saber pedagógico moderno, procurando evidenciar as implicações da prática educativa nos deslocamentos dos modos de gerenciar a população no século XVIII.

### 3.4 A PEDAGOGIA DE ROUSSEAU: OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO

O século XVIII é um período histórico marcado por importantes deslocamentos no contexto da sociedade, impulsionados, especialmente, pelo Iluminismo e a Revolução Francesa. A sociedade dessa época se caracteriza por efetivar a laicização do poder pastoral iniciado no século XVII. Com isso, tal poder já não tem mais o sentido religioso que o inaugura e o governo da sociedade desloca-se para uma razão de Estado. O domínio da Igreja já não atinge de forma incidente os espaços sociais, e as possibilidades de emancipação das condições de vida e de produção se alargam, dando maior liberdade de ação para as classes sociais e para os indivíduos. Trata-se de uma sociedade e uma cultura que primam por

[...] um homem-indivíduo que é um novo sujeito social, uma nova imagem do Estado e da economia que vêm romper definitivamente com a sociedade de ordem do *Ancien Régime*, realizando pela primeira vez uma sociedade moderna no sentido próprio [...] (CAMBI, 1999, p. 324) [grifo do autor].

Nesse contexto destaca-se o escritor e filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Rousseau era considerado polêmico em suas manifestações, afirmando que a educação do homem deveria escutar e seguir os sentimentos da natureza, sendo iniciada pela formação de seu caráter. Descontente com as mudanças sociais de sua época (as quais considerava injustas, especialmente para os camponeses), escreveu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*, publicado em 1755, com o propósito de “discutir a formação das sociedades e sua degenerescência, decorrente do processo civilizatório: posse individual da terra, invenção das leis e formação dos governos despóticos” (PERES PISSARRA, 2005, p. 13).

Rousseau defendia a existência de um estado de natureza que se “[...] caracteriza por ser um estado bom, onde os homens vivem de forma pacífica” (PEREIRA, 2002, p. 43). Defendia a ideia de que a humanidade parte originalmente da figura do bom selvagem, um ser em perfeita harmonização com a natureza – de onde provinha tudo de que necessitava para viver. Nesse contexto, o homem estaria jogado em seu estado natural, onde a autoconservação seria sua fundamental preocupação: para isso, bastava fazer bom uso de seu corpo. Nesse estado, o homem é um ser livre.

Rousseau indicava que em oposição ao contexto da natureza estava a forma como se configurava a sociedade civil da época. Nela, os desejos de possuir bens, os vícios e a artificialidade das relações entre as pessoas fazia com que a natureza boa do homem se corrompesse para que lhe fosse possível viver nesse mundo social, seguindo seus ditames. Nas palavras de Rousseau:

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos e as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, em mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim (ROUSSEAU, 2004, p. 7).

No trecho acima, o autor evidencia a ideia de que a natureza humana é, em essência, boa e livre, uma vez que sai das mãos do criador das coisas. Tal ideia

afronta os princípios eclesiásticos da época, que viam o homem como portador do pecado original. Surge, então, uma nova ideia, um novo conceito de homem; junto a isso, a necessidade de um novo tipo de educação, oposto às verdades defendidas pela Igreja.

Ao afirmar que existe uma bondade original no homem, Rousseau transfere o mal para a sociedade e dá ao homem a possibilidade de uma ação boa e espontânea sem dependência do olho da consciência divina. Assim, a preocupação do homem é a utilidade de sua ação, e não mais com a predestinação inata ao pecado (PEREIRA, 2002, p. 47).

Vendo a sociedade como um contexto que corrompe a natureza boa e livre do homem, mas, ao mesmo tempo, crendo na necessidade do homem de viver no meio social, Rousseau encontra como resposta para esse impasse a necessidade de transformar a sociedade a partir da transformação do próprio homem. Para que uma sociedade seja justa e equilibrada, é preciso que os cidadãos que a formam sejam dotados de boas condições morais que permitam uma reflexão política adequada de seu meio. Para isso, é preciso uma nova educação: “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação” (ROUSSEAU, 2004, p. 8).

Nas aulas de 17 e de 24 de janeiro de 1979, do curso intitulado *Nascimento da Biopolítica*, Michel Foucault dedicou-se a mostrar como se constitui uma nova arte de governar – a governamentalidade liberal –, evidenciando uma série de pontos de ancoragem dessa arte que possibilitou se estabelecer no contexto da sociedade europeia ocidental do século XVIII. Passarei por esses pontos de forma breve, uma vez que meu objetivo é dar enfoque aos aspectos que se relacionam com a arte de educar que se estabelece, em especial, a partir de Rousseau. Contudo, compreender as relações de poder que aí se constituem é fundamental para entender os deslocamentos que se dão também no cenário educacional da época.

O século XVIII é marcado por uma sociedade que se encontra na transição entre uma razão de Estado para uma razão governamental. A Idade Média e os séculos XVI e XVII eram regidos por uma razão de Estado, uma prática de governo

que se caracterizava por sua atuação direta sobre o mercado – o mercantilismo –, sobre o qual incidia uma regulação, uma intervenção e uma vigilância diretas.

Nesse contexto, o mercado restringia-se a ser um lugar de justiça, ou de jurisdição, produzido e controlado pela relação feita entre o valor das coisas e o preço estipulado a partir de todo um processo de regulamentação dado pelo Estado. Trata-se de um controle geral do Estado atrelado a uma lógica da balança europeia da época, que previa que nenhum Estado prevalecesse suficientemente sobre os demais, de forma que a Europa pudesse se reconstruir como unidade imperial (FOUCAULT, 2008b).

A condição dessa maneira de relação com o mercado se modifica a partir do século XVIII, abrindo espaço para uma arte liberal de governar, o que Foucault (2008b) chamou de governamentalidade liberal. Essa nova arte de governar tinha como ponto de ancoragem principal o mercado, que passa a formular sua verdade (lugar de verificação) e propô-la como regra e norma à prática governamental. Isso implicou uma mudança de enfoque: o mercado já não é o lugar de regulação, intervenção e vigilância direta por parte do Estado. Ele passa a obedecer a mecanismos “naturais”, espontâneos ao próprio funcionamento, o que vai definir que ele se torne o lugar da verdade, em que o “preço justo” – o “preço verdadeiro”- é dado por um movimento próprio do mercado.

Essa liberdade está relacionada com muitas questões da sociedade. O preço se define pela relação entre produção, necessidade, oferta, demanda etc., sobre a qual o Estado já não intervém diretamente. Isso acontece porque a liberdade de mercado, ou a sensação de liberdade de mercado, é uma estratégia da arte de governar que prima pela lógica do Estado mínimo, que age pelo princípio da economia de forças para que seja possível governar mais, a partir de três categorias: 1) o mercado, com sua liberdade e produção de verdade para a arte de governar; 2) a utilidade da intervenção estatal, uma utilidade que é, ao mesmo tempo, de cada um e de todos, individual e coletiva, de cada indivíduo e da população; 3) o interesse que vai abranger o mercado e a utilidade. Nas palavras de Foucault,

A razão governamental [liberal], [...] tem como característica fundamental a busca do seu princípio de autolimitação, é uma razão que funciona com base no interesse. [...] o interesse cujo princípio a razão governamental deve obedecer são interesses, é um jogo complexo de interesses individuais e coletivos, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público, é um jogo complexo entre direitos fundamentais e independência dos governados (FOUCAULT, 2008b, p. 61).

Nesse sentido, a razão governamental liberal é uma prática que é consumidora de liberdades, pois só pode funcionar a partir de um certo número de liberdades. Assim, a ideia de liberdade, de homens livres para agir, torna-se o princípio da ordem discursiva vigente no século XVIII. A liberdade, ao mesmo tempo em que é dada pelo respeito à própria natureza (seja do mercado ou dos indivíduos), é também vigiada, controlada e, de certa forma, produzida para um fim específico, não somente no que diz respeito ao mercado, mas aos diferentes setores sociais – o que não foi diferente com as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, enquanto Comenius esteve imbricado em uma perspectiva disciplinar do século XVII, Rousseau, por outro lado, se vincula à perspectiva da governamentalidade liberal que se delineia no século XVIII. Como vimos anteriormente, a governamentalidade liberal pauta-se no princípio do exercício de um poder de governar que incide também sobre a manutenção da força, riqueza e poder do Estado, mas que, de uma forma sutil, atua como regulador dos modos de vida, os quais têm a liberdade de ação dos indivíduos como sua grande aliada.

Nesse contexto, a obra rousseauiana *Emílio, ou Da Educação*, embora não tivesse a pretensão de ser um tratado pedagógico, ao contar a história da vida do protagonista Emílio, traz em si elementos de sua educação. A defesa de Rousseau pela manutenção dos princípios da natureza humana marcou a formação de um novo homem, necessário à sociedade que se estabelecia. *Emílio* é uma obra de romance que conta a história de um menino órfão acolhido por seu preceptor para que a ele fosse dada a educação mais adequada ao desenvolvimento pleno de suas aptidões, respeitando cada etapa de sua vida.

A obra é composta por cinco livros (do I ao V), cada qual destinado a uma etapa da vida e educação de Emílio. Nela, Rousseau reúne parte de seus ideais educativos, em que sinaliza sua preocupação com “[...] a educação enquanto um processo que ocorre no indivíduo e com o indivíduo” (STRECK, 2008, p. 26), e que será bem-sucedida quanto mais cedo for iniciada:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo; precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 2004, p. 9).

Emerge aí um novo conceito no âmbito pedagógico, a ideia de educação *no e com o* indivíduo, e não mais o ensino das coisas *para o* indivíduo – uma educação que perpassa a experiência vivida: “Não se trata de ensiná-la [a criança] a suportar as dificuldades, mas de exercitá-las a senti-las” (ROUSSEAU, 2004, p.16). Noguera-Ramírez (2012) afirma ser Emílio um novo paradigma transdiscursivo. Em muitos dos artigos da revista *Pátio*, que são analisados nesta tese, as professoras-autoras narram suas práticas evidenciando que as crianças são educadas nos espaços escolares a partir de ações que lhes permitem aprender através dos sentidos, das vivências, da experimentação de suas próprias limitações. Estariam aí ecos de Rousseau almejando a inserção com o meio, valendo-se do “sentir” como estratégia pedagógica para o exercício da liberdade?

Afastada da ideia de didática, a educação em Rousseau se aproxima das noções de direção e de condução. O aio de Rousseau não vai ensinar preceitos ao aluno, vai fazer com que ele os encontre por si, conduzindo sua conduta de forma indireta – é a educação negativa, que se pauta no princípio de observar para conhecer, para que a natureza humana ainda não corrompida na criança revele os segredos da infância. Respeitar os tempos da natureza da infância, a liberdade da criança, é o que garante a perfeição na educação de Emílio (ROUSSEAU, 2004).

Nesse sentido, o legado filosófico de Rousseau, no que tange à prática pedagógica, é o princípio da educação. Arrisco a dizer que a educação de Rousseau é

uma ação mais ampla que o ensino defendido por Comenius. Ao passo que o ensino comeniano se restringia à atuação do mestre por meio de um método adequado, a educação rousseuniana traz outros elementos para o cenário pedagógico, ou seja, para Rousseau, a educação implica, antes de tudo, o preparo do meio para que o indivíduo o explore, deixando agir sua natureza. É a natureza do homem que vai dar as pistas para a condução da sua conduta. Nesse sentido, ao mestre não cabe impor o que precisa ser aprendido pelo aluno, sua função é preparar o ambiente, preparar o cenário, conduzindo indiretamente o aprendiz. Ainda que existam “coisas” a serem ensinadas – e o ambiente é preparado de acordo com o que deve ser ensinado – o centro não é composto pelo mestre e sua ação, o mestre ensina através do meio que ele prepara. O foco é o conjunto da criança e suas manifestações naturais: o que Rousseau chamou de educação.

A lógica de Rousseau acerca de deixar a criança livre para que se revele uma natureza da infância é atrelada aos princípios de uma educação liberal – dada a partir do próprio indivíduo, porém, conduzida indiretamente pelo mestre a partir de intervenções do meio. Se na **arte de ensinar** de Comenius o mestre incide diretamente sobre o indivíduo, por meio de um método adequado para um determinado fim, na **arte de educar** de Rousseau o deslocamento se dá no fato de que o mestre já não aparece de forma tão evidente, embora ele tenha um método e um determinado fim a alcançar. Sua intervenção se dá, então, de forma indireta.

Na seção que segue neste texto, busquei problematizar alguns excertos dos artigos da seção *Dia a Dia* da revista *Pátio Educação Infantil*, escolhidos como *corpus* analítico deste estudo de tese. Sendo assim, coloco em evidência que, em certos momentos, o discurso de verdade sobre as práticas pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos traz à tona atualizações, realocações, reutilizações dos discursos comenianos e rousseunianos, mostrando que nossas formas de proceder pedagogicamente estão atravessadas pelos princípios do ensino e da educação – de modos, por vezes, quase indissociáveis.

### 3.5 ATUALIZAÇÕES DISCURSIVAS DOS PRINCÍPIOS DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA ARTE PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

Para esta pesquisa, escolhi como material de análise os textos da seção *Dia a Dia*, da revista *Pátio Educação Infantil*, compreendidos entre as edições de números 38 e 54. Os textos são relatos de professoras, as quais chamei de professoras-autoras, a respeito de uma prática pedagógica desenvolvida por elas junto a crianças de 4 e 5 anos.

Para este capítulo, mapeei alguns excertos desses artigos que evidenciam a percepção das docentes no que se refere a alguns aspectos: o espaço destinado para a educação infantil; a forma como se dedicam ao desenvolvimento de suas práticas; e o alcance de tais práticas não só nas crianças, mas também, na sociedade. Nesse exercício, percebi que muitos dos ditos trazem formas de pensar que reatualizam e recolocam em funcionamento discursos que vão sendo reinventados, por nós, das mais diferentes formas.

Vale ressaltar que não se trata, aqui, de dizer que o que fazemos na educação infantil é certo ou errado por estar ou não adequado a algum princípio filosófico da modernidade. Trata-se de evidenciar que não somos apenas herdeiros desse tempo que, por vezes, julgamos antiquado, mas de marcar o quanto somos, também, produtores de discursos que têm raízes milenares (VEIGA-NETO, 2004b).

Nesse exercício de “conversa” com os artigos analisados, me vi na difícil tarefa de não julgar, de não atribuir juízo de valor aos ditos ali colocados, de não me posicionar a favor ou contra algum pensamento exposto. Minha tarefa não era a de dizer se os relatos apresentam práticas que são certas ou erradas, adequadas ou não para as crianças. No papel de pesquisadora, escolhi “pensar junto” aos escritos e problematizar o quanto somos parte de uma gama de discursos que nos capturam, emaranhados em relações de saber-poder, como nos ensina Foucault (2009a), nas quais somos sujeitos ativos, atravessados e constituídos por discursos de verdade.

O tempo em que vivemos é marcado por uma forma de governo neoliberal que se desdobra como certa atualização do liberalismo – cuja lógica consiste em gerenciar o universo de interesses entre a população e o Estado, colocando em funcionamento uma série de estratégias que envolvem uma gama de produção de saberes sobre aquilo que afeta os indivíduos das mais diversas formas. São produzidos saberes sobre o perigo, saberes que estabelecem mecanismos de segurança/liberdade. Outra estratégia posta em operação é a expansão dos procedimentos de controle, que têm na vigilância o princípio básico para o governo; e, por fim, a produção de liberdades, em que o desejo por mais liberdade acarreta a necessidade de produção de mais segurança.

Diante de um interesse que é da população e do Estado, são criadas as estratégias mais diversas para controle das crianças, como a obrigatoriedade de escolarização, os projetos educativos em período inverso ao tempo de sala de aula e a escola integral. O recolhimento das crianças que supostamente colocam a sociedade em risco, transfere a sensação de que o controle permite mais liberdade e, por sua vez, exige a manutenção da segurança. Isso se dá em um ciclo sem fim, em uma lógica de manutenção a partir dos interesses que não são somente da população, mas também do Estado (e inversamente).

Com isso, quero mostrar que esse interesse de gerenciamento do Estado que algumas vezes parecem tão distantes de nós, localiza-se dentro de cada indivíduo, de cada um de nós a quem também interessa que ele aconteça e que dê certo. Foucault destaca que essa relação vai muito além de uma técnica entre governantes e governados, mas que é toda uma maneira de ser e de pensar que

[...] não se apresenta tanto como uma alternativa política, mas digamos que é uma espécie de reivindicação global, multiforme, ambígua, com ancoragem à direita e à esquerda [...]. É também um método de pensamento, uma grade de análise econômica (FOUCAULT, 2008b, p.301).

Nessa lógica, a partir de uma concepção do capital-competência, cada um de nós opera como uma empresa. A concepção de *homo oeconomicus* retorna da

concepção clássica com nova roupagem: de sujeito que antes era o *homo oeconomicus* da troca para um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, “[...] sendo ele mesmo seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Eis, aqui, onde reside nosso desejo de busca pelo aprimoramento das práticas docentes, que depende não mais de um sonho utópico universal (como o de Comenius), mas de uma mobilização interna de cada um de nós. Um aprimoramento que não espera apenas a mobilização do Estado, mas que exige que cada professor e professora desenvolva sua prática evidenciando maior coerência possível com os discursos pedagógicos do seu tempo.

Formar capital humano é o grande objetivo dos investimentos educacionais em tempos de neoliberalismo. Um investimento educacional que não se refere apenas à formação do trabalhador, do técnico. Muito antes disso, o investimento educacional neoliberal que nos interpela e que colocamos em funcionamento é um investimento nos menores gestos, no tempo dedicado pelos pais aos filhos na leitura de um livro de história, na conversa com a professora, na participação dos projetos escolares, no cuidado e atenção com os pequenos... em ações que aparecem nas nossas salas de aula como sendo de interesses das crianças pequenas, os quais são “lidos” pelo saber docente.

A fim de problematizar os ditos presentes nos excertos destacados, organizei a análise em três blocos, mas somente por uma questão organizacional necessária a este texto, uma vez que era preciso destacar alguns aspectos em especial. O primeiro bloco de análise refere-se às considerações das professoras-autoras sobre o ambiente escolar no que diz respeito a sua organização e de como ele pode favorecer às crianças dependendo de seu planejamento para acolher os pequenos. Nos excertos a seguir, destaco algumas falas:

Cabe à escola proporcionar um espaço educativo e estruturas facilitadoras para o desenvolvimento da autonomia a fim de garantir que as experiências das crianças sejam ricas e a aprendizagem aconteça com

sentido, pois a criança aprende na experiência (MARTINS et al, 2017, p. 30).

A leitura na escola de educação infantil deve ser uma atividade cotidiana, em que a criança, tendo um ambiente favorável, com livros infantis e diferentes portadores de texto, como revistas em quadrinhos, jornais, livros e poemas e de receitas, seja incentivada a buscar informações e muita diversão (TELLES, 2017, p. 32).

[...] as atividades realizadas nesse projeto objetivaram a transformação do espaço natural, que era distante das crianças, em um espaço educador sustentável, motivador e instigante, capaz de oferecer ricas interações e aprendizagens, estimulando a mudança de hábitos alimentares dos pequenos (CARDOSO, 2015, p. 28, grifo meu).

Como vimos, o destaque para a importância do meio e as formas como ele pode agir sobre os indivíduos parte de uma concepção pautada em princípios neoliberais de governo, o qual faz do meio uma estratégia imprescindível para conduzir a conduta dos sujeitos. Nota-se, nas falas das professoras-autoras, uma grande preocupação com o espaço que irá acolher as crianças. Um ambiente que é pensado em todas as suas possibilidades e potencialidades para que atue, efetivamente, como um lugar favorável às aprendizagens que são entendidas como fundamentais para as crianças de 4 e 5 anos.

As práticas de leitura, amplamente defendidas por pedagogos/as e por estudiosos/as do campo da linguística e da educação de modo geral, são também contempladas como um direito das crianças desde pequenas, em uma série de documentos oficiais que normatizam as práticas docentes<sup>10</sup>. No entanto, não se trata apenas de direitos. Ao olharmos para as ações escolares pela perspectiva das lentes

---

<sup>10</sup> Entre eles, os de maior abrangência são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

foucaultianas, em especial pela grade da governamentalidade (FOUCAULT, 2008a, 2008b), evidencia-se o fato de que ler é um processo que permite o autogoverno do sujeito, que permite a cada um de nós gerenciar a si próprio diante do mundo, o que no vocabulário pedagógico se entende por autonomia<sup>11</sup>.

Assim, a organização da sala de aula como um espaço que permite que as crianças tenham acesso aos mais diferentes tipos de materiais e que possam escolher como e quando utilizá-los é uma atitude política fundamental não só para a criança (do ponto de vista da ciência, em especial das ciências *psí*), mas também para a manutenção da produção de liberdades – princípio imprescindível na lógica liberal, a qual se mantém e se aperfeiçoa no neoliberalismo contemporâneo.

O mesmo ocorre com a discussão de sustentabilidade apontada no terceiro excerto. A ideia de sustentabilidade, que parece ter se tornado palavra de ordem no discurso contemporâneo, aparece nas práticas de educação infantil como marca do que há de mais atual no campo educacional. Práticas como a horta escolar, revitalização de praças, construção de objetos com material reciclado e outras, sempre atreladas à educação ambiental, tomam o termo sustentabilidade como selo de atualidade e militância. Há algo de errado nisso? Não. De forma alguma! Melhor dizendo, como anunciei anteriormente, não me interessa aqui fazer análise do “certo ou errado”.

A questão aqui é: se existe o discurso de que o espaço destinado às crianças deve ser adequado e preparado para atender o acesso à leitura, ao desenvolvimento da autonomia e promover a sustentabilidade é porque, inevitavelmente, há um – pelo menos um – campo do saber científico que, em algum momento da história pedagógica, afirmou que tais saberes são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos que vivem em sociedade. Com isso, quero dizer que não é à toa, ou pelo simples cumprimento de um compromisso com o humano, que tais

---

<sup>11</sup> Especialmente a partir da década de 1980, com os estudos de Paulo Freire, a noção de autonomia passou a ser amplamente defendida no campo educacional pela vertente das teorias críticas.

saberes estão presentes nas escolas hoje, mas (e antes de tudo) por um compromisso econômico sobre o qual sequer pensamos – e que talvez nem quiséssemos fazer parte.

Não escolhemos trabalhar com um determinado tema simplesmente porque ele nos parece interessante. O que mobiliza nossas escolhas é o quanto somos interpelados/as pelo objeto escolhido, é o quanto ele se torna relevante, para nós professores/as, a partir de uma intensa relação de saber-poder que o legitima como possível de ser assumido enquanto elemento de trabalho junto às crianças. Temos a ilusão de que somos livres para escolher as temáticas que irão circular em nossas salas de aula. No entanto, essa liberdade – defendida por Rousseau –, que alimentou o cenário do liberalismo e que se reatualiza no neoliberalismo, não é uma liberdade que nos permite qualquer coisa (vale lembrar que Rousseau planejava e intervinha no espaço destinado para que Emílio pudesse exercer sua suposta liberdade).

Trata-se de uma liberdade contida em um espaço delimitado de possibilidades. É dentro desse espaço, no meio de certos saberes e não de outros, que nos é permitido fazer nossas escolhas. É possível circular por um número bastante variado de opções, mas apenas dentre essas ali determinadas. É possível, e necessário, manusear livros de todos os tipos, contar histórias, fazer leitura global e coletiva, mas não é aceitável, pelos princípios da educação infantil, ter práticas de sistematização para a construção da lectoescrita, por exemplo.

Nesse sentido, até onde vai nossa liberdade de escolha em uma sociedade como a nossa? Nossa tão desejada liberdade vai até o limite da política econômica. É claro que é do nosso interesse saber ler, poder exercer alguma autonomia ou ter práticas sustentáveis (entre tantas outras questões). Minha crítica, na esteira de Foucault e outros autores que seguem na mesma corrente, como Veiga-Neto, Silvio Gallo, entre outros, é a que preço somos aquilo que somos. Não podemos perder de vista que fazemos parte de uma rede ampla de saber-poder que nos gerencia e, ao mesmo tempo, nos coloca no gerenciamento de muitas situações. Vejamos, por

exemplo, alguns excertos dos artigos analisados que apontam para a forma como as professoras-autoras organizam suas práticas educativas com as crianças:

Para tornar mais familiar o nome do artista [...], apresentei o vídeo [...] com uma animação alegre e melodia simples [...]. A experiência foi um sucesso! (POLTRONIERI. 2016, p, 28)

Para reforçar a importância do brincar na construção do conhecimento, pensei em aulas lúdicas com a utilização de diversos materiais. (PEREIRA, 2015, p. 34).

Como estratégia pedagógica, escolhi contar histórias [...]. A partir da leitura das histórias, foram desenvolvidas atividades que envolveram a elaboração de histórias em sequência, histórias em quadrinhos, reconto de histórias e construção da linha do tempo [...] (BOUTIN, 2016, 32).

O momento da roda de leitura era muito esperado pelo grupo e recebido pelas crianças com alegria e brilho no olhar. Esse trabalho foi de suma importância para estimular o pensamento, a imaginação, a criatividade, a simbolização e a liberação de energia. Tornar a leitura um hábito exigiu estratégias diárias que envolvessem e interessassem o grupo (TELLES, 2017, p. 33).

Tais professoras-autoras, como é esperado, são apropriadas de um saber pedagógico legitimado que lhes permite definir o que e como ensinar, saberes que foram sendo construídos e reconstruídos ao longo da história da pedagogia e que se fizeram/fazem imbricados em relações de poder-saber. Ao definir uma sequência didática, elencar objetivos, escolher materiais e estabelecer critérios a serem atendidos em suas aulas, o/a profissional da docência mobiliza uma série de conhecimentos que têm "a ver com as relações que se estabeleceram entre saberes e poderes específicos, assim como entre esses e os modos de subjetivação ou, se se prefere, os diferentes

tipos de identidades sociais que se instituíram” (VARELA, 2010, p. 87), desde o Renascimento.

A composição de um saber pedagógico se fez por uma longa trama de inclusão e exclusão de saberes, visando atender aos postulados da economia política. Assim, o Estado, pela necessidade de desenvolver as forças produtivas internas e de governar os sujeitos e a população, reorganizou amplamente os saberes:

[...] frente a saberes plurais, polimorfos, locais, diferentes segundo as regiões, em função dos diferentes espaços e categorias sociais, o Estado, através de instituições e agentes legitimados (entre eles, desempenharam um papel destacado, os professores) pôs em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço (VARELA, 2010, p. 90).

Noto, nas escritas das professoras-autoras, uma preocupação em evidenciar os procedimentos por elas realizados, quer dizer, em deixar claro o método utilizado para alcançar seus objetivos. Há uma referência marcante às formas de conduzir as crianças a uma experiência que quem elege a importância, relevância ou significado é a professora, a partir de um conjunto de saberes produzidos sobre a infância – que julgamos apreender a complexidade – e a partir de um conjunto de saberes didáticos que cremos significar as práticas educativas. Tal referência me remete à preocupação de Comenius a respeito do método de ensino e dos conteúdos a serem ensinados, conforme ele ressalta em sua *Didática Magna*. Talvez, nossa busca constante pela forma mais adequada de ensinar algo às crianças tenha inspiração em tais princípios. Ainda que não sejamos mais uma sociedade de ensino dedicada a uma arte de ensinar (por si só), trazemos em nossos fazeres ecos de uma configuração que compõe, sem dúvidas, nosso rol de preocupações sobre a prática pedagógica. Não é à toa que os cursos de licenciatura são permeados por disciplinas do campo das didáticas, algo que nós não só nos acostumamos a não questionar como nos mobilizamos a exigir que exista.

No jogo de relações de poder em que estamos imersos, nos é dado – e, por nós, aceito – o papel de dizer o que pode e deve ser feito em nossas salas de aula.

Ditamos quais aprendizagens devem ser construídas pelas crianças, quais alimentos devem ser consumidos (quantas vezes e em qual horário), por quantas horas elas devem permanecer na escola e quem serão seus pares. Contamos histórias, escolhemos os vídeos com a linguagem mais adequada, apostamos no brincar, entre tantos outros encaminhamentos que aprendemos e construímos como legítimos e possíveis para a educação das crianças pequenas. E mais: aceitamos com muito bom gosto as aproximações de outros agentes (famílias, especialistas, colaboradores), porém, desde que eles não firam nossos mais sólidos princípios de educação, em especial, aquele que diz respeito à construção de um mundo melhor. Um mundo perfeito, como desejaram Comenius e Rousseau! Uma sociedade que, a partir de sujeitos virtuosos, pudesse superar os vícios, as relações artificiais entre as pessoas e o desejo pelo “ter” em detrimento do “ser” – como apostou Rousseau ao construir o projeto educativo de Emílio. Até que ponto nossas pretensões com a prática educativa se distanciam dos sonhos do filósofo moderno?

No terceiro e último bloco de análise deste capítulo do estudo de tese, elegi tratar da perspectiva de transformação social, pretendida pela educação. Por meio das práticas pedagógicas com as crianças, por vezes o foco extrapola os muros da escola na intenção de construir um mundo mais humano, mais solidário, mais tolerante, enfim, melhor do que aquele que temos hoje. Para essa problematização, vejamos alguns excertos que destacam uma ânsia de mudança:

[...] entendo que a educação infantil deve proporcionar às crianças o máximo de experiências que valorizem a igualdade de direitos, a liberdade e o respeito a todas as formas de vida, bem como a solidariedade e o combate aos preconceitos. Considero essas vivências fundamentais para a formação de suas personalidades e para a construção de valores. (CANGUSSU, 2017, p. 32).

O trabalho foi motivado pela vontade de transformar uma realidade onde os adultos pouco veem a leitura como fonte de informação, pois não

leem nem os breves avisos escritos em letras garrafais na porta de entrada da escola. [...] Mudar essa situação por meio do fomento à leitura infantil inspirou também a pretensão (ou alimentou a ilusão) da mudança de hábitos a vida desses adultos, fazendo com que as crianças levassem para suas casas o desejo de ter os livros como companheiros, usufruindo de todas as vantagens que ele pode oferecer (TELLES, 2017, p. 32).

Todas as vivências realizadas ao longo do projeto tiveram por objetivo ressaltar e resgatar, em situações do cotidiano, valores que devemos praticar em nossa sociedade: o respeito, o zelo, a responsabilidade, a cidadania, a sinceridade e o senso de justiça. As descobertas, brincadeiras e interações auxiliam as crianças a estabelecer uma relação rica e lúdica com o espaço. A cada dia, aumentava o sentimento de pertencer ao ambiente, que se modificou juntamente com elas (CARDOSO, 2015, p. 31)

Os excertos acima evidenciam o desejo nada oculto de uma transformação – por meio da educação – não só das crianças, mas da sociedade como um todo. Uma mudança que é de ordem moral, por meio da construção de valores, da transformação da realidade e da mudança de hábitos de cada um e de todos.

A análise que aqui empreendi me levou a crer em uma atualização de um discurso comum entre Comenius e Rousseau: a construção de uma sociedade perfeita. Com base em seus fundamentos, entre outros, construímos a ideia de que somente por meio da educação moral do ser humano é que poderemos alcançar a perfeição. A salvação – individual e coletiva – está na superação de nossas imperfeições, que são modeladas por princípios morais judaico-cristãos. Assim, no desejo de formatar o mundo, especialmente pelos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade – herança filosófica da Revolução Francesa (HENNING, 2008) –, conduzimos a educação das crianças ensinando-lhes a serem gentis, sinceras, justas, responsáveis, respeitadas, solidárias, companheiras, etc.

Salvar o mundo através da educação é o grande desejo da episteme moderna, construída fundamentalmente a partir do século XVIII, e que tem no

esclarecimento das consciências a grande estratégia para a consolidação de um mundo mais racional, mais justo e mais humano. Tais princípios ecoam em nossos dias das mais diversas formas pelas múltiplas vias da educação (seja pela educação das crianças, dos jovens ou dos adultos, pela educação ambiental, pela educação inclusiva e tantas outras), colocando no professorado a urgência e responsabilidade de fazer um mundo melhor.

A educação como aposta para a salvação das almas – ou seja, como solução para as mazelas do mundo – é algo, como vimos ao longo deste capítulo, de raízes bastante antigas. No entanto, no que diz respeito à modernidade e à constituição da educação escolarizada, em especial da institucionalização da infância, a aposta na ideia de emancipação dos indivíduos por meio da razão se dá de maneira ainda mais evidente em um Estado que tem seu foco na manutenção da vida e a educação como instrumento para atingir esse objetivo. O desejo de ordem e normalização das condutas foi a grande ambição do projeto educacional moderno (HENNING; SILVA, 2018), o qual passou por Comenius – como possível condição de possibilidade – e que, em certa medida, ainda mobilizamos nas práticas da atualidade.

Nesse contexto, o lugar dado à educação a encarrega de despertar os sujeitos para corrigir os problemas sociais, pois “Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal” (ROUSSEAU, 2004, p. 56). Pela educação, o sujeito deve aprender a cuidar do meio ambiente, a ter respeito pela vida – sua e do outro –, a respeitar as diferenças etc. Nesse sentido, as mais diversas atribuições cabem à escola: minimizar a falta de hábitos de leitura das famílias passa a ser, também, uma de suas funções. Ademais, desenvolver estratégias para ensinar tolerância<sup>12</sup>, zelo, responsabilidade, também se tornam função da escola.

A problematização que busco fazer aqui não é se tais aspectos devem ou não ser responsabilidade dos/as professores/as, mas de questionar se, afinal, a escola

---

<sup>12</sup> A respeito da discussão sobre tolerância em educação, ver o estudo HENNING, Paula Corrêa. Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas. Tese [Doutorado], Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2008.

de educação infantil (como é o caso desta pesquisa) é *das e para as* crianças pequenas, ou se são elas meros instrumentos de um projeto educativo mais amplo. Percebo que esses aspectos se misturam e, mais uma vez, colocam em funcionamento o ideal moderno de moralização humana. Arrisco dizer que, ao longo da história da pedagogia, fomos compondo novas formas de conduzir a prática pedagógica. Formas que hoje têm como inspiração o ensino de Comenius e a educação de Rousseau – e que, justapostos, formulam um novo princípio que pressupõe que nada escapa das nossas ações, que aqui chamo de *arte pedagógica*.

Essa arte pedagógica que marca a contemporaneidade atua, simultaneamente, por duas vias. De um lado, preparamos um contexto, um espaço específico para acolher as crianças, dispondo daquilo que aprendemos ser importante para os pequenos; atuamos indiretamente sobre o sujeito, favorecendo sua educação, na medida em que é o próprio sujeito quem vai à busca do que deseja aprender (seguindo as pistas de Rousseau). Por outro lado, ao mesmo tempo, somos nós quem decidimos quando e como as intervenções serão feitas; são nossos saberes pedagógicos que indicam que tipo de ação é mais adequada, qual comportamento é esperado. Corrigimos, moldamos, incidimos sobre os sujeitos, ensinando-os as formas corretas de ser e agir em sociedade, como no legado deixado por Comenius.

Atuamos ativamente na fabricação de uma subjetividade solidária, participativa, justa, responsável, de valores que prometem emancipar-nos de uma ignorância que nem sabemos onde está. No entanto, tais valores encontram-se também atravessados e constituídos por relações de poder em que nós professores/as, por vezes, nos colocamos e precisamos nos colocar. Somos cobrados de tudo isso, na posição daquele que já sabe, já tolera, já participa... afinal, como ensinar a ser aquilo que ainda não se é? E, mais que isso, em que medida nos é possível recusar tal lugar?

### 3.6 CHEGANDO AO FINAL DO TRAÇADO

Ao longo deste capítulo, procurei mostrar alguns dos princípios que constituem a educação escolarizada da atualidade. Buscando montar um traçado histórico-filosófico, evidenciei, em especial, dois deslocamentos fundamentais no pensamento pedagógico que se estabelece na modernidade.

Meu interesse foi dar a ver a *Didática Magna*, de Comenius, no século XVII, como potencializadora de uma arte de ensinar que teve no mestre o grande responsável pela prática pedagógica e cujo sonho de ordenamento social foi de grande contribuição na composição da sociedade disciplinar emergida séculos depois. Na sequência, me dediquei a ressaltar a obra de Rousseau, *Emílio, ou Da Educação*, como elemento instaurador de uma arte de educar no século XVIII, a qual deslocou a criança para o centro da ação pedagógica, dando ênfase à liberdade natural dos indivíduos, princípio fundamental da governamentalidade liberal que se estruturava na época.

Com isso, tentei mostrar que as artes de conduzir os sujeitos por meio da ação pedagógica sempre estiveram atreladas às artes de governar de seu tempo. Assim como vivemos deslocamentos e desdobramentos nos princípios político-econômicos de gerenciar o Estado, construímos, à mesma medida, deslocamentos e desdobramentos no âmbito pedagógico: desde a arte de educar do século XVII, passando pela arte de ensinar do século XVIII e chegando ao que chamei de arte pedagógica, na atualidade – uma articulação entre o ensino e a educação modernos que, assim como suas bases inspiradoras, se encontra a serviço da manutenção de uma lógica de gerenciamento do Estado, hoje, neoliberal.

Encerro este capítulo inquietada com o jogo de verdades que somos convocados/as a participar, cotidianamente, ao exercer nossas práticas docentes. Sobre ele, não sei dizer o quanto podemos/queremos ficar de fora. Noto que buscar um procedimento pedagógico que melhor atenda à infância escolarizada é algo praticamente enraizado na Pedagogia, no pensamento educacional da atualidade e no nosso pensamento como docentes. Somos tomados de uma arte pedagógica.

Minha aposta é de que tal arte pedagógica se sustente também no discurso comeniano do século XVII e no discurso rousseuniano do século XVIII. Digo, também, porque outros tantos discursos atuam como suporte na manutenção da prática docente e se fazem presentes em nossas salas de aula. Por vezes mobilizamos uns, por vezes outros. Talvez a combinação desses discursos seja o centro de nossas ações, como uma espécie de reatualização das formas como aprendemos a fazer Pedagogia ao longo da modernidade.

Sendo assim, chamei esses discursos de efeitos da transdiscursividade, ou seja, que muitos dos discursos que se fundam em torno da infância a partir de sua emergência e das formas como conduzi-la fundamentam-se em discursos como os de Comenius e Rousseau, por exemplo. Decidir hoje, em nossas escolas, que a melhor organização das crianças é a partir de uma classificação por faixa etária não seria uma aplicação do que Comenius ressalta na *Didática Magna*? Assim como pensar que as crianças são sujeitos de direito e têm interesses e desejos a serem respeitados e atendidos não era um desejo do ideal da educação em Rousseau?

Ouso dizer que raramente nos recordamos do que está dito nessas obras, nos pautamos sim em outros discursos que decorrem delas e que circulam de forma mais evidente em nosso cotidiano, como da Psicologia da Infância, Sociologia da Infância ou Didática, os quais assumimos como discursos de verdade e não medimos esforços para colocar em funcionamento.

No próximo capítulo deste estudo, apresento a terceira etapa desta pesquisa, cujo problema foi: Que verdades circulam na revista *Pátio Educação Infantil* que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos na atualidade? A análise do material empírico evidenciou a hegemonia de uma estratégia metodológica específica no que diz respeito à abordagem com as crianças. Convido, assim, o leitor e a leitora a seguir nas trilhas de tal investigação e problematizar, comigo, os embates em torno da prática pedagógica na educação das crianças pequenas.

# **CAPÍTULO 4**

## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA AS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO DISCURSO DE VERDADE**



CHAPEUZINHO VERMELHO E O LOBO  
EDUARDO HENNING CUNHA, 4 ANOS, 2019  
Arquivo Pessoal

## **CAPÍTULO 4 - ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA AS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO DISCURSO DE VERDADE**

Igualdade ante o inimigo – o primeiro pressuposto de um duelo honesto. Onde a gente despreza, não se pode fazer guerra; onde a gente ordena, onde vê alguma coisa abaixo de si, não se pode fazer guerra (NIETZSCHE, 2007, p.38).

Na trajetória de realização desta pesquisa de tese, cujo objetivo foi evidenciar as verdades que circulam na revista *Pátio Educação Infantil* as quais orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos na atualidade, busquei como fundamentação teórico-metodológica algumas pistas da genealogia de Michel Foucault e assumi a problematização como ferramenta analítica.

Nesse percurso, elaborei no primeiro momento da pesquisa uma breve história da emergência da infância escolarizada, buscando compreender de que formas foi possível que a infância se tornasse objeto de preocupação e intervenção por parte do Estado. Em seguida, na busca por alguns princípios filosóficos que dão sustentação às práticas educativas na atualidade, tratei dos discursos instaurados por Comenius, no século XVII, e por Rousseau, no século XVIII, com o objetivo de evidenciar que muitas das nossas formas de pensar e fazer educação hoje têm ressonâncias de ditos elaborados há séculos, os quais vêm sendo reatualizados e reconfigurados como o efeito de sua transdiscursividade, compondo, assim, o que chamei de arte pedagógica contemporânea.

Neste capítulo, me dedico à seguinte questão: Que saberes vêm sendo mobilizados pela revista *Pátio Educação Infantil* que auxiliam o professorado no desenvolvimento de sua ação docente com as crianças de 4 e 5 anos? Esta pergunta é a terceira e última no rol de questões que visa responder ao problema de tese. Para a composição desta etapa da investigação sigo a prática de problematização dos artigos publicados na seção *Dia a Dia* da revista *Pátio Educação Infantil*, iniciado no capítulo 3, no qual analiso três aspectos que a meu ver se destacam nos relatos das professoras. A primeira análise trata das considerações das docentes sobre a organização do ambiente escolar destinado às crianças; a segunda, versa sobre a forma como as professoras organizam suas práticas educativas com as crianças no que tange ao saber pedagógico; e a terceira análise daquele capítulo, problematiza sobre a perspectiva de transformação social à qual se pretende a educação das crianças pequenas.

Como disse ao apresentar as análises expostas no capítulo 3, meu lugar de pesquisadora na vertente dos estudos foucaultianos, não é o de atribuir juízo de valor às práticas apresentadas pelas professoras, mas de analisá-las a partir de uma grade de inteligibilidade, ou seja, a partir de um modo específico de conduzir a conduta dos sujeitos em determinado momento histórico. Nesse caso, me dediquei a olhar para os relatos passando-os pela lógica da governamentalidade neoliberal, entendendo-a para além de um sistema econômico, mas como um modo de vida (FOUCAULT, 2008b).

Assim, organizo este capítulo de forma a problematizar a Pedagogia de Projetos como um regime de verdade posto em funcionamento, em especial, no cenário da educação contemporânea. Digo isso a partir da análise dos artigos, nos quais a presença hegemônica dos Projetos como estratégia metodológica marcou a arte pedagógica como princípio da educação do início do século XX até a atualidade.

Para evidenciar a ideia proposta por esta tese, na próxima seção deste capítulo trato dos movimentos iniciais que inspiraram a fabricação de uma pedagogia baseada em projetos na virada do século XIX para o século XX. Na sequência, discuto a perspectiva teórica que fundamenta a prática dos projetos relatados pelas

professoras-autoras buscando mapear como se delimita o perfil do/a professor/a na atualidade; e, por último, busco tecer algumas problematizações entre a Pedagogia de Projetos, a qual venho entendendo como uma prática da arte pedagógica contemporânea à serviço da manutenção do neoliberalismo enquanto modo de vida.

#### 4.1 INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Encontrar no material analisado a hegemonia da Pedagogia de Projetos como metodologia condutora das práticas pedagógicas com as crianças de 4 e 5 anos foi decisivo para delinear os rumos deste estudo após a qualificação da proposta de tese. Deparar-me com tal achado, me remeteu àquela experiência que vivi na turma do berçário (relatada no capítulo 1 desta tese) e à ansiedade das colegas parceiras de docência pela definição do projeto a ser desenvolvido com os bebês.

Veio à mente minha trajetória como estudante e estagiária do curso de Pedagogia e os intermináveis estudos dos livros *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho* (HERNÁNDEZ, 1998), e *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio* (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998) como referencial necessário à preparação para a inserção nas práticas com as crianças.

Reportei-me a toda minha caminhada como professora da escola básica após o ano de 2002, em que atuando como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partilhei da luta constante por inserir a metodologia de Projetos como prática possível neste nível de ensino, como estratégia de superação da Pedagogia Tradicional de perspectiva disciplinar.

Me remeti, também, às muitas estagiárias dos cursos de Pedagogia que realizaram suas práticas em instituições que lecionei, as quais passavam dias e dias na busca atenta e incansável por uma pista, mínima que fosse, do elemento crucial que pudesse ser o gatilho do início de seus projetos. Lembrei-me, sobretudo, dos encontros semanais de formação continuada de professoras em que constantemente a pauta de

discussão eram os Projetos: se já iniciaram, em que ponto estavam, como vinham sendo conduzidos, etc.

Por último, recordei-me do curso de formação continuada para professores/as da Educação Básica realizado pelo GEECAF, grupo de pesquisa que faço parte<sup>13</sup>, cuja atividade final foi a apresentação por parte dos/as participantes de uma prática docente a ser desenvolvida com os/as estudantes. Na ocasião as cursistas – todas mulheres – que atuavam com Educação Infantil remeteram suas atividades como parte de um Projeto ou que já desenvolviam, ou que desenvolveriam com suas turmas.

As denominações são múltiplas: projetos de trabalho, projetos de aprendizagem, projetos pedagógicos..., mas o que interessa é que, independente das nomenclaturas, o fundamento desta metodologia parte de diferentes pontos que convergem em um ponto em comum, e foi a isso que busquei conhecer nesta etapa da pesquisa.

Ao assumir a perspectiva genealógica de Foucault, é preciso ter em mente que o que interessa é fazer uma história do presente. É investigar as condições que possibilitam que determinado evento aconteça na atualidade. Assim, diante da hegemonia da Pedagogia de Projetos como estratégia metodológica para a condução das práticas com as crianças de 4 e 5 anos, questionei: O que faz com que tal metodologia seja tomada como verdade na atualidade? O que faz com que não nos seja possível – ou minimamente muito difícil – pensar a ação docente de fora dessa perspectiva metodológica? O que está em jogo quando efetivamos a prática dos projetos em nossas salas de aula?

As narrativas das professoras apontam o lugar de verdade que os projetos têm em suas práticas docentes. Estas indicam que há uma naturalização desta metodologia como, talvez, a única possibilidade de trabalho com as crianças pequenas,

---

<sup>13</sup> Curso oferecido pelo Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF a professores/as da Educação Básica do município do Rio Grande e região, nos meses de outubro e novembro de 2018, intitulado "Interlocações no campo da Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia".

o que fica evidente ao ressaltarem sua potência e o alcance de seus objetivos, como mostram os ditos abaixo:

O projeto teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento do pensamento [...] (BOUTIN, 2016, 32).

É o que eu chamo de “trabalho vivo”. O projeto vai se ramificando, desdobrando-se e mostrando-nos novas possibilidades (POLTRONIERI, 2016, p, 28) [grifo da autora].

Foi muito prazeroso ver a evolução do grupo durante o projeto [...]. Considero fundamental trabalhar com projetos, pois é uma maneira das crianças perceberem que estão aprendendo algo, de sentir o valor de cada peça produzida e seu sentido para o coletivo. (PEREIRA, 2015, p. 36-37).

Com o Projeto, o grupo de crianças se desenvolve, evolui, aprende; ao mesmo tempo, para os/as docentes ele é fundamental e prazeroso, pois é um “trabalho vivo”, como relata a professora-autora no segundo excerto. Tais características mobilizam o que pode ter de mais instigante, interessante e potente na sala de aula, seja na relação entre as crianças, delas com os adultos ou dos adultos entre si. Assumimos a educação como uma poderosa ferramenta para transformar a sociedade (como apresentei na terceira análise do capítulo 3), nas quais as crianças são o veículo, o canal aberto para que tal transformação ocorra.

Naturalizamos essa ideia de transformação pela educação, assim como não questionamos a forma como fazê-lo. Tomamos a Pedagogia de Projetos como regime de verdade, como *a* possibilidade para o campo educacional, como *a verdadeira* alternativa para a mudança social. E não percebemos que “Nossa racionalidade é produto de uma determinada forma de pensar, resultante de um processo histórico de produção do conhecimento (HENNING e HENNING, 2012, p.12).

Nesse solo, me constituí como professora, como mãe de estudante, e por muito tempo, como pesquisadora, jamais desconfiando e que essa fosse uma verdade inventada.

Eis a minha inquietação! Inspirada por Nietzsche, me atrevi a travar uma luta com o que ele chamou de "causa vencedora". Com aquilo com o que jamais nos colocamos contra, jamais suspeitamos sua validade, que se torna para nós tão verdadeiro que nos faz tão grande quanto o tamanho que essa causa assume. Mas "Quanta é a verdade que um espírito suporta, quanta é a verdade que ele ousa?" (NIETZSCHE, 2007, p. 17). Em um dado momento não pude mais acreditar que a Pedagogia de Projetos fosse a única ou melhor forma possível de realizar a prática docente. Creio que me deparar com a prática com os bebês tenha sido crucial para isso.

Foi, então, que se deu o início da minha luta com essa causa vencedora. Assumi a postura nietzschiana que claramente não tem a intenção de dizer que os Projetos não servem e que há algo melhor a ser feito na prática pedagógica com as crianças. Não se trata de querer colocar algo melhor no lugar. Trata-se de abrir espaço para outras possibilidades de pensamento para outras formas de relação com as crianças, como o conhecimento e com a Pedagogia. Formas múltiplas que pudessem andar ao lado, permitindo que o ato do vivido fosse tão importante quanto um resultado alcançado. Parece, por vezes, que nossas práticas pedagógicas se estabelecem não pelas experiências que podem nos proporcionar, mas pelo resultado final que sempre se dá a partir da superação de um não saber.

Não estou dizendo que nossos momentos com as crianças, delas entre si, e nossos com nossos pares devam passar "em branco". Ao contrário! Nossos momentos precisam ser de múltiplas cores e sabores, pois a sala de aula é espaço de vida, com as dores e com os amores que a compõem. E é, ao mesmo tempo, espaço de falar, de aprender e de ensinar sobre o mundo que há fora dela, de compreender que há uma sociedade imensa com normas, regras, leis, diferenças, conflitos da qual fazemos parte e que também faz parte da vida.

Até que ponto nos é possível pensar a educação infantil de fora disso? Parece-me, por vezes, que em nome de uma defesa pela infância, pela garantia de seus direitos, esquecemo-nos de que as infâncias são múltiplas e que vivem nas condições mais diversas e inimagináveis pelo nosso pensamento romantizado e universal dessa etapa da vida. Assumimos o conceito expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que afirma que a criança

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Nos limitarmos a essa ideia, é posicionar o pensamento crendo na existência de uma criança universal, que não sofre, que não exerce violências, que não é triste, que não resiste. Ao adotarmos essa ideia universalizada de criança/infância, definimos um conjunto de interesses que é possível de ser trabalhado na escola e outro conjunto que é excluído dessa possibilidade. Posicionamos os sujeitos entre os que estão de acordo com esse modelo de criança que construímos – os normais – e os que não estão de acordo – os anormais, que precisam ser corrigidos por estratégias pedagógicas específicas para sua normalização (FOUCAULT, 2002).

Além disso, posicionamos os saberes entre os que podem entrar na escola e os que devem, obrigatoriamente, ficar de fora dela. Dizemos acolher os interesses manifestados pelas crianças e transformá-los em objeto de estudo de nossos projetos, mas, e se o interesse dos/as pequenos/as for por algum internauta adolescente cujos textos apresentados em seus vídeos são permeados por palavrões e brincadeiras que trazem risco à vida? Acolheremos esse personagem como tema para o projeto das crianças de 4 e 5 anos e nos utilizaremos de suas experiências perigosas porque elas interessam aos/às pequenos/as? Certamente não. E, se porventura o fizermos, será com autorização do crivo pedagógico, transformando-o em estratégias educativas e sem riscos para as crianças.

Diante disso é que problematizo: até que ponto são os interesses das crianças que estão no centro da ação? Não seria a própria arte pedagógica que dita as regras deste jogo e a Pedagogia de Projetos sua estratégia metodológica? Minha abordagem gira em torno de tecer perguntas para aquilo que temos como verdade, de praticar o exercício da problematização. Com isso, é importante deixar claro que não pretendo “tirar” a Pedagogia de Projetos do lugar que ela ocupa para colocar outra metodologia em seu lugar. A exemplo de Nietzsche,

A última coisa que eu haveria de prometer seria ‘melhorar’ a humanidade. Eu não haveria de erigir nenhuns novos ídolos; que os velhos aprendam o que significa ter pés de barro. Derribar ídolos (a minha palavra para ‘ideais’) – isso sim é que faz parte do meu ofício (NIETZSCHE, 2007, p. 16) [grifo do autor].

Nessa correnteza, não se trata de refutar os ideais, mas de vestir luvas diante deles. É preciso coragem para assumir a postura do guerreiro e optar pelo ataque. Travar uma guerra é algo produtivo para si mesmo, antes de tudo. A guerra procura resistência, ela mobiliza nossas forças e dá a ela uma certa medida, nem mais nem menos que o necessário.

[...] um filósofo que é guerreiro também desafia os problemas a duelar com ele. A tarefa não é, absolutamente, se tornar senhor sobre as resistências comuns, mas sim sobre aquelas que exigem que a gente acione toda a força, toda a flexibilidade e a maestria das armas (NIETZSCHE, 2007, p. 38).

Nietzsche (2007, p. 38) nos ensina quatro sentenças para a prática de guerra. Com elas justifico minha escolha pela Pedagogia de Projetos. “Primeiro: eu apenas ataco causas vitoriosas”, contra movimentos, práticas, posturas, que assumimos como verdadeiras. “Segundo: eu apenas ataco coisas contra as quais jamais encontraria aliados, contra as quais tenho de me virar sozinho”, frente à hegemonia dos Projetos como possibilidade pedagógica, talvez eu não encontre pares a partilhar comigo esta luta. “Terceiro: eu jamais ataco pessoas”, minha luta não é contra os autores, os entendo como propagadores de discurso, de um discurso que nos captura a todos e que produz e é produzido pela racionalidade deste tempo. E “Quarto: eu apenas ataco coisas contra as quais todo o tipo de diferença pessoal é excluído”, pois não se trata

de queres ser mais ou melhor que o objeto de ataque, mas de me permitir pensar por fora do dito, por fora do verdadeiro, do lado de fora do pensamento comum.

Problematizar tais verdades, incorre em questionar as formas como vimos procedendo na educação escolarizada. A crítica, no entanto, não busca o desmonte do formato atual, ou de dizer que a escola esteja errada ao se atrelar aos valores modernos como a disciplina, o positivismo, o desenvolvimento da razão para a superação de um não saber, assim como a busca constante em moldar os sujeitos para compor a sociedade. Não podemos negar que a escola foi feita para isso, foi justamente para formar sujeitos para o êxito da sociedade moderna que ela foi inventada. E se até hoje ela ainda resiste, é porque ela ainda cumpre esse papel. E se hoje temos a sociedade que temos, como toda sua potencialidade e construções é, também, devido à atuação da instituição escolar.

Minha busca é pela superação de um pensamento de rebanho, da conformação de um pensamento que não se permite escapar do mesmo. Na racionalidade moderna da qual somos herdeiros, cujos princípios ainda assumimos em muitos aspectos, estar de fora do estabelecido como padrão é inviável, inaceitável, eu diria até, proibido. O/a professor/a que ousar agir por fora do modelo é o sujeito desviante que precisa ser corrigido, melhor conduzido. Está aí a Pedagogia, seu rebanho e seus saberes para ensiná-lo, ajustá-lo, talvez melhor que isso... convencê-lo da melhor prática, dos melhores saberes! Nosso papel como colegas, parceiros de trabalho é de dobrar a vontade do sujeito (NIETZSCHE, 1998), de convencer sua consciência a sujeitar-se às práticas do bem comum.

A educação procede quase sempre assim: ela procura encaminhar o indivíduo por uma série de estímulos e vantagens, para uma maneira de pensar e agir que, quando se torna hábito, impulso e paixão, vigora nele e acima dele, *de encontro a sua derradeira vantagem*, mas "para o bem de todos" (NIETZSCHE, 2001, p. 71) [grifo do autor].

Assim, as práticas de conformação das consciências "para o bem de todos" atuam por diferentes estratégias, entre as quais destaco a formação continuada. Os momentos de formação continuada no interior das escolas agem por muitas vias:

como espaço de acolhida e compartilhamento de ideias, de construção coletiva, mas também como espaço de controle e subjetivação para que todos caminhem em um prol de um objetivo comum.

Para efetivar esse trabalho, torna-se fundamental a formação continuada de profissionais, em parceria com diversos setores, em encontros que promovem a reflexão sobre o planejamento das propostas a serem realizadas com e para as crianças, incluindo a ampliação de repertório pessoal e profissional [...] (MARTINS et al., 2017, p. 29).

O próprio grupo de educadoras buscou caminhos: escolhemos trabalhar com a temática indígena no primeiro semestre e com as matrizes africanas no segundo (NORONHA, 2016, p. 32).

Nos horários de formação dos professores, fizemos uma pesquisa mais aprofundada acerca da história do operário [personalidade a ser trabalhada no projeto da escola] e discutimos a didática a ser empregada para tratar o tema com crianças [...] e suas famílias (CANGUSSU, 2017, p. 32).

Nota-se que não basta escolhermos por uma metodologia. É preciso mergulharmos coletivamente nas suas minúcias, nas suas formas de aplicação, nas estratégias necessárias para seu desenvolvimento e, o mais importante, não nos permitirmos escapar dela. Com isso, toma-se como consenso determinadas formas de agir em educação, uma obediência que se estabelece

[...] por estarmos imersos em jogos de verdade que não questionamos e que nos subjetivam. Esses jogos são parte das estratégias de governo que se estabelecem para nos fazer viver mais e melhor de acordo com a razão de Estado que nos governa. Assumimos um determinado comportamento mais adequado à vida coletiva [...], não por atingirmos um nível de consciência que nos leve a isso, mas porque, no jogo das relações que estabelecemos com e no mundo, somos impelidos a agir desse modo. Do contrário estaríamos fora do jogo – no mínimo na contramão da moral estabelecida (HENNING; SILVA, 2018, p. 156).

Considero que a Pedagogia de Projetos é uma dessas verdades que nos subjetivam, capturam e, sem dúvidas, colocam a educação em movimento. A potência desta forma de atuar em educação vem compondo nossos modos de fazer docente e fabricando os sujeitos do nosso tempo. Dada sua legitimidade no campo pedagógico, seguindo as pistas genealógicas de Foucault, tratei de olhar algumas das condições para a emergência de uma Pedagogia de Projetos no campo da educação, passando rapidamente por esses acontecimentos. Com isso, me remonto à virada do século XIX para o século XX, contexto em que surgia, na Alemanha, os primeiros estudos no campo da psicologia da infância. Willian Preyer (1842-1897) foi um dos primeiros pesquisadores a se apropriar dos princípios darwinianos aplicando-os a esferas da vida humana, que possibilitou a construção de uma teoria que explicasse o desenvolvimento físico e mental na infância (FERREIRA e ARAÚJO, 2009, p.6).

Segundo Ferreira e Araújo (2009), foi G. Stanley Hall (1844-1924) que, nos Estados Unidos, potencializou a emergência da psicologia do desenvolvimento. Entre as suas ações destaca-se a fundação do primeiro laboratório de psicologia experimental na América, em 1883. Hall foi quem contribuiu com a formação de psicólogos influentes, que tiveram interesse ligado à psicologia do desenvolvimento e à educação, entre eles, John Dewey.

Dewey (1859-1952) foi o filósofo que marcou a história da pedagogia por suas ideias que atrelavam a psicologia à prática pedagógica. Formado em filosofia, foi professor na Universidade de Michigan/EUA, em 1889. Dedicou-se a uma filosofia da educação, investindo seus esforços na elaboração de uma escola experimental na qual pudesse pôr sua ideia à prova, orientado pelo pragmatismo e pelo naturalismo filosófico. Entendia que os seres humanos “[...] são seres ativos que aprendem mediante ao enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem seu interesse” (WESTBROOK, 2010, p.15). Assim, defendia que a criança chega à escola carregada de interesses que traz de suas experiências na vida, no lar, e do entorno em que vive.

Tal perspectiva entrava em confronto com os moldes educacionais da época, em que

Os tradicionalistas defendiam o conhecimento duramente adquiridos ao longo dos séculos de luta intelectual e consideravam que a educação centrada na criança era caótica, anárquica, e uma rendição da autoridade dos adultos, enquanto os românticos celebravam a individualidade das crianças diante de uma pedagogia tediosa, rotineira e despótica (WESTBROOK, 2010, p. 16).

Estabeleceu-se aí um jogo de forças entre uma pedagogia tradicional, centrada num programa e conteúdos pré-fixados, ancorada em uma perspectiva disciplinar, e uma pedagogia romântica, centrada na criança e seus interesses, totalmente oposta à outra. Dewey se colocava entre estas duas teorias, defendendo que o interesse natural da criança precisa ser explorado e orientado pelo educador de forma que ela possa atingir o ponto máximo de todas as matérias as quais deva aprender, como algo de inspiração na proposta de Rousseau.

Sua defesa se dava no sentido de incorporar as experiências das crianças aos temas curriculares presentes nas escolas, de forma que estes pudessem gerar interesse por parte dos/as pequenos/as. Essa foi uma aproximação dos estudos do campo da Psicologia aos programas de estudos presente nas escolas da época, “[...] construindo um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontem com situações problemáticas que exijam conhecimentos teóricos e artísticos para recebê-las” (WESTBROOK, 2010, p. 18).

John Dewey foi grande inspirador do movimento Escola Nova que se difundiu no Ocidente no final do século XIX. Esse movimento marcou uma mudança significativa nas formas de compreender o papel da educação. Seguindo o deslocamento que acontecia no plano político-econômico da sociedade da época, a escola precisava modificar suas práticas e se inserir de forma mais efetiva na lógica liberal. Esse é um movimento de várias vertentes e com muitas variáveis. Como citei, a emergência da psicologia da infância, pautada nos princípios da psicologia do desenvolvimento contribuíram massivamente para repensar a ação pedagógica nos

ambientes escolares. Além disso, o novo contexto social exigia uma reconfiguração dos modos de subjetivação dos indivíduos.

Tais acontecimentos externos à própria escola e externos também à prática pedagógica, inevitavelmente atuam sobre ela, uma vez que se trata de uma mudança de racionalidade, o que afeta e redefine nossas formas de pensar e agir como um todo, numa ideia de que se “a sociedade agora é outra”, o fazer docente precisa, na mesma medida, “ser outro”. Nesse contexto, a Escola Nova, como princípio educacional, buscou: 1) dar à escola uma função socializadora; 2) colocar os indivíduos e os processos de aprendizagem no centro da ação educativa; 3) fazer a educação como equalizadora das desigualdades sociais; e 3) definir a escola como local de aprendizagem da democracia (CAMPOS e SHIROMA, 1999).

Segundo Campos e Shiroma (1999), a educação deveria cumprir a tarefa de construir um tipo de homem que atendesse ao novo ideal civilizatório da sociedade industrial. À prática pedagógica cabia colocar os interesses do indivíduo no centro de todas as atividades de forma a desenvolver suas capacidades e aptidões naturais. Tal movimento permitia que todos e todas pudessem ter acesso às mesmas experiências, cabendo a cada indivíduo desenvolver-se de acordo com suas possibilidades pessoais, um deslocamento de uma educação centrada em atributos disciplinares para atributos cognitivos, sociais e comportamentais. E, finalmente, a escola como central para o estabelecimento de relações fraternas entre as pessoas, um lugar onde a democracia é o princípio da ação.

Nota-se, nesse contexto, a produção de um conjunto de verdades no campo da educação do início do século XX. A pedagogia é cercada pelos pressupostos da psicologia do desenvolvimento, que tem na padronização dos comportamentos humanos seu foco primordial, uma vontade incansável de normalização dos sujeitos (FOUCAULT, 2005). Além disso, destacam-se os atributos biológicos dos indivíduos como elementos de classificação: de um lado os mais bem-dotados de faculdades cognitivas, e outro os menos dotados, o que leva a uma relação com a ascensão social

não pelas condições históricas, políticas ou econômicas, mas pelos atributos pessoais, algo sobre o que ao Estado – e à própria educação – é possível intervir só até certo ponto, colocando em cada um de nós a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escolarização e da vida social, subjetivando-nos. Na próxima seção, busco mostrar os processos de formação/produção de subjetividades a partir da estratégia metodológica dos Projetos.

#### 4.2 A FABRICAÇÃO DE SUBJETIVIDADES POR MEIO DE UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Nesta etapa da pesquisa, me dediquei a buscar os fundamentos teóricos que dão suporte à prática de Projetos anunciada pelas professoras-autoras dos artigos analisados a qual tem os interesses das crianças como centro da ação e na liberdade o princípio fundamental. Nos relatos das professoras-autoras, ficam evidentes a manutenção destes princípios. Todos os projetos surgiram dos interesses manifestados pelas crianças e “capturados” pelas docentes, transformando-os em objeto de intervenção.

Nas listas de referências bibliográficas utilizadas nos textos das reportagens analisadas, encontrei em dois deles a indicação do livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*, das autoras e pesquisadoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn. Tais autoras são dedicadas aos estudos sobre a educação infantil e têm participado ativamente da construção de políticas públicas a respeito do atendimento escolarizado dos 0 aos 5 anos no país<sup>14</sup>. O livro trata dos passos, histórico e fundamentos dos Projetos Pedagógicos adequando-os ao contexto da educação das crianças pequenas. Por este motivo, escolhi cercar seus ditos para

---

<sup>14</sup>A respeito da colaboração com subsídios para a construção de políticas públicas para a educação infantil, é possível citar o Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil, assinado por Maria Carmen Silveira Barbosa, em 2009. Tal texto serviu de referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil lançadas em 2010.

compreender as ideias que fundamentam as práticas das professoras-autoras dos artigos analisados.

Entendo que, apesar de apenas dois (NEVES, 2014; SCHERER e KORNELIUS, 2015) dos vinte relatos analisados citarem diretamente esta referência, os demais trilharam na mesma esteira, já que não encontrei qualquer indício de escape da organização: definição do tema de interesse, mapeamento do percurso, coleta de informações, sistematização e reflexão das informações coletadas, documentação e comunicação daquilo que foi aprendido/construído por meio do projeto (BARBOSA; HORN, 2008).

Do ponto de vista de análise nesta pesquisa identifico uma sequência que inicia na decisão da professora sobre o que é possível a partir da manifestação das crianças; passa pela exploração de saberes considerados fundamentais à idade dos pequenos; e chega à apresentação de um produto final como estratégia de comprovação do trabalho realizado e da superação de um não saber inicial. Pergunto: não seriam essas ações ressonâncias do pensamento pedagógico moderno?

Seguindo a tarefa de compreender o que são os Projetos Pedagógicos, ou a Pedagogia de Projetos como venho chamando, mapeei na obra de Barbosa e Horn (2008) seus posicionamentos sobre a caracterização desta metodologia e, em especial, como o/a professor/a é posicionado na ação docente. As autoras citadas corroboram a ideia propagada pelo movimento da Escola Nova a respeito da necessidade de, segundo elas, ser feita uma crítica severa à escola tradicional (disciplinar), bem como à problematização das concepções de criança, aprendizagem e ensino característicos da modernidade, apontando que a Pedagogia de Projetos foi construída com a finalidade de “inovar e quebrar o marasmo da escola tradicional” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 19).

Dentre as características atribuídas à metodologia de Projetos, destaco as funções dadas aos/às professores/as e alunos/as. Aos/às professores/as cabe a função de pesquisador/a, intérprete, organizador/a do trabalho. Aos/as alunos/as o

papel de copartícipes, planejadores/as das ações. Aqui destaco dois aspectos: 1) o/a professor/a como organizador/a e intérprete, mobiliza o conjunto de saberes pedagógicos que lhe cabe, os quais foram elaborados a partir de relações de poder, como discuti no capítulo 2 deste estudo; 2) aos/as alunos/as, ao lhes ser reservado o lugar de copartícipes, o que apesar de ter a sua parcela nas escolhas e encaminhamentos dos temas e atividades, não cabe a eles/as a decisão final sobre o que será realizado (claro exemplo da liberdade de escolha dentro de certos limites, como aponte, também no capítulo 2, a respeito do liberalismo).

[...] é necessário estar atento aos movimentos e às falas diversas das crianças para que seja possível conhecê-las efetivamente. [...] é fundamental que o adulto saiba observar, compreender e significar as ações das crianças, evidenciando disponibilidade para com a infância e seu mundo (NEVES, 2014, p. 32).

As crianças precisam não só se posicionar, mas também aprender a respeitar os valores e as opiniões dos colegas, sabendo que todo ato tem consequência (ROCHA, 2014, p. 27).

Ofereci cola, tesuras, sucatas, papel crepom e disse que eles eram livres para criar, contanto que, ao final do tempo estipulado, apresentassem a maquete pronta (ROCHA, 2014, p.28).

Nessa perspectiva, é preciso destacar que há sempre um “toque pedagógico” dado pelo/a docente – ao decidir por qual caminho seguir, ao definir que valores respeitar, ao determinar o tempo do trabalho –, o que evidencia que a educação é marcada por relações de saber-poder que, embora mais sutis que no início da modernidade, definem um lugar que é do/a professor/a e outro lugar, distinto, que é o do/a aluno/a.

Barbosa e Horn (2008), ao argumentarem a favor da Pedagogia de Projetos, mostram claramente a presença de um saber científico que legitima a ação.

Colocando a prática com Projetos em oposição à prática tradicional, afirmam que “[...] introduzir na escola de educação infantil um currículo apenas disciplinar, ou somente continuar mantendo-o, é seguir na contramão da construção do conhecimento científico” (p. 24). Essa consideração evidencia que, se há a possibilidade de instauração de uma Pedagogia de Projetos como prática educativa, é, sem dúvida, porque há um conjunto de saberes científicos que a legitimam.

Não foi à toa que após sua emergência na década de 1930, com os estudos de John Dewey e com o movimento da Escola Nova, a Pedagogia de Projetos só adquiriu lugar de verdade após os anos de 1980 (HERNÁNDEZ, 1998). Isso se deu em virtude, dentre outros aspectos, do deslocamento da ciência na sua relação com a verdade, que de definitiva e estável, passa à prévia e passível de incertezas. Um novo paradigma científico que se reelabora dada a configuração de mundo que emerge nas rupturas da solidez da modernidade (BAUMAN, 2001). Um mundo cada vez mais acelerado, fluido, móvel, dinâmico que, por tais características, oferece suporte à prática dos projetos no espaço educacional na vidade do século XX para o século XXI.

Nesse contexto, o/a professor/a

[...] precisa aprofundar-se no conhecimento de sua matéria, precisa saber a história do seu campo de conhecimentos, seus questionamentos atuais, suas fragilidades, refinar os conhecimentos que tem sobre a estrutura de sua disciplina, atualizar os seus estudos, pois quanto mais ele sabe, mais pode ensinar aos seus alunos uma postura de pesquisador quanto ao conteúdo que estuda (BARBOSA; HORN, 2008, p. 36).

Trata-se de uma relação do conhecimento com uma forma específica de ensinar. Em se tratando do/a profissional da educação infantil, é necessário ser grande conhecedor/a das teorias e vertentes pedagógicas que tratam da educação das crianças pequenas. É preciso conhecer estratégias de ensino para o uso dos sanitários, da socialização dos brinquedos, da repartição das merendas, assim como da produção de textos coletivos, das técnicas de pinturas, da contação de histórias de formas variadas, entre tantos outros saberes que compõem o rol de conhecimentos necessários à prática com as crianças pequenas.

Vemos, com isso, que assim como na educação tradicional ou moderna, na Pedagogia de Projetos há também um conhecimento que é de competência do/a professor/a, porém, um conhecimento que se dá por múltiplas possibilidades, que é globalizado, articulado, mutável e que, portanto, exige um movimento constante de busca e a abertura para a possibilidade de confronto entre aquilo que o/a professor/a traz e o que trazem as crianças. Um/a professor/a da atualidade – o/a professor/a da Pedagogia de Projetos – precisa ser um/a profissional multifacetado, dinâmico e perspicaz.

[...] cabe ao professor planejar situações para que elas ampliem as possibilidades de conhecimento do tema e o percebam sob outros pontos de vista, construindo novas aprendizagens (SCHERER; KORNELIUS, 2015, p. 21).

Enxerguei naquela movimentação uma possibilidade para mais um exercício de exploração (POLTRONIERI, 2016, p. 30).

Para efetivar esse trabalho, torna-se fundamental a formação continuada dos profissionais, em parceria com diversos setores, em encontros que promovem a reflexão sobre o planejamento das propostas a serem realizadas com e para as crianças, incluindo a ampliação de repertório pessoal e profissional, a fim de que os movimentos de alimentação possibilitem às crianças descobertas com prazer (MARTINS et al., 2017, p. 29).

Esse/ professor/a é um/a profissional fabricado/a nas tramas do neoliberalismo contemporâneo, que coloca em funcionamento um conjunto de saberes não só conceituais, mas também, e sobretudo, comportamentais, que expressam nossos modos de ser na atualidade. Como já anunciei anteriormente, não podemos esquecer, afinal, para que foi criada a instituição escolar. Alfredo Veiga-Neto,

em entrevista concedida à Marisa Vorraber Costa, enfatiza o papel da escola para a modernidade. Diz o autor:

[...] quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós –e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na "mesma cidade", estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem. Esse talvez seja o sentido mais radical da escola moderna (VEIGA-NETO, 2003, p. 105-106) [grifos do autor].

Nesse sentido, fica evidente a produtividade da escola e das práticas educativas para a composição do mundo que hoje temos. Suspeitar ou problematizar os efeitos das práticas não significa não reconhecer sua potência. Ao contrário. É justamente por encontrar a potência de moldar subjetividades que a crítica se faz possível.

Para discorrer a respeito da subjetivação dos indivíduos na atualidade, escolhi a expressão arte pedagógica, como uma tentativa de definir as formas como conduzimos as condutas dos sujeitos neste século. Nos estudos aqui realizados venho entendendo a arte pedagógica como uma compilação dos princípios da arte de ensinar e da arte de educar que vêm se desenvolvendo, se deslocando e se reatualizando ao longo da história do pensamento pedagógico moderno. Assim, defino a arte pedagógica como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas (FOUCAULT, 2010a), ou seja, como aquilo que dizemos e fazemos, como narramos e como dispomos nossas práticas, que apontam nossas formas de ação docente na atualidade.

Trata-se de assumir que ainda que tenhamos a criança como centro da ação pedagógica, essa atenção não se limita àquilo que os/as pequenos/as têm como interesse. Nossa atenção como docentes, dada pela arte pedagógica que assumimos, é pautada em primeira instância por um saber especializado do campo pedagógico,

que define, limita, conduz o que é possível e o que não é possível ser feito no espaço da escola. Essa arte, que é própria da ciência pedagógica do nosso tempo, é construída em espaços de disputas, por jogos de poder e de saber, entre conflitos e tensionamentos, e é assim que define nossas ações como docentes. Daí porque é possível afirmar que muito antes do interesse das crianças de estar no centro da ação – leia-se dessa arte pedagógica –, o que assume esse lugar de destaque é o saber docente.

Tal arte nos diz que é fundamental levar em conta os interesses e as necessidades das crianças, respeitando e incentivando aquilo que elas trazem de suas vivências fora da escola. Porém, ao mesmo tempo, é ela quem limita tais interesses e os molda e redireciona de acordo com o que é dado como certo e adequado a cada faixa etária. Daí é que temos formas específicas de conduzir os projetos em creches, com as crianças de 0 a 3 anos, e outra forma de condução na pré-escola, com as crianças de 4 e 5 anos (BARBOSA; HORN, 2008).

Outro aspecto importante da arte pedagógica é que há sempre algo a ser ensinado às crianças, sejam valores, posturas, seja o desenvolvimento de habilidades e competências por meio dos campos de experiências (BRASIL, 2018b). O fato é que as crianças não podem passar pela escola sem que algum aprendizado se efetive. Sempre há algo pedagogicamente elaborado para ser ensinado a elas.

Sendo assim, a arte pedagógica que defendo ser a forma como conduzimos a conduta escolar das crianças deste século, se faz pela combinação e reatualização de uma arte de ensinar centrada no mestre e uma arte de educar centrada na criança. Nesse sentido, a arte pedagógica tem como centro o saber construído pelo mestre – baseado na ciência pedagógica – a partir dos interesses manifestados pelas crianças. Ou seja, no espaço da sala de aula, diante dos interesses que as crianças manifestam, o/a docente mobiliza uma gama de saberes pedagógicos que lhe são fundamentais e os utiliza como filtro para selecionar quais interesses são

possíveis de serem levados adiante e quais precisariam ser remodelados ou abandonados.

Assim, nem só a criança nem só o mestre, mas o saber, o saber fabricado, legitimado e autorizado pela ciência pedagógica. Um saber que emerge no jogo de forças entre o ensinar e o educar da modernidade, em especial pela atuação das ciências humanas e das ciências *psi*. É, então, a partir da ação da arte pedagógica que professores/as e crianças vão sendo subjetivados/as nos processos educativos. É ela, com suas múltiplas facetas, que vai atuando sobre nós, moldando nossas formas de produzir e aceitar os modos de fazer educação escolarizada na contemporaneidade.

Segundo Nikolas Rose,

A subjetivação é [...] o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar - ou operam para transformar - o ser humano em variadas formas desujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das políticas de outros sobre eles (2001, p. 139).

Nesse sentido, os objetivos que traçamos para serem alcançados através de nossas ações docentes, não são ingênuos, eles atuam na subjetividade das crianças – e também nas nossas – fabricando-as de uma forma e não de outra. Tomemos o exemplo do relato abaixo:

A organização das ações a serem realizadas foi feita justamente com as crianças, por meio de muitos registros, conversas e retomada constante do que já foi vivido e descoberto, para poder avançar na direção do que ainda queríamos conhecer (NEVES, 2014, p. 33-34).

O relato expressa uma série de atitudes que foram tomadas na condução da prática pedagógica, que consistia na pesquisa da turma a respeito do que há no fundo do mar. A ação se deu com as crianças assumindo a postura de pesquisadoras que, interessadas pela vida marinha, produziram vários conhecimentos ancorados no campo das ciências biológicas.

No entanto, as aprendizagens não se resumem a isso. As crianças ao anotar, rever, conversar, retomar o que já fizeram, vão sendo inseridas no mundo da pesquisa, em que a curiosidade, a organização, a retomada e reelaboração de ideias são elementos fundamentais, os quais não só foram mobilizados como foram incentivados, ensinando-nos o que é ser pesquisador/a, como se faz pesquisa e o que se espera dessa prática. Certamente a intenção da professora, ainda que não declarada, foi que as crianças atuassem como pesquisadoras e assumissem esse perfil diante daquilo que lhes despertou interesse. E isso só aconteceu porque a professora assume que este é o seu papel, que é desta forma que ela deve se conduzir como docente.

As práticas de subjetivação estão diretamente ligadas ao exercício do poder. Michel Foucault, no texto *O sujeito e o poder*, afirma que o poder se exerce de três formas: 1) sobre as coisas de forma a “modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las” (2010c, p. 284), o que consiste nas relações de capacidades objetivas; 2) na relação entre pares com “ações que se induzem e se respondem umas às outras” (idem), que marcam as relações de poder; e 3) na transmissão de informações, compondo as relações de comunicação.

Com isso, trata-se de afirmar que se há processos de subjetivação é porque há atravessamentos do poder, ainda que estes três tipos de relações citadas acima não aconteçam, necessariamente, de maneira uniforme ou constante. Há, porém, aponta Foucault, locais em que esses três elementos constituem sistemas regulados e concordes, é o caso da instituição escolar:

[...] sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem-definido – tudo isso constitui um ‘bloco’ de capacidade-comunicação-poder. A atividade, que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento, aí se desenvolve através de um conjunto de comunicações reguladas [...] e através de toda uma série de procedimentos de poder (FOUCAULT, 2010c, p. 285-286) [grifo do autor].

Com isso, quero dizer que o espaço da escola, marcado pelo exercício do poder em toda sua potência – sobre as coisas, pela comunicação e entre os parceiros

– torna-se um espaço de produção de subjetividades por excelência, ou seja, de conformação dos sujeitos à lógica da racionalidade em que está imbricada. Assim, ao analisar o contexto em que a escolarização narrada nos artigos se sustenta, noto uma exaltação de um certo tipo de subjetividade com marcas modernas, especialmente no que se refere à superação do não saber.

Os indivíduos, pelo esclarecimento, têm a oportunidade de redimir-se da ignorância e de suas mazelas; de libertar-se de seus efeitos na consciência e na vida individual e social; de converter-se em sujeitos de razão e moral superiores; de salvar-se pela possibilidade de acesso a formas superiores de pensamento e a uma existência moralizada, livre da marginalidade e das injustiças sociais (GARCIA, 2002, p. 88).

As práticas narradas pelas professoras-autoras evidenciam a preocupação com a superação de uma certa ignorância que pode ser superada pela ação da arte pedagógica que permitirá aos sujeitos contribuir para a construção de um mundo melhor e mais verdadeiro.

[...] como resultados decorrentes do desenvolvimento do referido projeto, pôde-se observar a **ampliação da capacidade dos alunos pequenos** (BOUTIN, 2016, 34) [grifo meu].

A exposição dos trabalhos, realizada no final do semestre, atraiu pais, professores e alunos de outras séries. [...]. Acredito que as atividades realizadas contribuíram para **despertar um novo olhar** sobre a arte e para formar um repertório artístico amplo e significativo (POLTRONIERI, 2016, p, 31) [grifo meu].

Alguns comentários feitos pelos pais no horário da saída e as conversas das crianças com colegas e comigo no decorrer do projeto ilustram o **impacto que o projeto teve** na descoberta do prazer de ler e na inclusão da leitura **no cotidiano das famílias**. (TELLES, 2017, p. 35) [grifos meus].

O registro de todas as atividades resultou em um livro, no qual todas as crianças relataram por meio de contos e desenhos o que viram e aprenderam durante todo o projeto. Através dos diálogos, elas **aprenderam a ouvir o outro, a opinar e argumentar, investigar** os fatos por meio de entrevistas e fontes como internet, revistas e jornais. Também foram estimuladas a registrar e identificar as sequências de um conto por meio de desenhos, da leitura e da escrita, a apreciar e produzir obras de arte, a **conservar e preservar o meio ambiente** (SANTANA, 2017, p. 38) [grifos meus].

Ao acreditar que a obtenção de certas conquistas a partir dos projetos desenvolvidos – ampliar a capacidade dos alunos, despertar um novo olhar, impactar o cotidiano das famílias, aprender a ouvir, opinar, argumentar, investigar, conservar e preservar o meio ambiente, por exemplo – seja capaz de transformar as crianças em sujeitos melhores, os/as docentes assumem pra si a missão de converter o olhar, as consciências, transformando não só o corpo, mas a alma dos indivíduos e a sua própria, em um processo de subjetivação de si e dos outros por um modo de ser da atualidade.

Neste capítulo, me dediquei a mapear os saberes que vêm sendo mobilizados pela revista *Pátio Educação Infantil* que auxiliam o professorado no desenvolvimento de sua ação docente com as crianças de 4 e 5 anos. O estudo evidenciou a composição, na atualidade, de uma arte pedagógica que tem como estratégia metodológica fundamental uma Pedagogia de Projetos. Essa, assumida como um regime de verdade na seara educacional contemporânea, subjetiva professores/as e crianças a partir na manutenção de princípios modernos como a valorização do produto final e a transformação social, não deixando espaço para o exercício da liberdade, o que implicaria na superação do pensamento do mesmo.

Meu desejo é que, nas trilhas de Nietzsche e Foucault, possamos romper, ainda que em alguma medida, com as elaborações, por vezes invisíveis, do enquadramento moderno dos saberes, que domina nossas formas de pensar e agir em educação. Quem sabe possamos fazer da Pedagogia uma arte de criar “espíritos livres” (NIETZSCHE, 2000, p. 89)?

Pensando nisso, escolho o convite de Foucault em assumir a atitude filosófica para tratar das formas como nos relacionamos com a verdade e como nos identificamos com o verdadeiro. "O que é a Filosofia senão uma maneira de refletir, não exatamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre a nossa relação com a verdade?" (FOUCAULT, 2015, p. 320).

Nesse sentido, não me interessa tratar da validade ou não da Pedagogia de Projetos ou de qualquer outra metodologia que ocupe o lugar de verdade em Educação. Me interessa, "[...] repensar a Educação; isto é, tornar uma vez mais o pensamento possível em Educação" (GALLO, 2008, p. 253). Como um exercício de suspeita e busca inquietante por aquilo que ainda não pensamos, a atitude filosófica pode fazer questionar as certezas postas no universo educacional, sendo ela justamente aquilo que lhe tira os fundamentos, aquilo que lhe tira o chão, fazendo emergir o pensamento, pois

É filosofia o movimento pelo qual, não sem esforços, hesitações, sonhos e ilusões, nos separamos daquilo que é adquirido como verdadeiro, e buscamos outras regras de jogo. É a filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz ara pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é (FOUCAULT, 2015, p. 321).

Que a atitude filosófica nos inspire a construir outras regras de jogo, novas formas em Educação e em Pedagogia, novas formas de fazer valer nossas práticas docentes com as crianças pequenas. "Pensar a Educação, repensar a Educação. Pensar. Pensar o já pensado. Pensar o ainda não pensado. Produzir e viver experiências de pensamento [...]" (GALLO, 2008, p. 259). Exercer a prática da liberdade, fazer viver os espíritos livres.

# INTERRUPÇÃO NECESSÁRIA: UMA PARADA ANTES DA PRÓXIMA BIFURCAÇÃO



SEM TÍTULO  
HENRIQUE SOARES PINTO, 5 ANOS, 2014  
Arquivo pessoal

## **INTERRUPÇÃO NECESSÁRIA: UMA PARADA ANTES DA PRÓXIMA BIFURCAÇÃO**

Após quatro anos de dedicação ao Doutorado e à esta pesquisa, é chegado o momento de fazer uma parada. Momento de rever as sendas, os desvios, as subidas – por vezes íngremes –, os declives – por vezes acentuados – pelos quais trilhei. É momento de rever a caminhada e concordar mais uma vez com Borges (1969) de que nesse labirinto não há portas e que o caminho não tem fim. Ele se bifurca... e se bifurca, incansavelmente. Então, é preciso seguir.

Mas é preciso também romper! Romper com o já dado, com o já dito e tentar, à ideia dos “espíritos livres” de Nietzsche (2000), me aproximar da vida e olhá-la de outra forma. Assim se fez esta pesquisa: no movimento de olhar para aquilo que por muito tempo assumi como verdade e que hoje me permito ver de outra maneira. No exercício de me aproximar dos espíritos livres, me sinto mais leve e até arriscaria dançar à beira do abismo (NIETZSCHE, 2001).

O problema de pesquisa que orientou esta tese foi: Que verdades circulam na revista *Pátio Educação Infantil* que orientam a prática pedagógica para as crianças de 4 e 5 anos? A minha resposta a essa pergunta é o conteúdo elaborado ao longo desta tese. Meu exercício de pesquisa me levou a provocar o pensamento sobre as verdades que construímos e anunciamos em nome da Educação e da Pedagogia. Pelos caminhos que escolhi trilhar, pude chegar a três principais verdades reverberadas pela revista analisada, que caracterizam o pensamento pedagógico da atualidade. Cada uma delas foi esmiuçada nos capítulos deste trabalho.

No capítulo 1, apresentei o material empírico escolhido para a pesquisa. Iniciei mostrando minha aproximação com a revista *Pátio Educação Infantil* e de como ela e seus ditos fizeram parte da construção da minha subjetividade enquanto pedagoga. Justifico ali que minha opção por analisar a seção *Dia a Dia* se deu por compreender que os relatos apresentados pelas professoras-autoras manifestavam aspectos do cotidiano com as crianças, e que o recorte na idade dos 4 e 5 anos, se deu em concordância com a argumentação a respeito da obrigatoriedade de escolarização.

Nesta tarefa, assumi a perspectiva teórico-metodológica dos estudos foucaultianos e, com isso, escolhi o método genealógico (VEIGA-NETO, 2009) como suporte teórico e a prática da problematização como ferramenta analítica (FOUCAULT, 2012). Tal escolha me possibilitou esmiuçar não só os ditos das revistas, mas olhar e compreender a exterioridade destes ditos. Trilhei por uma perspectiva filosófica que me foi surpreendente. Ao mesmo tempo em que voltava a atenção para séculos atrás, podia exercitar o pensamento sobre o presente e as formas como nos constituímos professores e professoras, produzindo nossos modos de fazer educação no século XXI.

Nessa correnteza, cheguei ao capítulo 2, o qual evidencia a primeira verdade anunciada na revista: O sujeito-infantil-escolarizado é uma fabricação moderna, que se fez possível dada a necessidade de gerenciamento da população, num determinado contexto da história humana. Na busca por entender os direcionamentos que damos à infância escolarizada na atualidade, cerquei-a como objeto de análise e conduzi-me na construção de algumas condições de possibilidade para sua emergência. Com a atenção focada na obrigatoriedade e universalidade de escolarização das crianças a partir dos 4 anos, mas com a análise direcionada à exterioridade do objeto, como nos ensina Foucault (2010a), pude remontar acontecimentos da história ocidental que nem de longe imaginei que pudessem se conectar.

Trata-se da sociedade disciplinar, da invenção da imprensa e da escolarização de massas. A combinação desses acontecimentos me mostrou a

emergência de uma infância que precisava ser vigiada, controlada, cuidada e educada, práticas que passaram a fazer parte das nossas vidas e das estratégias de gerenciamento da população na lógica de um Estado governamentalizado. Uma lógica que chega e se multiplica na atualidade, ganhando adeptos e produzindo subjetividades.

Eis aqui uma bifurcação nos caminhos da pesquisa. Bifurcação que escolhi aceitar. Certamente outras escolhas me levariam a outros caminhos. Este me levou à composição do capítulo 3. Nele anunciei a segunda verdade que aparece no material empírico analisado: Nossas práticas pedagógicas destinadas às crianças pequenas têm princípios filosóficos que não se constituíram hoje, mas que são recomposições e reatualizações das artes modernas de conduzir as condutas dos indivíduos. Cheguei a isso ao me colocar na busca por algumas pistas que evidenciassem como nossas práticas docentes puderam, historicamente, chegar a ser aquilo que são. Assim, atenta às práticas relatadas na seção *Dia a Dia* da revista analisada, fui levada a dois pensadores clássicos da modernidade: Comenius, no século XVII e Rousseau, no século XVIII.

Dessa forma, mapeei o contexto de produção de seus ditos tomando como referência de pesquisa as obras *Didática Magna*, de Comenius, e *Emílio, ou Da Educação*, de Rousseau. Com isso, pude dar visibilidade às práticas atuais e compreender como estas foram se engendrando e se constituindo ao longo da história da pedagogia moderna. Não se trata da busca de uma origem, até porque a genealogia não se dispõe a isso (FOUCAULT, 2009a). Trata-se de buscar a proveniência dos ditos, de ver como puderam compor as formas como, na atualidade, gerenciamos nossas práticas com as crianças pequenas. Nessa busca, cheguei a diferentes formas de condução das condutas escolares e pude notar seus deslocamentos e recomposições. A lição que aprendi neste movimento é de que não nos é possível esquecer os clássicos, pois, de alguma forma, sentimos e fazemos sentir os efeitos dos sussurros de seus discursos em nossas ações cotidianas.

Destaquei que a arte de ensinar é marca moderna vinculada, em especial, ao pensamento comeniano, o qual tem no mestre o centro da ação e na disciplina o princípio educativo. É o mestre quem determina o que, como e quando será ensinado ao aluno. Essa foi a aposta de Comenius: ter no mestre essa figura capaz de gerenciar o ensino e transformar a sociedade por meio de sua prática com um método eficiente e universal, o qual descreveu na sua *Didática Magna*.

Mais adiante, no século XVIII, Rousseau – assim como aconteceu com Comenius – deparou-se com uma multiplicidade de questões sociais que o perturbavam e que, segundo ele, poderiam ser solucionadas com uma educação mais adequada dos indivíduos. Nesse espírito, ele escreve *Emílio, ou Da Educação*, um romance que tem no jovem Emílio o modelo de homem a ser formado na sociedade europeia do século XVIII. Rousseau aposta no exercício da liberdade que, ao mesmo tempo em que era vigiada e controlada pelo mestre – pautada nos princípios liberais que se estabeleciam na época –, permitiria à criança manifestar sua natureza.

Nesse sentido, é a busca pela manifestação na natureza humana que se estabelece a pedagogia de Rousseau. Uma natureza que em essência é pura, mas que, à medida em se mostra inadequada ou inconveniente, deve ser corrigida pelo tutor. Com isso, Rousseau aposta em uma arte de educar, uma proposta que não despreza a ação no mestre, mas que a desloca e a amplia. Não mais os manuais didáticos, agora a natureza do aprendiz deve ser levada em consideração, em primeira instância.

A retomada da arte de ensinar e da arte de educar da modernidade, me permitiu olhar os modos de condução as condutas escolares nos nossos dias. Nesse sentido, tendo em vista o interesse em mapear os saberes que vêm sendo mobilizados pela revista *Pátio Educação Infantil*, que auxiliam o professorado no desenvolvimento de sua ação docente com as crianças de 4 e 5 anos, cheguei a terceira verdade reverberada pela revista: O fazer docente coloca em operação um conjunto de saberes pedagógicos, que como centro da ação educativa, acionam a necessidade de escolarização das crianças e os princípios de manutenção do governo do Estado.

Os saberes docentes postos a operar por nós, são saberes historicamente construídos numa arena de batalhas entre diferentes campos científicos, como a didática, a filosofia, a psicologia, ... e também a política, a economia, a estatística, entre outras. Saberes que se justificam e se legitimam cada vez que conhecem mais profundamente o que diz respeito ao ser humano e que, ao conhecer mais e melhor, mais seguramente prescrevem estratégias de moralização e normalização de cada um de nós, em nome da educação.

Tais saberes nos subjetivam individual e coletivamente, produzindo em nós formas hegemônicas de pensar. Através deles, chegamos a uma arte pedagógica que coloca em uma metodologia específica a aposta para uma educação que esperamos transformar o mundo. Perceber as minúcias da atuação da arte pedagógica contemporânea foi extremamente instigante, pois mobilizou em mim muitas das verdades que por muito tempo carreguei como sólidas e inabaláveis enquanto docente. Assim, senti a necessidade teórica de colocar sob suspeita a hegemonia de uma Pedagogia de Projetos, a qual é assumida como estratégia metodológica das práticas da educação infantil narradas na revista.

Já há algum tempo eu me inquieto com a forma como assumimos a prática de Projetos como única possibilidade ou, no mínimo, a *melhor* possibilidade para a condução do fazer docente. No entanto, ao me deparar com uma certa universalização desta metodologia fui provocada com uma espécie de desejo-necessidade (assim mesmo, justapostos) de batalha do qual fala Nietzsche. Destaco que não se trata de diminuir ou negar a potência da Pedagogia de Projetos, mas de assumi-la como uma "causa vencedora" e, por isso mesmo, travar uma luta que não se dá contra o objeto em si, mas contra a massificação do pensamento, contra a impossibilidade que assumimos de pensar de outras formas, por fora de um modelo estabelecido.

Essa unificação, padronização, normalização do pensamento pedagógico me inquieta e me provoca à busca por outras possibilidades. Travo batalha com o

consenso pedagógico que se potencializa nos espaços de formação continuada, se reafirma e se fortalece entre os pares, a partir da legitimidade científica que aceitamos e reverberamos em nossas salas de aula na busca por uma educação de qualidade. É sobre a problemática dos consensos (Nietzsche, 2008) que escolho me colocar em guerra.

Porém, para que seja possível acionar toda a potência da Pedagogia, é preciso estranhá-la. Colocar sob suspeita os modos como são fabricados discursos que tomamos como verdadeiros. Primeiro, silenciando diante deles. Para compreender seus jogos, suas artimanhas, suas sutilezas e também sua produtividade, é preciso um tempo de solidão e de convalescença, que se dá diante da "ferida aberta" em nossas mais sólidas verdades. É somente encarando essa ferida, que se faz possível estranhar os ditos, questionar os discursos com a potência necessária para enfrentá-los. Trago aqui as palavras de Nietzsche (2000), que me chegaram como um vento desordenador e me deixaram uma confusão necessária para mobilizar a vida.

Um passo adiante na convalescença: e o espírito livre se aproxima novamente à vida, lentamente, sem dúvida, e relutante, seu tanto desconfiado. Em sua volta há mais calor, mais dourado talvez; sentimento e simpatia se tornam profundos, todos os ventos tépidos passam sobre ele. É como se apenas hoje tivesse olhos para o que é próximo. Admira-se e fica em silêncio: onde estava então? Essas coisas vizinhas e próximas: como lhe parecem mudadas! de que magia e plumagem se revestiram! Ele olha agradecido para trás — agradecido a suas andanças, a sua dureza e alienação de si, a seus olhares distantes e voos de pássaro em frias alturas. Como foi bom não ter ficado "em casa", "sob seu teto", como um delicado e embotado inútil! Ele estava fora de si: não há dúvida. Somente agora vê a si mesmo — e que surpresas não encontra! Que arrepios inusitados! Que felicidade mesmo no cansaço, na velha doença, nas recaídas do convalescente! Como lhe agrada estar quieto a sofrer, tecer paciência, jazer ao sol! Quem, como ele, compreende a felicidade do inverno, as manchas de sol no muro? São os mais agradecidos animais do mundo, e também os mais modestos, esses convalescentes e lagartos que de novo se voltam para a vida: — há entre eles os que não deixam passar o dia sem lhe pregar um hino de louvor à orla do manto que se vai. E, falando seriamente: é uma cura radical para todo pessimismo (o câncer dos velhos idealistas e heróis da mentira, como se sabe —) ficar doente à maneira desses espíritos livres, permanecer doente por um bom período e depois, durante mais tempo, durante muito tempo tornar-se sadio, quero dizer, "mais sadio". Há sabedoria nisso, sabedoria de vida, em receitar para si mesmo a saúde em pequenas doses e muito lentamente (NIETZSCHE, 2000, p. 8).

Como toda pesquisa em que nos envolvemos com todos os sentidos possíveis da própria existência, essa investigação me mobilizou desejar viver a vida, a educação, e a pedagogia de outras formas, não prescritas, mas criadas na potência do vivido. Encerro este Curso de Doutorado deixando algumas bagagens à beira da estrada, na tentativa abrir possibilidade para exercitar o múltiplo, deslocando o pensamento da relação unilateral de *ou isso, ou aquilo*. Desejo a liberdade resultante da força do pensar que dá vasão à vida, pela produção ética e inspiradora de um espírito livre...

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graças. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação** nº 19. Rio de Janeiro, jan/abr, 2002. p. 20-28.

BORGES, Jorge Luis. Laberinto. In: \_\_\_\_\_. **Elogio De La Sombra**. Ediciones Neperus. 1969.

BOTO, Carlota. **Instrução Pública e Projeto Civilizador: o século XVIII com intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BOUTIN, Aldamara. Formando novos pensadores. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XIV n. 48 jul./set. 2016. p. 32-34.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº: 2/2018**. Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. 2018a. Disponível em >  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category\\_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. 2018b. Disponível em  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)

\_\_\_\_\_. FNDE. **Programas do Livro**. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/399-apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 23 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125) Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 17 out. 2017

\_\_\_\_\_. **Lei 12.769 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 17 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 16 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Abrindo a Pedagogia a outros olhares. In: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara (orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004. p. 42-64.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMOZZATO, Viviane; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução dos sujeitos. **Cadernos de Educação da UFPel**, n. 44, jan-abr. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2737>

CAMPOS, Roselane; SHIROMA, Eneida. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n 196 set./dez., 1999. p. 483-493.

CANGUSSU, Lilian. Conhecer para não repetir. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano 15 n. 52 jul./set. 2017. p. 32-35.

CARDOSO, Izabela. Compartilhado saberes e sabores da natureza. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XIII n. 45 out./dez. 2015. p. 28-31.

COELHO, Rita. Entre o direito e o dever. Entrevista. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 16-19.

COMENIUS. **Didática Magna**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

DIDONET, Vital. Dilemas da obrigatoriedade da pré-escola. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 4-7.

FACEBOOK. Sobre. **Revista Pátio**. 2019. Disponível em:  
<https://m.facebook.com/RevistasPatio/>

FERREIRA, Arthur Arruda Leal; ARAÚJO, Saulo de Freitas. Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. **Psicologia em Pesquisa**. n. 3, v. 2, 2009. Disponível em: (<http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2010/06/v3n2a02.pdf>)

FOCHI, Paulo Sérgio. A didática dos Campos de Experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**. Grupo A Educação S.A. Ano XIV, Nº 49, out./dez. 2016.

FOUCAULT, M. O filósofo mascarado. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e histórias dos sistemas de pensamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 314-321.

\_\_\_\_\_. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2012.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: Deryfus, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 273-295.

\_\_\_\_\_. Polêmica, Política e Problematizações. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 225-233

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos III**: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b. p. 264-298.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo. Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. São Paulo. Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Os Anormais**. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOMES, Rui Machado. A globalização da escola de massas: Perspectivas institucionais e genealógicas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Faculdade de Ciências Sociais do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. nº 61. Dez, 2001, p. 135-167.

GRUPO A. **Sobre**. 2019. Disponível em <https://www.grupoa.com.br> Acesso em 17 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Revista Pátio Educação Infantil**. 2018. Disponível em <https://www.grupoa.com.br> Acesso em 24 jan. 2018

\_\_\_\_\_. Site **Revista Pátio Educação Infantil**. 2016. Disponível em <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/sobre-a-revista/educacao-infantil.aspx> Acesso em 12 abr. 2016

HENNING, Clarissa C; HENNING, Paula C. Sobre verdades inventadas e mentiras potentes: práticas de si como espaço de resistência. In: HENNING, Paula. (org.). **Cultura, Ambiente e Sociedade**. Rio Grande: Ed. Universidade Federal do Rio Grande, 2012. p. 9-32.

HENNING, Paula Corrêa. **Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas**. 2008. 282 f. Tese, Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2008

HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz. Rastros da Educação Ambiental. O dissenso como potência criadora. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa; VIEIRA, Virgínia (orgs.). **Educações Ambientais possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. 1.ed. Curitiba, Appris, 2018. p. 151-163.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. A ética e o cuidado com a alimentação na escola Infantil. **Pátio Educação Infantil**. Ano XIV. n.47. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. abr./jun, 2016. p. 4-7.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LINS E SILVA, Patrícia Konder. Os nativos digitais chegaram à escola. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan./mar. 2014. p. 4-7.

MAN, John. **A revolução de Gutenberg**. Rio de Janeiro: Ediouro. 2004.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. (orgs.). **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MARTINS, et al. O prazer de estar juntos na hora da alimentação. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XV n. 50 jan./mar. 2017. p. 28-31.

MARTINS, Marco Aurélio Corrêa; GOMES, Eveline Viterbo. Educação católica versus educação de Estado: a crítica do catolicismo ao modelo de educação prussiano. **Kirikerê: Pesquisa em Ensino**, n. 3, Celines: UFES, novembro 2017. p. 78-96.

NARODOWSKI, M. **El paradigma comeniano**. El final de las utopias educacionales. Um adiós sin penas ni olvidos. 2013. Disponível em [pedagogiadidactica.unsa.files.wordpress.com/2013/06/el-paradigma-comeniano-narodowski.pdf](http://pedagogiadidactica.unsa.files.wordpress.com/2013/06/el-paradigma-comeniano-narodowski.pdf). Acesso em 12 jan 2018.

\_\_\_\_\_. **Comenius & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, Sabrina Oliveira. Bem no fundo do mar tem enguia e muito mais. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 40 jul./set. 2014. p. 32-35.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Hedra, 2008.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Porto Alegre: L&PM, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, Demasiado Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo SP: Cia das Letras, 1998.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto **El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2012.

\_\_\_\_\_. **O governmento pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem.** 2009. 266f. Tese – Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://www.michelfoucault.com.br/files/O%20governmento%20pedag%C3%B3gico.Da%20sociedade%20do%20ensino%20para%20a%20sociedade%20da%20aprendizagem.Carlos%20Ernesto%20Noguera-Ramirez.pdf>

NORONHA, Fernanda Silva. Carolinas recheadas de histórias. **Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XIV n. 47 abr./jun. 2015. p. 32-35.

PEREIRA, Cíntia Beatriz Machado. Arte de ludicidade no jardim das sensações. **Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XIII n. 43 abr./jun. 2015. p. 34-37.

PEREIRA, Vilma Alves. **A pedagogia de Rousseau:** desafios para a educação do século XVIII. Passo Fundo: Clio Livros, 2002.

PERES PISSARRA, Maria Constança. **Rousseau:** a política como exercício pedagógico. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

POLTRONIERI, Érica. O desertar de um olhar sensível. **Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XIV n. 46 jan./mar. 2016. p. 28- 31.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade,** ano XXII, nº 7, Agosto/ 2001, p. 111-148.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Revista Educação & Realidade.** nº 29, v. 1, jan-jun, 2004, p. 169-181.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RESENDE, Haroldo. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault:** o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 127-140.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. GROS. Frédéric (org.). **Foucault:** a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 65-87.

ROCHA, Bruna Helena Rech. Um jeito natural de falar inglês. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 39 abr./jun. 2014. p. 26-29.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio, ou Da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTANA, Naíre. Uma prática dialógica para a aprendizagem significativa. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano 15 n. 52 jul./set. 2017. p. 36-38.

SCHERER, Deisi; KORNELIUS, Nádia. Liberdade para imaginar e voar. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XIII n. 42 jan./mar. 2015. p. 20-23.

SCHWENGBER, Maria Simone Viane; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Por uma educação infantil que não silencie corpos de alunos e professores. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. Ano XV n. 50 jan/mar. 2017. p. 4-7.

SENRA, Nelson Castro. Informação estatística: política, regulação, coordenação. **Ciência da Informação** [online]. 1999, vol.28, n. 2, p. 124-135.

STRECK, Danilo. **Rousseau e a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TELLES, Márcia. Ler para aprender e se divertir. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano 15 n. 51 abr./jun. 2017. p. 32-35.

TRAVERSINI, Clarisse Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditível: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**. v. 39 n. 2 mai/ago. 2009. p. 135-152. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. nº 34. p. 83-94, set-dez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

\_\_\_\_\_. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, Calida; LAURACI, Dondé da Silva; POLENZ, Tamara. **Pedagogia em conexão**. Canoas: Ed. ULBRA, 2004b.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo [et al.]. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004a.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 97-118.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**, Rio de Janeiro: NAU, 2000b.

\_\_\_\_\_. Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?. Texto para o Simpósio **Espaços e tempos escolares**, no 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 31 de maio de 2000a. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>. Acesso em 02 jan 2019.

\_\_\_\_\_ (org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VERGARA, Ofelia. Uma pedagogia para a educação infantil dos 4 aos 5 anos. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XII n. 38 jan/mar. 2014. p. 12- 15.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 143-216.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massananga, 2010.