

EDUCAÇÃO INFANTIL E PEDAGOGIA DE PROJETOS: uma arte pedagógica em exercício

Gisele Ruiz Silva
Paula Corrêa Henning

Resumo

O artigo problematiza os saberes que vêm sendo mobilizados pela revista *Pátio Educação Infantil* e que auxiliam o professorado no desenvolvimento de sua ação docente com crianças de 4 e 5 anos. O conteúdo analisado contempla relatos de práticas apresentados por professoras de crianças pequenas que ilustram possibilidades de fazer docente para essa faixa etária. A análise segue a prática de problematização a partir dos estudos do filósofo Michel Foucault, colocando sob suspeita algumas verdades educacionais ao questionar as formas como vimos procedendo na educação escolarizada. Discute-se a perspectiva teórica que fundamenta a prática dos projetos relatados na revista, buscando-se mapear como se delimita o perfil do(a) professor(a) na atualidade. São tecidas algumas problematizações sobre a Pedagogia de Projetos, entendendo-a como uma prática da arte pedagógica contemporânea, que, ao mesmo tempo em que toma a criança como centro do processo educativo, aciona saberes pedagógicos que subjetivam e produzem um certo modo de educar crianças pequenas.

Palavras-chave: arte pedagógica; educação infantil; pedagogia de projetos; Michel Foucault.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE PEDAGOGY OF PROJECTS: a pedagogical art in practice

Abstract

This paper problematizes the knowledge, discussed in the magazine *Pátio Educação Infantil*, which supports teachers concerning the development of their professional management with 4- to 5-year-old children. The analyzed content includes reports of practices presented by little kids' teachers, illustrating possibilities of teaching for this age group. The analysis follows the practice of problematization from the studies of the philosopher Michel Foucault, placing some educational truths under suspicion by questioning the ways in which school education has been proceeding. The focus is discussing the theoretical perspective that supports the practice of the projects reported in the magazine, trying to map how the profile of the teacher is currently delimited. Some problematizations about the Pedagogy of Projects are considered, understanding it as a practice of contemporary pedagogical art, a practice of contemporary pedagogical art that, while it takes the child as the center of the educational process, activates pedagogical knowledge that subjectifies and produces a certain way of educating young children.

Keywords: pedagogical art; early childhood education; pedagogy of projects; Michel Foucault

EDUCACIÓN INFANTIL Y PEDAGOGÍA DE PROYECTOS: un arte pedagógico en la práctica

Resumen

El artículo problematiza el conocimiento movilizado por la revista *Pátio Educação Infantil* que ayuda a los profesores a desarrollar sus actividades docentes con niños de 4 y 5 años. El contenido analizado incluye

relatos de práticas apresentadas por professores de niños pequeños y que ilustran posibilidades de enseñanza para este grupo de edad. El análisis sigue la práctica de la problematización basada en los estudios del filósofo Michel Foucault, poniendo bajo sospecha algunas verdades educativas al cuestionar las formas en que se llevado a cabo la educación escolar. Se discute la perspectiva teórica que sustenta la práctica de los proyectos relatados en la revista, buscando mapear cómo se define el perfil docente actual. Se plantean algunas problematizaciones sobre la Pedagogía de Proyectos, entendiéndola como una práctica del arte pedagógico contemporáneo que, al mismo tiempo que toma al niño como centro del proceso educativo, activa conocimientos pedagógicos que subjetivan y producen una determinada manera de educar a los niños pequeños.

Palabras clave: arte pedagógico; educación infantil; pedagogía de proyectos; Michel Foucault.

INTRODUÇÃO

O movimento em torno da educação infantil tornou-se intenso, especialmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996 (BRASIL, 1996). Desde então, a proliferação dos discursos sobre o atendimento das crianças de zero a cinco anos trouxe, aos espaços escolares, uma grande preocupação em torno da qualidade pedagógica ofertada às crianças pequenas. A partir da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), deu-se uma movimentação ainda mais específica no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos, tendo em vista a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro anos na educação básica.

Nesse sentido, professores e professoras do país vêm se mobilizando na construção de um fazer docente que busque atender às necessidades e aos interesses das crianças, amparados(as) por uma gama de discursos legitimadores de suas práticas, os quais são provenientes de diferentes áreas científicas. Esse foi o cenário que instigou a escrita deste artigo, que tem por objetivo problematizar os saberes que vêm sendo mobilizados pela revista *Pátio Educação Infantil* (de 2014 a 2018) e que auxiliam o professorado no desenvolvimento de sua ação docente com as crianças de 4 e 5 anos.

A análise segue a prática de problematização a partir dos estudos do filósofo francês Michel Foucault (2010c; 2012; 2015). Nessa vertente, do lugar de pesquisadora que assumimos, não nos interessa atribuir juízo de valor às práticas apresentadas pelas professoras. Interessa-nos analisar tais práticas 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.

Para dar conta do objetivo deste estudo, dividimos o texto em quatro seções. Nesta primeira, apresentamos o contorno da investigação, seu objetivo e seu propósito. Na segunda, abordamos a problematização como estratégia de análise do material escolhido e situamos nosso entendimento a respeito do que chamamos arte pedagógica. Na sequência, empreendemos o exercício da problematização a respeito dos modos de educar da atualidade, apresentados pelas professoras-autoras nos textos investigados. E, por fim, encerramos o texto com breves apontamentos e provocações à seara educativa, tendo como linha de pensamento a filosofia da diferença.

SITUANDO O MODO DE ESTUDO

Olhar para as verdades do nosso tempo requer coragem e ousadia. Acompanhadas de filósofos como Nietzsche e Foucault, provocamos o nosso pensamento e problematizamos a recorrência de discursos no campo da educação.

Tais filósofos são conhecidos por nós como envoltos pela filosofia da diferença. São tomados, desse modo, por problematizar o conceito de verdade e por tensionar os modos como

podemos superar a nós mesmos(as). Ainda que os dois intercessores aqui nomeados não tenham pensado a diferença em si, como objeto de estudo, eles trabalharam *na* diferença, nos interstícios dos acontecimentos, pensando nas práticas e nas conexões possíveis entre ela, fazendo-nos ver os(as) infames e suas diferenças. Assumindo o desejo de realizar um diagnóstico de nossa atualidade (Foucault, 2015), os autores nos convidam a titubear diante da verdade estabelecida, ativando, em nós, o exercício da crítica e do pensamento frente às certezas do nosso mundo. Envoltas com essa perspectiva teórica, nosso texto pretende dar visibilidade a algumas práticas pedagógicas que são assumidas de forma quase unânime e incontestável no campo educacional. É exercendo a problematização sobre elas que este texto nos fala.

Não se trata de refutar os ideais educativos, mas de vestir luvas diante deles. Como afirma Nietzsche (2007), 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-lhes uma certa medida, nem mais nem menos que o necessário. Nessa vertente, problematizar algumas verdades educacionais 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, ou a busca constante em moldar os sujeitos para compor a sociedade. Nossa busca é pela superação de um pensamento de rebanho, da conformação de um pensamento comum, do qual não seja permitido escapar.

Para tal exercício, tomamos como ferramenta analítica o conceito de problematização dado por Foucault. Isso possibilitou que nos afastássemos do objeto analisado e olhássemos 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, a qual “[...] 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). Assim, buscamos o exercício de olhar com desconfiança para a Pedagogia de Projetos e para o modo como ela vem sendo assumida na educação infantil. Não se trata de comparar a prática de projetos com outras metodologias educativas para apontar no que elas se diferenciam enquanto modo de ação ou de indicar qual a mais adequada para a atuação com as crianças pequenas. Na vertente da problematização, trata-se de inseri-la, enquanto objeto de análise, na ordem das práticas e das políticas, “[...] o que se poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações” (Foucault, 2010b, p. 231).

A problematização é um exercício do pensamento. Para Foucault, “[...] 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). Quais sentidos, quais condições e quais fins são postos em funcionamento quando elegemos a Pedagogia de Projetos como um regime de verdade no cenário da educação contemporânea? Eis o que este estudo busca problematizar.

Assumimos a ideia de que tal Pedagogia é um regime de verdade na prática pedagógica com crianças pequenas a partir da análise dos relatos de professoras-autoras publicados na seção *Dia a Dia*, da revista *Pátio Educação Infantil*, entre os anos de 2014 e 2018. Escolhemos esse recorte

temporal por estar localizado entre a publicação da lei de obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos (Brasil, 2013) e a data de fechamento da produção de dados da pesquisa; escolhemos, pois, a referida seção da revista por se tratar do relato das práticas, ou seja, daquilo que vem sendo realizado no interior das escolas de educação infantil no país. A análise dos textos evidencia uma recorrência discursiva que insere a Pedagogia de Projetos como estratégia metodológica, marcando uma certa arte pedagógica como princípio da educação desde o início do século XX até a atualidade.

Para discorrer a respeito da subjetivação dos indivíduos em nosso tempo, escolhemos a expressão arte pedagógica como uma tentativa de definir as formas como conduzimos as condutas dos sujeitos neste século. Nos estudos que temos realizado, vimos 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 atualizando ao longo da história do pensamento pedagógico moderno (Silva e Henning, 2024). Assim, definimos a arte pedagógica como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas (Foucault, 2010b), ou seja, como aquilo que dizemos e fazemos, como narramos e como dispomos nossas práticas que apontam nossas formas de ação docente na atualidade, como uma construção que se faz possível no solo de verdades que nos constituem, não isenta das relações de saber-poder tecida entremeadas em práticas de resistência. Sabemos, é verdade, das problematizações a respeito da arte tecidas por Foucault, especialmente aquela da ética. Registramos aqui que a arte pedagógica à qual nos referimos não se trata desse conceito; trata-se, isto sim, de uma arte arquitetada para condução das condutas, uma arte que se produz a partir de diferentes estratégias de poder no intuito de governar o(a) outro(a), gerenciar seus modos de aprendizagem e, também, de vida. Sobre isso, trataremos na continuidade deste estudo.

Ao assumir a perspectiva genealógica de Foucault (2009), 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. As narrativas das professoras-autoras apontam o lugar de verdade que os Projetos têm em suas práticas docentes. Estas, com suas escritas, indicam-nos que há uma naturalização dessa metodologia como, talvez, a única possibilidade de trabalho com as crianças pequenas, o que fica evidente ao ressaltarem sua potência e o alcance de seus objetivos, como mostram os ditos abaixo, extraídos das revistas *Pátio Educação Infantil*:

O projeto teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento do pensamento [...] (Boutin, 2016, p. 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 as docentes, ele é fundamental e prazeroso, pois é um *trabalho vivo*, como relata, no segundo excerto, a professora-autora. 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. Assume a educação como uma poderosa ferramenta para transformar a sociedade, no qual a criança é o veículo, o canal aberto para que tal transformação ocorra.

No campo educacional, naturalizamos a ideia de transformação pela educação, assim como não questionamos a forma como fazê-la. Tomamos a Pedagogia de Projetos como regime de verdade, como *a* possibilidade para o campo educacional, como *a verdadeira* alternativa para a

mudança social. 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).

Crendo na existência de um conceito universal de 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. Posicionamos, ainda, os saberes entre os que podem entrar na escola e os que devem, obrigatoriamente, ficar fora dela. Dizemos acolher os interesses manifestados pelas crianças e transformá-los em objeto de estudo de nossos projetos. Entretanto, e se o interesse dos(as) pequenos(as) for por algum(a) internauta adolescente cujos textos apresentados em seus vídeos sejam permeados por palavrões e por brincadeiras que podem trazer 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(as) pequenos(as)? Certamente não. E, se porventura o fizermos, será com autorização do crivo pedagógico, transformando-o em estratégias educativas. Diante disso, é que problematizamos: até que ponto são os interesses das crianças que estão no centro da ação? Não seria a própria arte pedagógica que dita as regras desse jogo, e a Pedagogia de Projetos, sua estratégia metodológica? Nossa abordagem gira em torno de tecer perguntas para aquilo que temos como verdade, de praticar o exercício da problematização.

Na racionalidade moderna da qual somos herdeiros, cujos princípios assumimos em muitos aspectos, estar fora do estabelecido como padrão é inviável, inaceitável, diríamos, até proibido. O(A) professor(a) que ousar agir fora do modelo é o sujeito desviante que precisa ser corrigido, mais bem conduzido. Está aí a Pedagogia, seu rebanho e seus saberes para ensiná-lo, ajustá-lo, talvez mais que isso... convencê-lo da melhor prática, dos melhores saberes! Nosso papel como colegas, parceiros(as) de trabalho é 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, grifos do autor).

Assim, as práticas de conformação das consciências *para o bem de todos(as?)* atuam por diferentes estratégias, capturando cada um de nós, constituindo subjetividades e modos específicos de exercer a pedagogia. Na próxima seção deste artigo, dedicar-nos-emos a analisar problematicamente os relatos das professoras-autoras veiculados na revista *Pátio Educação Infantil*.

RELATOS DOCENTES SOB AS LENTES DA PROBLEMATIZAÇÃO

A pesquisa que empreendemos assumiu como corpus analítico alguns relatos de prática docente escritos por professoras de crianças de 4 e de 5 anos, publicados na seção *Dia a Dia*, da revista *Pátio Educação Infantil*, entre os anos de 2014 e 2018. A escolha por tal material se deu pelo fato de a revista ter tido ampla circulação enquanto aporte teórico em diferentes espaços de formação de professores(as). Seus textos são tomados como referências no âmbito da Pedagogia, contribuindo, de forma significativa, na constituição do pensamento pedagógico da atualidade. A seção *Dia a Dia* evidencia práticas desenvolvidas no interior de diferentes escolas públicas e privadas do país, as quais são entendidas como práticas inspiradoras e de sucesso que exemplificam escolhas pedagógicas coerentes com aquilo que se espera para a educação infantil.

Entre os diferentes aspectos que puderam ser observados nos relatos das professoras-autoras, destacamos a formação continuada. Os momentos de formação 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 (de) subjetivação para que todos(as) caminhem em 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 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 constitui

[...] 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 e Silva, 2018, p. 156).

Consideramos que a Pedagogia de Projetos – a qual tem o interesse das crianças como centro da ação e a liberdade como princípio fundamental – é uma dessas verdades que nos subjetivam e nos capturam. A potência dessa forma de atuar vem compondo nossos modos de fazer docente e fabricando os sujeitos do nosso tempo. Dada sua legitimidade no campo pedagógico, dedicamo-nos a buscar os fundamentos teóricos que dão suporte à prática de Projetos anunciada pelas professoras-autoras em seus relatos.

Nas listas de referências bibliográficas utilizadas nos textos analisados, encontramos, 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. O referido livro trata dos passos, do histórico e dos fundamentos dos Projetos Pedagógicos, adequando-os ao contexto da educação das crianças pequenas. Por esse motivo, escolhemos cercar seus ditos para compreender as ideias que fundamentam as práticas relatadas.

Entendemos que, embora apenas dois (Neves, 2014; Scherer e Kornelius, 2015) dos vinte relatos analisados citem diretamente os Projetos Pedagógicos, os demais trilham na mesma esteira, já que não encontramos 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 e Horn, 2008).

Do ponto de vista de análise, identificamos uma sequência que se inicia na decisão da professora sobre o que é possível a partir da manifestação das crianças; passando pela exploração de saberes considerados fundamentais à idade delas; e chegando à apresentação de um produto final como estratégia de comprovação do trabalho realizado e da superação de um não saber inicial. Assim, perguntamos: não seriam essas ações ressonâncias/atualizações do pensamento pedagógico moderno?

Seguindo a tarefa de compreender o que são os Projetos Pedagógicos, ou a Pedagogia de Projetos como vimos chamando, mapeamos, na obra de Barbosa e Horn (2008), seus posicionamentos sobre a caracterização dessa metodologia e, em especial, como o(a) professor(a) é posicionado(a) 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, (de) aprendizagem e (de) ensino características da modernidade, apontando que a Pedagogia de Projetos foi construída com a finalidade de “[...] inovar e quebrar o marasmo da escola tradicional” (Barbosa e Horn, 2008, p. 19).

Dentre as características atribuídas à metodologia de Projetos, destacamos as funções dadas a professoras e a crianças, enfatizando dois aspectos: 1) a professora, como organizadora e intérprete, mobiliza o conjunto de saberes pedagógicos que lhe cabem, os quais foram elaborados a partir de relações de poder; 2) às crianças, é reservado o lugar de coparticipes, pois, apesar de terem a sua parcela nas escolhas e nos encaminhamentos dos temas e das atividades, não cabe a elas a decisão final sobre o que será realizado. Os excertos abaixo revelam tal afirmação:

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 pela 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 (Foucault, 1987), que, embora mais sutis que no início da modernidade, definem um lugar que é da professora e outro lugar, distinto, que é o da criança. Vale destacar que, embora o exercício do poder preveja espaço de resistência, identificamos nos relatos tão somente atitudes de conformação com aquilo que vem sendo assumido como discurso verdadeiro na seara educativa, em especial, na educação infantil, o que fica evidente no modo de conduta das práticas das professoras-autoras, que se mostram alinhadas aos princípios defendidos pela Pedagogia de Projetos.

Barbosa e Horn, ao argumentarem a favor da tal prática, 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” (Barbosa e Horn, 2008, 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, apesar de 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, passou a questionável 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 virada 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 e 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 de 0 a 5 anos. É preciso conhecer estratégias de ensino para o uso dos sanitários, para a socialização dos brinquedos, para a repartição das merendas, assim como para a produção de textos coletivos, as técnicas de pinturas, a 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, 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(a), dinâmico(a) e perspicaz, como revelam as escritas das professoras-autoras:

[...] 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 e 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).

Nesse sentido, fica evidente a produtividade da escola e das práticas educativas para a composição do mundo que hoje temos. Suspeitar dos efeitos das práticas e problematizá-los não significa desconsiderar sua potência. Ao contrário. É justamente por encontrar a potência de moldar subjetividades que a crítica se faz possível. 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 e o que não é possível ser feito no espaço da escola. Essa arte, que é produzida por uma ciência pedagógica do nosso tempo, é construída em espaços de disputas, por jogos de poder e de saber, entre conflitos e tensionamentos, e assim define nossas ações como

docentes. Daí porque é possível afirmar que, muito antes do interesse das crianças estar no centro da ação, o que assume esse lugar de destaque, pela via da arte pedagógica, 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 e Horn, 2008).

Outro aspecto importante da arte pedagógica é que há sempre algo a ser ensinado às crianças, sejam valores e posturas, seja o desenvolvimento de habilidades e competências por meio dos campos de experiências (Brasil, 2018). 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 identificamos como a forma de conduzir a conduta escolar das crianças deste século, se faz pela combinação e atualização de uma arte de ensinar, centrada no(a) mestre(as), e uma arte de educar, centrada na criança. Nesse sentido, tal arte tem como centro o saber construído pelo(a) mestre(a) – 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(a) mestre(a), 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 de aceitar os modos de fazer educação escolarizada na contemporaneidade.

As práticas de subjetivação estão diretamente ligadas ao exercício do poder. Michel Foucault 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” (2010a, 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 os 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. Com isso, queremos dizer que o espaço da escola, marcado pelo exercício do poder em toda (a) sua potência – sobre as coisas, pela comunicação e entre os(as) parceiros(as) – torna-se, por excelência, um espaço de produção de subjetividades, 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, notamos 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 afastada pela ação da arte pedagógica, permitindo aos sujeitos contribuírem para a construção de um mundo melhor e mais verdadeiro, como evidenciam os relatos a seguir.

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

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).

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).

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).

Ao acreditar que a obtenção de certas conquistas a partir dos projetos desenvolvidos – ampliar a capacidade dos(as) alunos(as), 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(as) outros(as) por um modo de ser da atualidade.

Amarrada a múltiplas verdades do nosso tempo, a Pedagogia de Projetos está longe de ser colocada sob escrutínio em nosso campo educacional. O exercício aqui foi de tensionar tais verdades e problematizar uma certa arte pedagógica que produz sujeitos, forma saberes e estabelece relações de poder nas tramas sociais, educacionais e escolares. Cabe a nós o exercício de pensamento e a provocação às sólidas verdades que insistem em se fazer cotidianamente nos muros escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo problematizar os saberes que vêm sendo mobilizados pela revista *Pátio Educação Infantil* (de 2014 a 2018), que auxiliam o professorado no desenvolvimento de sua ação docente com as crianças de 4 e 5 anos. Nele, debruçamo-nos a analisar relatos publicados na seção *Dia a Dia* da referida revista, nos quais as professoras-autoras apresentam experiências pedagógicas vividas no interior de escolas de educação infantil públicas e privadas do

país. Nosso interesse foi trazer à cena tais práticas e a discursividade que as sustentam, colocando os saberes ali expostos como verdades do campo educacional contemporâneo.

Assumindo a prática da problematização em Michel Foucault como ferramenta analítica, foi possível evidenciar a composição de uma arte pedagógica da atualidade, ou seja, um modo específico de exercício da pedagogia, que é herdeiro da arte de ensinar e da arte de educar. Uma arte que se tece nas tramas do poder-saber da ciência pedagógica cujos discursos vêm sendo atualizados, reconfigurados de acordo como o momento histórico em que são proferidos e que, na atualidade, assumem o estatuto de Pedagogia de Projetos. Trata-se de uma estratégia metodológica de conduzir a ação docente, assumida como um regime de verdade na seara educacional contemporânea, subjetivando professores(as) e crianças a partir da manutenção de princípios modernos como a superação de um não saber, a valorização de um produto final e a transformação social por meio da instituição escolar.

Após as análises, provocamo-nos a pensar na formação de verdades que vão conformando o campo educacional na atualidade. Talvez valesse, como sugere Silvio Gallo, “[...] repensar a educação; isto é, tornar uma vez mais o pensamento possível em educação” (2008, p. 253). Como um exercício de suspeita, aqui empreendido pela prática da problematização, e busca inquietante por aquilo que ainda não ousamos pensar, 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 para fora do rebanho.

Interessou-nos olhar – pelas lentes filosóficas que desconfia do que é dado – aquilo que vimos assumindo como *a* forma, como *a* boa prática com crianças pequenas. Nas trilhas foucaultianas, essa escrita talvez seja um pequeno movimento de resistência à arte pedagógica, que insiste em fazer morada no cenário escolar da educação infantil. Com as ferramentas teóricas de Foucault, inspiramo-nos a suspeitar e, quem sabe, a construir outras regras de jogo, outras formas de atuar em educação e em pedagogia, outras formas de fazer valer diferentes práticas docentes com as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- 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.
- 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. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 26 mar. 2022.
- BRASIL. *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. Acesso em 26 mar. 2022.
- BRASIL. *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. Acesso em 26 mar. 2022.

- 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.
- FOUCAULT, Michel. O filósofo mascarado. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos II. Arqueologia das Ciências e histórias dos sistemas de pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 314-321.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.
- FOUCAULT, Michel. 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, 2010a. p. 273-295.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V. Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 225-233.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 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; SILVA, Gisele Ruiz. Rastros da Educação Ambiental. O dissenso como potência criadora. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa; VIEIRA, Virgínia (org.). *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.
- MARTINS, Daniela; GOMES, Regina Gabriela; PIVA, Luciane Frosi; GONÇALVES, Samira. 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.
- 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. *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo SP: Cia das Letras, 1998.
- NORONHA, Fernanda Silva. Carolinas recheadas de histórias. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A. ano XIV n. 47 abr./jun. 2016. 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.

- 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.
- REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: 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.
- 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.
- SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. Traçados histórico-filosófico de uma arte pedagógica da educação infantil na atualidade. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. e11532, 2024. Disponível em <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15480>. Acesso em 17 jul. 2025.
- 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.

Submetido em junho de 2024
Aprovado em julho de 2025

Informações das autoras

Gisele Ruiz Silva
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
E-mail: gisaruijsilva@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9792-2575>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2758213727471204>

Paula Corrêa Henning
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
E-mail: paula.c.henning@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3697-9030>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5709258385798459>