

**TRAÇADOS HISTÓRICO-FILOSÓFICO DE UMA ARTE PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE**

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL OUTLINES OF A CURRENT PEDAGOGICAL
ART OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TRAZOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DE UN ARTE PEDAGÓGICO DE LA
EDUCACIÓN INFANTIL CONTEMPORÁNEO

Gisele Ruiz Silva¹ 0000-0002-9792-2575

Paula Corrêa Henning² 0000-0003-3697-9030

¹Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil;
gisaruizsilva@gmail.com

¹Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil;
paula.c.henning@gmail.com

RESUMO:

O artigo tem como objetivo analisar alguns traçados históricos e filosóficos que dão sustentação às práticas educativas desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos matriculadas em classes de educação infantil na atualidade. Toma como corpus analítico as estratégias metodológicas relatadas por professoras na Revista *Pátio Educação Infantil* no período de 2014 a 2018. Assume a perspectiva dos estudos foucaultianos e inspira-se na história efetiva para 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 realizamos nossas práticas de educação infantil hoje. Desse modo, revisita ditos de Jan Amos Comenius e Jean Jacques Rousseau, pensadores clássicos da Pedagogia Moderna, apontando-os como instauradores de discursividade sobre os modos como assumimos o pensamento pedagógico contemporâneo. Busca dar visibilidade às práticas atuais no que se refere à Educação Infantil e trata de compreender como estas foram se engendrando e se constituindo ao longo da história da Pedagogia levando à emergência de uma arte pedagógica da atualidade, a qual é entendida como uma atualização dos princípios da arte de ensinar comeniana e da arte de educar rousseauiana.

Palavras-chave: educação infantil; Michel Foucault; pensamento educacional moderno; Comenius; Rousseau.

ABSTRACT:

The article aims to analyze the philosophical and historical outlines that support the educational practices developed with 4 and 5 years old children enrolled in preschool classes. It takes as an analytical corpus the methodological strategies which are reported by teachers in the Revista *Pátio Educação Infantil* from 2014 to 2018. It is assumed the perspective of foucaultian studies and it is inspired by effective history to trace a brief genealogical history of modern pedagogical thinking, in order to find some clues about the composition of the forces that taught us the ways in which we carry out our practices of early childhood education today. Thereby, revisiting the sayings of Modern Pedagogy thinkers Jan Amos Comenius and Jean Jacques Rousseau, pointing them out as initiators of discursivity about the ways in which we assume contemporary pedagogical thinking. It aims to give visibility to current practices when talking about early

childhood education and tries to understand how these practices have been engendered and constituted throughout the history of Pedagogy leading to the emergence of a current pedagogical art, which is understood as an update of the principles of the Comenian art of teaching and the Rousseauian art of educating.

Keywords: early childhood education; Michel Foucault; modern educational thinking; Comenius; Rousseau.

RESUMEN:

El artículo tiene como objetivo analizar algunas huellas históricas y filosóficas que sustentan las prácticas educativas desarrolladas con niños de 4 y 5 años matriculados en clases de educación infantil en la actualidad. Toma como corpus analítico las estrategias metodológicas relatadas por profesores en la Revista Pátio Educação Infantil de 2014 a 2018. Asume la perspectiva de los estudios foucaultianos y se inspira en la historia efectiva, para trazar una breve historia genealógica del pensamiento pedagógico moderno, con el fin de encontrar algunas pistas sobre la composición de las fuerzas que nos enseñaron los modos en que llevamos a cabo nuestras prácticas de educación infantil en la actualidad. De ese modo, revisita dichos de Jan Amos Comenius y Jean Jacques Rousseau, pensadores clásicos de la Pedagogía Moderna, señalándolos como iniciadores de la discursividad sobre los modos en que asumimos el pensamiento pedagógico contemporáneo. Busca dar visibilidad a las prácticas actuales en lo que refiere a la Educación Infantil y trata de comprender cómo estas se han engendrado y constituido a lo largo de la historia de la Pedagogía, dando lugar al surgimiento de un arte pedagógico actual, lo que se entiende como una actualización de los principios del arte comeniano de enseñar y del arte rousseauiano de educar.

Palabras clave: educación infantil; Michel Foucault; pensamiento educativo moderno; Comenius; Rousseau.

Introdução

Na última década, a Educação Infantil tem assumido lugar de destaque nos discursos pedagógicos e nas políticas públicas educacionais. A nova configuração do público-alvo desta etapa educacional, dada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), tem provocado ampla proliferação do debate acerca das práticas pedagógicas para as crianças pequenas. Neste artigo, que é parte integrante de pesquisa mais ampla e abrigada pelo Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEECAF, nos dedicamos a analisar princípios filosóficos que dão sustentação às práticas educativas desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos matriculadas em classes de educação infantil na atualidade, a partir dos relatos feitos por professoras, aqui nomeadas professoras-autoras, os quais foram publicados na Revista Pátio Educação Infantil no período de janeiro de 2014 e janeiro de 2018.

Para compreender os deslocamentos nas formas de pensar a educação, dedicamo-nos 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 realizamos nossas práticas de educação infantil hoje.

No texto que segue, discorreremos sobre a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta este estudo, abordando o sentido histórico que assumimos. 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, 2021). 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, 2021, 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, 2021, 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, escolhemos revisitar a obra de dois pensadores emblemáticos da Pedagogia Moderna, 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).

Escolhemos ir a Comenius e a 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 (2015), 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, 2015, p. 280).

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, 2015, p. 280-281), 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. Narodowski (2013) situa Comenius na condição de autor transdiscursivo e, no que se refere a Rousseau, Noguera-Ramírez (2012) faz o mesmo. Aliamo-nos a eles nesse pensamento ao olhar para nossas práticas pedagógicas atuais e perceber princípios e teorias que trazem elementos inspirados em seus ditos. Com isso, corroboramos a ideia de que os ditos desses pensadores compõem um paradigma transdiscursivo que constitui

[...] 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).

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

Nesse sentido, para que nos 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.

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. Assim, o deslocamento nas noções de ensino e de educação é determinante e está intrinsecamente ligada às formas de

governo social de cada época, de forma que ação pedagógica e política de gestão social estão, de maneira histórica, intrinsecamente associadas.

Nesse artigo, nos ativemos à discussão de apenas dois momentos específicos da história pedagógica. Referimo-nos 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, veiculados na revista *Pátio Educação Infantil*, objeto de análise do estudo.

Comenius e os princípios do ensino

Comenius data do final do século XVI até meados do século XVII, mais precisamente entre os anos de 1592-1670. 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, 2007). Comenius declara que, por conta da falta de um método claro, “[...] no mundo das letras e das escolas sempre se acumularam cansaço e enfado, incertezas e falhas, erros e imperfeições [...]” (Comenius, 2011, p. 15).

Diante disso, dedica-se à construção de um método universal capaz de ensinar tudo a todos. Assim, em 1638, concluiu a obra intitulada *Didática Magna*. Na ocasião de sua publicação, 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, 2011, p. 8).

O pesquisador argentino Mariano Narodowski produziu textos extremamente provocativos a respeito de Comenius, dos quais destacamos 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 (2011, p. 12) :

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.

É possível afirmar que a *Didática 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, 2011). 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. Esses aspectos caracterizam a sociedade de ensino que marcou o século XVII (Noguera-Ramírez, 2012), 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, 2008, p. 419-420).

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 controle do Estado do século XVII e a sistematização da didática, que tem seus delineamentos, em especial, nos escritos de Comenius. Assim, a pansofia comeniana fez da didática um projeto de disciplinamento do indivíduo, baseado num processo de ensinar e aprender constantes.

Dessa forma, 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, e a didática é a arte de ensinar que se destaca.

Rousseau e 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. 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, 2002, p. 324).

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. 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 faziam com que a natureza boa do homem se corrompesse para que lhe fosse possível viver nesse mundo social, seguindo seus ditames.

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, 2018, 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 eclesiais 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.

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, 2018, p. 8).

O século XVIII é marcado por uma sociedade que se encontra na transição entre uma razão de Estado para uma razão governamental liberal como uma prática marcada pelas ações de mercado, portanto, 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.

Assim, 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 rousseuniana *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. Na obra, 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, 2018, 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, 2018, p.16).

Afastada da ideia de didática, a educação em Rousseau se aproxima das noções de direção e de condução. A educação 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, 2018).

Nesse sentido, o legado filosófico de Rousseau, no que tange à prática pedagógica, é o princípio da educação. Arriscamos 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 rousseauiana 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, buscamos problematizar alguns excertos dos artigos da seção *Dia a Dia* da revista *Pátio Educação Infantil*, escolhidos como *corpus* analítico deste estudo. Sendo assim, colocamos em evidência que, em certos momentos, o discurso de verdade sobre as práticas pedagógicas para as crianças de 4 e 5 anos traz à cena atualizações, realocações, reutilizações dos discursos comenianos e rousseauianos, mostrando que nossas formas de proceder pedagogicamente estão atravessadas pelos princípios do ensino e da educação – de modos, por vezes, quase indissociáveis.

A formação de uma arte pedagógica contemporânea

Para este estudo, escolhemos 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, datadas entre 2014 e 2018. Os textos são relatos de professoras, as quais chamamos de professoras-autoras, a respeito de uma prática pedagógica desenvolvida por elas junto a crianças de 4 e 5 anos no contexto de espaços da Educação Infantil.

Mapeamos alguns excertos desses artigos que evidenciam a percepção das docentes no que se refere aos seguintes aspectos: 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, percebemos 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 bastante antigas (Henning; Ferraro, 2022).

Nesse exercício de “conversa” com os artigos analisados, escolhemos a tarefa de “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 (2021), nas quais somos sujeitos ativos, atravessados e constituídos por discursos de verdade.

A questão aqui é: se existe o discurso de que a prática destinada às crianças deve ser adequada e preparada para atender seus interesses e necessidades é porque, inevitavelmente, há um – pelo menos um – campo do saber científico que, em algum momento da história pedagógica, afirmou que determinados saberes são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos que vivem em sociedade. Com isso, queremos dizer que não é à toa, ou pelo simples cumprimento de um compromisso com o humano, que atuamos de certas formas nas escolas hoje, mas (e antes de tudo) por um compromisso político/econômico/social 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. Nossa crítica, na esteira de Foucault, 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 o primeiro bloco de análise selecionado dos artigos do corpus investigativo, 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)¹.

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 preferir, os diferentes tipos de identidades sociais que se instituíram [...]” (Varela, 2010, p. 87), desde o Renascimento.

¹ Optamos por inserir os excertos do material empírico analisado em caixas de texto para diferenciá-los das demais citações.

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).

Notamos, 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 nos 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 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. Estes são importantes ensinamentos e escolhas dadas na elaboração e fortalecimento de um currículo escolar e, com ele, vamos paulatinamente, produzindo subjetividades infantis (Evangelista; Costa de Paula, 2019).

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?

A construção desse mundo e de um projeto educativo passa pela formação de um sujeito que viabilize a transformação social. 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. 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).

Nesses materiais resta evidente 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/a e de todos/as.

A análise que aqui empreendemos nos 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, conduzimos a educação das crianças ensinando-lhes a serem *gentis*, sinceras, justas, responsáveis, respeitosas, solidárias, companheiras, etc.

Salvar o mundo através da educação é o grande desejo da Modernidade, 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. Merece nosso estranhamento a formação generalista dos pedagogos na atualidade (Garcia, 2019) ainda que depositemos neles a melhoria da sociedade através da educação.

A educação como aposta para a salvação das almas – ou seja, como solução para as mazelas do mundo – é algo 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 (Silva; Henning, 2019), o qual passou por Comenius 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, 2018, 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, zelo, responsabilidade, também se tornam função da escola.

A problematização que buscamos fazer aqui não é se tais aspectos devem ou não ser responsabilidade dos/as professores/as, mas de questionar se, afinal, a escola de educação infantil é *das e para as* crianças pequenas – ditos recorrentemente produzidos no interior de políticas públicas e entre pesquisadores/as do campo da educação infantil –, ou se são elas meros instrumentos de um projeto educativo mais amplo. Percebemos que esses aspectos se misturam e, mais uma vez, colocam em funcionamento o ideal moderno de moralização humana. Arriscamos 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, constituindo uma *arte pedagógica da atualidade*.

Essa arte pedagógica que marca o nosso tempo atua, simultaneamente, por duas vias. De um lado, preparamos um contexto, um espaço específico para acolher as crianças, dispondo daquilo que aprendemos – pelo crivo da ciência pedagógica – ser importante para os/as pequenos/as; 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.

Entendemos 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, a definimos como um conjunto de práticas que reúne aquilo que dizemos e fazemos, ou seja, as formas como narramos e como dispomos nossas práticas, que apontam nossos modos de ação docente na atualidade. Trata-se de 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, 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. Nessa arte pedagógica há sempre algo a ser ensinado às crianças, sejam valores, posturas ou outros conhecimentos específicos. O fato é que as crianças não podem passar pela escola sem que algum aprendizado pedagogicamente se efetive. Sempre há algo pedagogicamente elaborado para ser ensinado a elas.

Sendo assim, a arte pedagógica que defendemos 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, tal arte 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. 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.

Conclusões

Ao longo deste artigo, procuramos mostrar alguns dos princípios que constituem a educação escolarizada da atualidade, montando alguns traçados histórico-filosóficos para evidenciar, em especial, dois deslocamentos fundamentais no pensamento pedagógico que se estabelece na modernidade.

Nosso interesse foi dar a ver que as artes de conduzir os sujeitos por meio da ação pedagógica sempre estiveram atreladas às artes de governar de um tempo histórico. 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 ensinar do século XVII, passando pela arte de educar do século XVIII e chegando ao que chamamos 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.

O texto pretendeu evidenciar algumas marcas de uma arte pedagógica que toma assento no discurso comeniano do século XVII e no discurso rousseauiano do século XVIII, produzindo desdobramentos, deslocamentos e atualizações. Talvez mereça nosso estranhamento sobre as verdades que insistem em se fazer presente no nosso cotidiano docente; talvez seja desse estranhamento que careça a nossa pedagogia com crianças pequenas. O exercício de tencionar nossos valores passa por conhecer traçados históricos e filosóficos dos modos de se fazer educação na modernidade; somos filhos dela e, justo aí, devemos travar

combate para entender como nos fabricamos naquilo que somos enquanto professores/as emaranhados em nossas artes pedagógicas atuais.

Referências

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

BRASIL. **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, [...]. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 15 jun.2023.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 2ª. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 2002.

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

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

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

EVANGELISTA, Marcia Nico; COSTA DE PAULA, Maria de Fátima. Currículo e Produção de Subjetividades. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 186-207, jul./set. 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5282. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5282/3967> Acesso em 15 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Quimeras do Curso de Pedagogia: a formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n.33, p. 91-117, jul./set. 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5278. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5278/4000> Acesso em 15 jun. 2023.

HENNING, Paula Corrêa; FERRARO, José Luis. A relação escola-estado: provocações de nietzsche e foucault para pensarmos nossa atualidade. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. DOI: 10.1590/0102-469822033. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/22033>. Acesso em: 05 jun. 2024.

NARODOWSKI, Mariano. **El paradigma comeniano**. El final de las utopias educacionales. Um adiós sin penas ni olvidos. 2013. Disponível em https://archivo.argentina.indymedia.org/uploads/2012/07/el_final_de_las_utopias_educativas._un_adios_sin_penas_ni_olvidos.pdf Acesso em 15 jun. 2023.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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.

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, p. 34-37, abr./jun. 2015.

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

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. Sujeito-infantil-escolarizado: relações de poder-saber no gerenciamento de uma população. **Perspectiva**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 973–991, 2019. DOI: 10.5007/2175-795X.2019.e55569. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e55569>. Acesso em: 05 jun. 2024.

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, p. 32-35, abr./jun. 2017.

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

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Gisele Ruiz Silva. Doutora em Educação em Ciências pela FURG. Professora Adjunta II do Instituto de Educação e do PPG Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Vice-líder do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF.

Contribuição de autoria: escrita e revisão do material

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2758213727471204>

Paula Corrêa Henning. Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora Associada IV do Instituto de Educação, do PPG Educação e do PPG Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do GEECAF. Bolsista Produtividade 1D do CNPq.

Contribuição de autoria: escrita e revisão do material.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5709258385798459>.

Como referenciar

SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. Traçados histórico-filosófico de uma arte pedagógica da educação infantil na atualidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e11532, 202X. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.11532