

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA – SEDE CIDADE DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

IVANA MUNIZ E SILVA

**O PROTAGONISMO DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS
SOBRE A AUTONOMIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS
CONTEMPORÂNEOS**

GOIÁS - GO
2024

IVANA MUNIZ E SILVA

**O PROTAGONISMO DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS
SOBRE A AUTONOMIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS
CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Cora Coralina, como requisito para a conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade, sob orientação da Profa. Dra. Luana Alves Luterman.

GOIÁS - GO
2024



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL
(BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo Ivana Muniz e Silva

E-mail ivanamuniz11@gmail.com

Dados do trabalho

Título - O Protagonismo Discente na Educação Infantil: Discursos sobre a Autonomia em Documentos Oficiais Contemporâneos

Tipo:

Tese Dissertação

Curso/Programa Língua, Literatura e Interculturalidade

Concorda com a liberação documento

SIM NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Itapuranga, 28 de maio de 2024.

Ivana Muniz e Silva

Assinatura do autor

Ivana Alves Puterman

Assinatura do orientador

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

S586p Silva, Ivana Muniz e.
O protagonismo discente na educação infantil : discursos sobre a autonomia em documentos oficiais contemporâneos [manuscrito] / Ivana Muniz e Silva. – Goiás, GO, 2024.
133 f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Alves Luterman.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade)
– Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Educação infantil. 1.1. Pedagogia. 1.2. Protagonismo discente.
1.3. Infância. 1.4. Políticas educacionais. 1.4.1. documentos oficiais.
I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 372.41

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS

ATA DE EXAME DE DEFESA 12/2024

Aos dez dias do mês de Abril de dois mil e vinte e quatro às catorze horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Ivana Muniz e Silva, intitulado **“O PROTAGONISMO DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS CONTEMPORÂNEOS”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Luana Alves Luterman – Presidente – (POSLLI/UEG), Dr. Francisco Vieira da Silva (UFERSA), Dr. Paulo Augusto Tamanini (UFERSA/UERN/IFRN), Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver): *O título do trabalho foi alterado para: “O Protagonismo Discente na Educação Infantil: Discursos sobre a Autonomia em Documentos Oficiais Contemporâneos”. A banca examinadora apontou e sugeriu modificações que devem ser acatadas.* Cumpridas as formalidades de pauta, às ____15:50____ a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, __10__ de ____Abril____ de 2024.

Profa. Dra. Luana Alves Luterman (POSLLI/UEG)

Prof. Dr. Dr. Francisco Vieira da Silva (UFERSA)

Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (UFERSA/UERN/IFRN)

Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Vieira da Silva, Usuário Externo**, em 10/04/2024, às 18:42, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **HELVIO FRANK DE OLIVEIRA, Docente**, em 11/04/2024, às 00:17, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **LUANA ALVES LUTERMAN, Docente**, em 11/04/2024, às 11:11, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Augusto Tamanini, Usuário Externo**, em 11/04/2024, às 16:17, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site

[http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **57763063** e o código CRC **EF014A7A**.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS
AVENIDA DR. DEUSDETH FERREIRA DE MOURA S/N, S/C - Bairro CENTRO - GOIAS - GO -
CEP 76600-000 - (62)3936-2160.



Referência: Processo nº 202400020004297



SEI 57763063

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende
o que ensina”.

Trecho do poema Exaltação de Aninha (O
Professor) de Cora Coralina, 2007

Dedico este trabalho à minha amada família, e aos meus ex e futuros alunos. Prometo me dedicar incansavelmente para que tenham uma educação emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e perseverança nos momentos de fraqueza e dificuldades. Agradeço por Ele ter me levado por um caminho longo, mesmo sabendo que não seria fácil. Ele não faria para me punir, mas sim me preparar e me tornar mais forte.

À minha família, que me sustentou nesse período, me impulsionando a ir mais longe mesmo quando eu não acreditava que conseguiria. Minhas filhas Carolina, Izabela e Mariana, vocês me fizeram acreditar que eu seria capaz de fazer um mestrado em uma universidade pública e aqui estou por vocês.

Ao meu eterno companheiro de vida, Fabrício, que disponibilizou seu ombro sempre que eu precisei. Que suportou minha ausência em várias ocasiões, viagens e momentos de isolamento para escrever, me dedicando para a tão sonhada conclusão do mestrado. Essa vitória é nossa, família.

Agradeço à minha mãe, Clea Muniz, que hoje não está mais entre nós, mas tenho a plena certeza que está orgulhosa de sua filha. Às minhas irmãs Adriana e Giovanna, vocês são fundamentais na minha vida.

À minha orientadora Dra. Luana Luterman, minha gratidão por depositar sua confiança em mim e estar comigo em todos os momentos de descobertas, erros e acertos.

Agradeço aos professores do curso que me enriqueceram com seus conhecimentos.

Aos meus colegas que o mestrado me deu. Em especial às minhas colegas que não mediram esforços em me auxiliar quantas vezes precisei: Skarlethy Orhana, Thereza Cristina e Elissandra Gouveia.

Meu muito obrigada às minhas revisoras Izabela Muniz, Carolina Muniz, Mariana Muniz e Roberta Ribeiro que me auxiliaram nesse processo. Vocês foram cruciais nesta reta final.

Obrigada à toda comissão da banca examinadora Dra. Eliane Marquez, Dr. Paulo Tamanini e Dr. Hélvio Frank pela disponibilidade e sensibilidade com a minha pesquisa. Foi uma honra concluir esse mestrado de excelência na Universidade Estadual de Goiás. Tenho muito orgulho.

RESUMO

SILVA, Ivana Muniz. **O PROTAGONISMO DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS SOBRE A AUTONOMIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS CONTEMPORÂNEOS**. 2024. 131F. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) - Câmpus Cora Coralina. Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2024.

Esta pesquisa investiga como o protagonismo discente é abordado nos documentos oficiais contemporâneos da Educação Infantil, com um olhar especial para as práticas pedagógicas que promovem a autonomia das crianças. Além disso, um foco significativo desta análise é compreender como o neoliberalismo, com sua ênfase na eficiência e na competitividade, impacta estas práticas educativas, moldando a educação a partir de uma perspectiva de mercado que pode comprometer o desenvolvimento integral da criança. Os resultados da análise revelam uma transformação significativa nas representações de autonomia e protagonismo, demonstrando uma mudança gradual de uma visão tradicional, na qual a criança é percebida principalmente como um receptor passivo de conhecimento, para uma abordagem mais moderna e progressista, que reconhece e valoriza as crianças como agentes ativos e críticos de seu processo educacional. Embora a análise documental revele uma narrativa evolutiva nas representações de 'protagonismo' e 'autonomia', convertendo-os de ideais distantes para metas práticas, a discussão frequentemente não avança para uma avaliação crítica de como esses ideais são realizados na prática. A pesquisa amplia, portanto, o foco para incluir uma exploração de como essas noções são aplicadas ou omitidas nas políticas educacionais cotidianas, e quais as barreiras encontradas para sua implementação efetiva. Esta transição reflete uma mudança significativa na visão de infância, de um papel passivo para um papel ativo e participativo, onde as crianças são vistas como coautoras de seu percurso educacional. Isso inclui a promoção de ambientes de aprendizagem que são adaptativos às suas necessidades e que estimulam sua capacidade de tomar decisões e agir de forma independente. Além disso, a pesquisa destaca como as políticas educacionais têm incorporado conceitos de autonomia de forma mais explícita, visando criar condições para que as crianças desenvolvam não apenas habilidades acadêmicas, mas também sociais e emocionais, fundamentais para a sua formação como indivíduos autônomos e responsáveis.

Palavras-chave: *Protagonismo. Ensino. Infância. Documentos oficiais. Pedagogia.*

ABSTRACT

SILVA, Ivana Muniz. **STUDENT PROTAGONISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DISCOURSES ON AUTONOMY IN CONTEMPORARY OFFICIAL DOCUMENTS.** 2024. 131p. Dissertation (Master's in Language, Literature, and Interculturality) - Cora Coralina Campus. State University of Goiás, Goiás, 2024.

This research investigates how student protagonism is addressed in contemporary official documents of Early Childhood Education, with special focus on pedagogical practices that promote children's autonomy. Additionally, a significant focus of this analysis is to understand how neoliberalism, with its emphasis on efficiency and competitiveness, impacts these educational practices, shaping education from a market-oriented perspective that may compromise the holistic development of the child. The analysis results reveal a significant transformation in the representations of autonomy and protagonism, demonstrating a gradual shift from a traditional perspective, in which the child is perceived mainly as a passive recipient of knowledge, to a progressive approach that recognizes children as active and critical agents of their educational process. Elements that underscore the increased emphasis on children's ability to significantly influence and actively participate in their education were identified. This includes the promotion of learning environments that are adaptive to their needs and encourage independent decision-making. Moreover, the study emphasizes how educational policies have more explicitly incorporated concepts of autonomy, aiming to provide conditions for children to develop not only academic skills but also social and emotional competencies, essential for their formation as autonomous and responsible individuals.

Key words: *Protagonism. Teaching. Childhood. Official Documents. Pedagogy.*

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – A criança nobre	23
Imagem 2 – A importância do afeto no desenvolvimento infantil	100
Imagem 3 – A importância das relações sociais no desenvolvimento infantil	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de temas e discursos significativos da LDBEN	95
Quadro 2 - Principais focos e importâncias dos três volumes do RCNEI	99
Quadro 3 - Análise do Discurso do RCNEI	107
Quadro 4 - Análise do Discurso das DCNEI	112
Quadro 5 - Análise do Discurso da BNCC	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAPÍTULO I - A EPISTEME INFÂNCIA, OS DOMÍNIOS DO SABER DESSA VONTADE DE VERDADE E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO	16
2.1 Percurso historiográfico da concepção de infância	20
2.2 A infância na Idade Contemporânea: A invenção da criança no século XVIII	29
2.3 O esquadrinhamento do corpo da criança na descrição do funcionamento das práticas discursivas pueris	35
2.4 A educação formal na Idade Moderna: Da invenção à consolidação	38
<i>2.4.1 Desenvolvimentos educacionais no período Pós-Idade Moderna (séculos XIX e XX).....</i>	<i>42</i>
2.5 O Estatuto da Criança e do Adolescente: Regulamentação Legislativa na condução e proteção da infância	44
2.6 As técnicas de governamentalidade do corpo infantil por meio das instituições escola e família	48
3 CAPÍTULO II – AS ARTES DE GOVERNO EDUCACIONAL DO CORPO INFANTIL DESDE A TRADIÇÃO CLÁSSICA À INOVAÇÃO MODERNA: UMA JORNADA PELAS EVOLUÇÕES PEDAGÓGICAS	52
3.1 Pedagogia Tradicional: Impactos no cenário educacional contemporâneo	57
3.2 Pedagogia Montessoriana: Origem e desenvolvimento histórico	62
<i>3.2.1 A Pedagogia Montessoriana no contexto brasileiro</i>	<i>64</i>
3.3 Pedagogia Waldorf: Origens, metodologia e a incorporação de Artes e Espiritualidade	66
<i>3.3.1 Aplicação da Pedagogia Waldorf no contexto brasileiro: relevância e desafios na educação contemporânea do corpo infantil</i>	<i>67</i>
3.4 Pedagogia Libertadora de Paulo Freire: Princípios e método	68
<i>3.4.1 Aplicabilidade no contexto educacional e suas implicações</i>	<i>71</i>
3.5 Pedagogia Democrática: Princípios fundamentais	72

3.5.1 Críticas e desafios à Pedagogia Democrática	74
3.6 Pedagogia Comportamentalista: Relevância e aplicações	75
3.7 Pedagogia Construtivista: Aplicação e adaptabilidade no contexto brasileiro .	78
3.8 A influência das pedagogias no desenvolvimento da autonomia e protagonismo infantil	79
3.9 Ressonâncias pedagógicas significativas do discurso pedagógico na formação da autonomia e protagonismo infantil	81
4 CAPÍTULO III – O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	84
4.1 Metodologia de pesquisa qualitativa com Análise do Discurso Foucaultiano: Investigando protagonismo e autonomia nos documentos de referência da Educação Infantil contemporânea	87
4.1.1 Abordagem qualitativa e Análise do Discurso	88
4.2 Contextualização histórica da LDBEN	89
4.2.1 Análise do protagonismo/autonomia infantil na LDBEN	91
4.2.2 Reflexões e Análises da LDBEN no Contexto da Educação Brasileira	94
4.3 Contextualização Histórica do RCNEI	95
4.3.1 Análise do protagonismo/autonomia infantil no RCNEI	96
4.3.2 Reflexões e análises do RCNEI no contexto da Educação Infantil	106
4.4 Contextualização histórica e protagonismo/autonomia infantil nas DCNEI ..	107
4.5 Contextualização histórica da BNCC e o protagonismo/autonomia infantil na educação brasileira	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é fundamental não só como preparação para o futuro, mas também como um ambiente ativo de construção do conhecimento e formação de identidades. Este contexto destaca a importância de compreender o protagonismo discente, uma dimensão crucial que este estudo se propõe a explorar. O objetivo geral deste estudo é analisar como as noções de protagonismo e autonomia são incorporadas e manifestadas nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Os objetivos específicos são: 1) examinar a tradução dessas ideias em diretrizes educacionais e sua implementação em práticas pedagógicas reais, e 2) investigar como essas representações influenciam a participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem. Esta investigação se situa dentro do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás (POSLLI) devido a sua abordagem interdisciplinar que intersecta linguagem, prática pedagógica e questões culturais.

A motivação pessoal desta pesquisa é a própria jornada da autora como educadora na Educação Infantil, que tem sido uma fonte de inspiração e impulso para este estudo. Observar de perto o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento das crianças e na formação de suas identidades autônomas reforça a certeza sobre a importância do protagonismo discente. Esta experiência prática alimenta o desejo da autora em explorar mais profundamente como as políticas educacionais podem ser melhor estruturadas para apoiar a autonomia e o protagonismo efetivo das crianças desde os primeiros anos de escolaridade.

A investigação do protagonismo discente e da autonomia em documentos oficiais se alinha com o enfoque do programa na interculturalidade, explorando como as normativas educacionais refletem e influenciam as identidades culturais em formação durante os primeiros anos de estudo. Além disso, a pesquisa contribui para o campo da literatura ao analisar os discursos presentes nesses documentos como textos que moldam a realidade educacional e cultural das crianças, promovendo uma compreensão mais aprofundada de como a linguagem e as práticas pedagógicas se entrelaçam com a construção de identidades autônomas e protagonistas desde a infância. Por meio desta pesquisa, busca-se não apenas contribuir para a teoria educacional, mas também oferecer *insights* práticos para políticas educacionais que valorizem a diversidade e a inclusão, pilares fundamentais do POSLLI.

A relevância deste estudo transcende a esfera acadêmica, projetando luz sobre

práticas pedagógicas que podem efetivamente promover o desenvolvimento integral das crianças. Neste contexto, é imperativo analisar não apenas as prescrições teóricas dos documentos oficiais, mas como estas se manifestam na realidade das salas de aula, influenciando diretamente a capacidade das crianças de agir como agentes autônomos de seu aprendizado.

O desejo que culminou esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender como as ideias de protagonismo e autonomia das crianças são traduzidas em diretrizes educacionais e, posteriormente, implementadas em práticas pedagógicas reais. Ao observar a Educação Infantil sob a lente do protagonismo discente, busca-se entender como as crianças são vistas, ouvidas e envolvidas em seu próprio processo de aprendizagem.

A delimitação do objeto de estudo se concentra nos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil, especificamente: I) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); II) Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI); III) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e IV) Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes documentos, enquanto formam o corpus central desta pesquisa, são analisados não apenas para identificar como os conceitos de protagonismo e autonomia são representados, mas também para questionar criticamente a eficácia e a profundidade com que esses princípios são realmente aplicados nas práticas pedagógicas. Este exame crítico procura revelar as limitações e desafios na implementação de políticas que genuinamente empoderem os alunos no âmbito da Educação Infantil.

Busca-se identificar os discursos subjacentes presentes nos documentos, a fim de desvelar as bases conceituais que sustentam as representações de protagonismo e autonomia discente na Educação Infantil. Por meio desta análise, buscou-se compreender como tais documentos refletem e moldam a concepção de protagonismo e autonomia na Educação Infantil.

A fundamentação teórica desta pesquisa é construída a partir de dois pilares. Em primeiro lugar, explora-se as transformações históricas das concepções sobre a infância e seu papel na educação. Esse levantamento histórico contextualiza as mudanças de perspectiva ao longo do tempo e ajuda a compreender como as crianças foram gradualmente reconhecidas como sujeitos de direitos e participantes ativos no processo educacional. Em segundo lugar, analisa-se diversas abordagens pedagógicas que moldaram as práticas de ensino, considerando suas implicações para o protagonismo

discente.

A investigação da pesquisa é embasada pela compreensão histórica da episteme da infância e suas interconexões com o campo educacional. Inicialmente, é analisada a transformação da concepção de infância ao longo do tempo, partindo da Idade Antiga e em seguida Idade Média, até a Idade Contemporânea, marcada pela invenção da infância no século XVIII. As concepções de protagonismo e autonomia têm raízes profundas na transformação histórica da pedagogia, passando pela crítica libertadora de Paulo Freire até as abordagens mais modernas de aprendizagem centrada no aluno. Essas fundamentações teóricas são essenciais para entender como os documentos contemporâneos como a BNCC redefinem esses conceitos para a educação infantil atual. Examina-se também o esquadrinhamento do corpo infantil e a emergência da educação formal na Idade Moderna, além da regulamentação legislativa para a proteção da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Dentro desse panorama, aborda-se as técnicas de governamentalidade que moldam o corpo infantil por meio das instituições escolares e familiares. Em seguida, é discutido as pedagogias de ensino que têm direcionado a prática educacional desde a Modernidade. Diversos modelos pedagógicos são explorados, desde a abordagem libertadora de Paulo Freire até a Pedagogia Tradicional, Comportamentalista, Construtivista, Democrática, Montessoriana e Waldorf. As pedagogias, como a Montessoriana e a Waldorf, que enfatizam a autonomia e o protagonismo através de métodos que permitem às crianças liderar seu próprio aprendizado, demonstram uma aplicação prática destes conceitos teóricos. No entanto, esses aspectos muitas vezes são mencionados nos contextos teóricos sem uma análise crítica substancial sobre como eles são verdadeiramente incorporados nas práticas diárias das salas de aula. A pesquisa investiga não só a presença teórica destes conceitos nas pedagogias, mas como eles são efetivamente realizados e percebidos pelos educadores e alunos. Em contraste, a Pedagogia Tradicional apresenta uma autonomia mais restrita, onde as estruturas e o conteúdo são predominantemente definidos pelo educador, limitando o espaço para o protagonismo discente.

A análise comparativa das pedagogias revela distintas capacidades de fomentar a autonomia e o protagonismo discente. Por exemplo, a Pedagogia Montessoriana, com seu enfoque na autoeducação, oferece um terreno fértil para o desenvolvimento da autonomia infantil. Contrastando, a Pedagogia Tradicional, com sua estrutura mais rígida, pode limitar esses aspectos. Estas diferenças são cruciais para entender como adaptar as

práticas pedagógicas às necessidades contemporâneas das crianças.

Como resultados parciais, emergem diferentes representações de protagonismo discente nos documentos oficiais, refletindo os contextos históricos e as concepções pedagógicas presentes. Este estudo visa contribuir para uma compreensão mais profunda do papel do aluno na Educação Infantil e como as práticas de ensino são influenciadas por essas representações nos documentos oficiais contemporâneos. Além disso, aprimorar práticas pedagógicas que efetivamente empoderem as crianças em sua jornada educacional.

A relevância desta pesquisa também está ligada à lacuna identificada no entendimento sobre como as representações de protagonismo e autonomia discente são articuladas nos documentos norteadores e refletidas nas práticas educacionais. A análise dessas representações à luz das abordagens pedagógicas e das transformações históricas é essencial para avançar no diálogo sobre o protagonismo discente na Educação Infantil.

A lacuna neste estudo foi identificada através de uma análise da literatura existente e dos documentos reguladores da prática pedagógica na Educação Infantil. Observou-se que, apesar da abundância de discussões teóricas sobre protagonismo e autonomia, existe uma notável escassez de análises críticas que interliguem estas noções com suas aplicações práticas nas salas de aula. Adicionalmente, percebeu-se a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre a interação entre as transformações históricas em pedagogia e a transformação das políticas educacionais modernas. Este estudo busca proporcionar uma análise detalhada de como o protagonismo e a autonomia discente são efetivamente incorporados e manifestados através das práticas educativas, e como tais práticas podem ser otimizadas para melhor suportar o desenvolvimento integral das crianças.

Contamos com uma abordagem de pesquisa qualitativa para a realização do presente trabalho. Esta metodologia permite uma compreensão aprofundada de como o protagonismo e a autonomia discente são representados e promovidos nos documentos analisados.

A metodologia detalhada e a análise dos documentos são apresentadas no Capítulo 3, onde se discute a aplicação dos métodos de pesquisa e se exploram os resultados obtidos, fornecendo insights sobre as representações de protagonismo e autonomia na Educação Infantil.

Para garantir a validade e confiabilidade da pesquisa, foram adotados procedimentos como: 1) triangulação de dados; 2) revisão por pares, e 3) auditoria de

pesquisa. 1) Triangulação de dados: foi realizada por meio da comparação das representações encontradas nos diferentes documentos, bem como pela confrontação dos resultados com a literatura existente sobre o tema. 2) Revisão por pares: envolveu a análise e avaliação dos resultados por pesquisadores experientes na área. 3) Auditoria de pesquisa: consistiu em uma revisão detalhada do processo de coleta e análise de dados por um pesquisador independente.

Esta pesquisa respeita rigorosamente os princípios éticos da pesquisa científica. A análise documental não requer interação direta com participantes humanos, eliminando riscos potenciais de identificação, consentimento informado e privacidade. Os documentos oficiais analisados são de domínio público e serão tratados com o devido rigor acadêmico e respeito às normas éticas. Esta metodologia qualitativa permite uma exploração aprofundada das representações de protagonismo discente nos documentos oficiais contemporâneos que orientam a Educação Infantil. A análise de discurso e a triangulação de dados contribuirão para uma compreensão holística das formas como o protagonismo é abordado e promovido nas políticas educacionais vigentes.

A estrutura deste trabalho é organizada em 6 partes: 1) Introdução; 2) Capítulo I; 3) Capítulo II; 4) Capítulo III; 5) Considerações finais e as referências. No primeiro capítulo, explora-se as concepções históricas de infância, rastreando as mudanças nas percepções sobre as crianças e sua participação na educação. No segundo capítulo, analisa-se as diversas abordagens pedagógicas que moldaram as práticas de ensino, a fim de compreender como o protagonismo discente se encaixa nesse contexto. O terceiro capítulo se concentra na análise das representações de protagonismo e autonomia discente nos documentos norteadores da educação infantil, em que se realiza um levantamento minucioso da literatura científica. Nas considerações finais, há uma reflexão sobre as principais descobertas e implicações desse estudo, destacando a importância de promover práticas educacionais que valorizem o protagonismo das crianças.

2 CAPÍTULO I - A EPISTEME INFÂNCIA, OS DOMÍNIOS DO SABER DESSA VONTADE DE VERDADE E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

A episteme, conforme delineada por Foucault (1976), configura os domínios possíveis do saber em cada período histórico, estabelecendo o que pode ser conhecido e os métodos aceitáveis de obtenção do conhecimento. Enquanto isso, a liberdade, particularmente na filosofia de Foucault, diz respeito à capacidade dos indivíduos de agir dentro ou contra essas estruturas epistêmicas. Portanto, enquanto a episteme forma o terreno do possível, a liberdade representa as ações que desafiam ou navegam essas possibilidades. Por exemplo, no Renascimento, a episteme do humanismo impulsionou estudos sobre o homem e a natureza, fomentando áreas como astronomia, medicina e filosofia. Já na Modernidade, sob a influência do positivismo, campos como física, química e biologia se desenvolveram significativamente. Na Pós-modernidade, a episteme é caracterizada pela pluralidade, ampliando concepções para disciplinas como antropologia, sociologia e psicologia.

Para aprofundar a compreensão de como os discursos sobre a infância foram construídos e se transformaram ao longo do tempo, é iniciada uma análise discursiva que mapeia a evolução destas narrativas desde a Idade Média até a contemporaneidade. Esta análise incluirá a exploração de como os discursos pedagógicos, legais e culturais moldaram a compreensão da infância em diversos contextos históricos.

Foucault (2007) postula que a episteme não é uma grande teoria subjacente, mas um "espaço de dispersão" de relações entre discursos, constituindo um conjunto de relações que podem ser estabelecidas entre os discursos de uma época específica. Este conceito é uma ferramenta essencial para entender a produção de saberes, elucidando como estes são produzidos, quais são os critérios que definem o conhecimento válido e como os saberes mudam com o tempo. Este capítulo explora a "episteme infância", que abarca um espectro de conhecimentos e compreensões sobre as crianças, como monumento, por meio de um retorno à História, incluindo aspectos científicos, pedagógicos, sociais, culturais e educacionais.

Como Custódio (2016) destaca, a episteme infância orienta as concepções e práticas educativas voltadas para as crianças, manifestando-se em discursos, políticas e práticas pedagógicas que clivam nossa percepção e interação com as crianças em diversos contextos sociais e históricos. Esse domínio do saber é reforçado pelas ideias de Gonçalves (2018) que demonstra a incorporação dessas concepções no âmbito social e educacional.

A linguagem não apenas transmite conhecimento, mas atua na formação e reforço das percepções sobre a infância. Nas instituições escolares e materiais pedagógicos, a linguagem é empregada para os saberes e identidades infantis, frequentemente contribuindo para a invisibilização de diferenças e a imposição de normativas sociais.

Como observado por Morais, França-Carvalho e Amaral (2022), a episteme infância e as vontades de verdade que a acompanham têm um impacto significativo na autonomia das crianças contemporâneas. Os discursos que circulam sobre como podem e devem ser as práticas educacionais podem tanto restringir quanto promover a autonomia infantil. É importante considerar que, como uma educação centrada na disciplina e conformidade pode ter implicações na limitação da autonomia infantil, abordagens que enfatizam a individualidade e a expressão das crianças também desempenham um papel significativo no seu desenvolvimento autônomo. Ambos os métodos possuem seus méritos e limitações, e um olhar crítico é necessário para avaliar como cada um contribui para a formação integral da criança.

Na obra "Do governo dos vivos", de Michel Foucault (2011), o conceito de "vontade de verdade" é explorado em relação ao exercício do poder. Foucault argumenta que a verdade ultrapassa os conhecimentos meramente úteis ao governo, exemplificando com Sétimo Severo, em que elementos simbólicos como estrelas representadas acima de sua cabeça e dos juízes não tinham uma necessidade racional imediata, indicando uma manifestação de verdade suplementar e excessiva. Segundo Foucault (2014), a manifestação não se enquadra na ordem do conhecimento formado ou centralizado, mas é antes uma "manifestação pura" do verdadeiro.

Foucault preconiza que esta manifestação de verdade no poder não é apenas uma atividade racional de conhecimento, mas inclui uma variedade de procedimentos, tanto verbais quanto não verbais. Estes procedimentos vão além da coleta e armazenamento de informações, englobando rituais e cerimônias, e não têm o objetivo de desvelar o que é considerado verdadeiro, em oposição ao falso, ao oculto e ao esquecido. Este processo é descrito por Foucault (2011) como "aleurgia", enfatizando que o exercício do poder frequentemente acompanha a manifestação de verdade entendida neste sentido amplo.

Os conceitos de Foucault sobre a vontade de verdade e aleurgia ressaltam a complexa interação entre poder, conhecimento e verdade nas sociedades humanas, um tema recorrente em seus trabalhos.

Essencial para este debate é a Análise do Discurso, que nos permite compreender o nosso objeto de estudo: a complexa relação entre infância, discurso e poder. A descrição

e a análise dos dados da nossa pesquisa nos capacita a desvendar como os discursos sobre a infância são formulados, mantidos e redistribuídos ao longo do tempo, e como eles influenciam as políticas, práticas e percepções sobre as crianças. Ela revela a dinâmica do poder e como ele é exercido por meio da linguagem, configurando as experiências e identidades das crianças em ambientes educacionais e sociais.

A análise dos discursos presentes nos documentos oficiais revela não apenas os conteúdos explícitos, mas também os enunciados e seus elementos materiais, que Foucault define como as 'condições de existência' no domínio discursivo de uma sociedade. Cada enunciado que emerge destes documentos não é simplesmente um fragmento de informação, mas uma unidade funcional que interage com outros enunciados, formando um sistema de referência que influencia as práticas pedagógicas. Ao examinar esses elementos, torna-se possível identificar as redes de poder que operam dentro e através dos discursos educacionais, moldando percepções e comportamentos dentro da esfera da Educação Infantil.

Utilizando a Análise do Discurso, investigamos como as representações sobre infância são historicamente construídas, perpetuadas e transformadas, influenciando diretamente as políticas e práticas educacionais. Esta abordagem, baseada na perspectiva de Foucault, considera os discursos não apenas como conjuntos de sinais, mas como práticas que sistematicamente constituem os objetos a que se referem. Ela desvenda como o poder opera por meio da linguagem, moldando ativamente as experiências e identidades infantis pelos saberes e poderes. Portanto, “em cada sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu evento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996 p. 9).

É preciso esse entendimento para analisar como as normativas e práticas educacionais são influenciadas por discursos sobre a infância. Foucault, em "A Ordem do Discurso", ressalta que “o discurso não é simplesmente uma ponte para o acesso ao poder; ele é, em si, um poder a ser conquistado” (FOUCAULT, 1996 p.10). Assim, ao estudar as representações discursivas da infância, observamos como elas desempenham um papel fundamental na formação de políticas e na prática educacional. As crianças são atravessadas por esses discursos, que definem o que é considerado "normal" ou "adequado" em seu desenvolvimento e comportamento. Esta abordagem revela a complexidade das relações de poder na educação, destacando a importância de uma análise dos discursos que circundam a infância.

A compreensão da infância como uma construção histórica e discursiva revela sua natureza descontínua e complexa. A história da infância, marcada por rupturas e contradições, não segue um padrão linear, cronológico, de causa e efeito, mas é caracterizada por eventos e transformações que refletem as mudanças nas epistemes, ou estruturas de conhecimento, de diferentes épocas.

Michel Foucault (1976) concebe o poder não como uma entidade fixa detida por alguns, mas como algo que circula, uma rede que permeia toda a sociedade. Segundo ele, o poder é produtivo; ele não apenas reprime, mas também cria realidade, produz discursos e forma sujeitos. O poder é ubíquo nas interações sociais, agindo tanto como capacidade de ação quanto como um vetor de resistência e mudança. Esta perspectiva é crucial para entender como os discursos sobre a infância são moldados e como eles, por sua vez, moldam as práticas educacionais e sociais.

Courtine (2006) enfatiza que a história do discurso é descontínua, repleta de acontecimentos que não são necessariamente consequências uns dos outros, mas coexistem de maneira contraditória no mesmo período histórico. Esta abordagem desafia a concepção tradicional de uma progressão histórica linear e contínua.

Orlandi (1999) aponta que a memória discursiva funciona como uma espécie de pano de fundo para a produção de sentido, em que o que foi dito ou escrito anteriormente interage com o presente, afetando a forma como interpretamos e entendemos o mundo ao nosso redor. Este processo é particularmente relevante no caso da infância, pois as concepções anteriores e atuais sobre o que significa ser criança influenciam as políticas, práticas e percepções sociais.

A memória discursiva está intrinsecamente ligada ao poder e à ideologia, pois os discursos que circulam regularmente em uma sociedade – e que, portanto, são mais frequentemente reiterados – refletem os interesses e perspectivas das classes dominantes. Isso significa que as memórias discursivas não são neutras; elas são moldadas por relações de poder e podem servir para perpetuar certas ideologias ou para desafiar e subverter o status quo.

No contexto da infância, a memória discursiva pode revelar como certas práticas e crenças sobre as crianças foram mantidas ou transformadas ao longo do tempo. Por exemplo, a transição da visão da criança como uma miniatura do adulto para um ser com direitos e necessidades próprias reflete mudanças significativas nos discursos sobre a infância, que são, em parte, moldadas pela memória discursiva.

O conceito de acontecimento é fundamental para entender como a episteme da

infância se configura e como a "vontade de verdade" atua na definição do que é a infância. Na Idade Média, por exemplo, a criança era frequentemente vista com responsabilidades e papéis semelhantes aos dos adultos. Hoje, essa percepção é inconcebível; a infância é entendida como um período distinto de desenvolvimento e aprendizado, onde o direito ao brincar e à educação é enfatizado, e a função de trabalho é geralmente desconsiderada.

Essa descontinuidade discursiva na história da infância reflete as transformações nos discursos e práticas sociais que moldam nossa compreensão de infância. O reconhecimento dessa natureza descontínua da história é imprescindível para compreender como as noções e práticas relacionadas à infância evoluíram e como elas continuam a mudar.

O estudo adota uma abordagem genealógica para traçar as origens e evoluções dos discursos sobre a educação infantil. Esta genealogia não apenas ilustra a transformação das ideias ao longo do tempo, mas também destaca as influências de poder que moldam esses discursos. A genealogia, diferentemente de um mero percurso historiográfico, engaja-se em uma análise crítica das condições de possibilidade que permitem a emergência de certos saberes, considerando as relações de poder que permeiam essas narrativas.

O capítulo também examina o impacto das práticas discursivas sobre o corpo infantil e a progressão da educação formal. Além disso, discute-se como a legislação e as técnicas de governamentalidade, implementadas por instituições como a escola e a família, influenciam e regulamentam a experiência da infância. Este panorama abrangente revela a interação entre infância, discurso e poder, demonstrando como as percepções e abordagens em relação às crianças se desenvolveram historicamente.

2.1 Percurso historiográfico da concepção de infância

A infância, como conceito, sofreu mudanças paradigmáticas significativas ao longo da história. Caldeira (2010) ressalta que a análise histórica da infância revela uma transformação na maneira como essa fase da vida é percebida e valorizada. O entendimento de infância evoluiu de um estado de indiferença e anonimato para uma fase da vida reconhecida por suas características únicas e necessidades especiais. Essas mudanças podem ser compreendidas considerando a transformação da episteme, ou seja, o conjunto de conhecimentos, valores e crenças que são práticas discursivas de uma determinada época.

A compreensão da infância na Idade Antiga é um tema que desperta considerável

interesse, principalmente devido à escassez de registros diretos e explícitos sobre como as crianças eram percebidas e tratadas. Esta lacuna na documentação histórica pode ser interpretada não apenas como uma consequência da limitação nas formas de registro da época, mas também como um reflexo das concepções sociais e culturais predominantes. Na Idade Antiga, o registro de concepções sobre a infância é escasso. A literatura e arte da época raramente representavam crianças, o que pode indicar uma menor valorização desta fase da vida na sociedade antiga. Esta ausência nos registros históricos e artísticos não deve ser interpretada como uma falta de habilidade ou interesse, mas como um reflexo das concepções sociais da época.

Na Roma Antiga, o nascimento de uma criança era um evento que transcendia o biológico, dependendo do reconhecimento paterno para a aceitação na família. O abandono e a exposição de crianças indesejadas eram práticas comuns, o que demonstra a visão da infância como uma fase menos valorizada na sociedade.

Com a transição para a Idade Média, observamos uma continuidade na tendência de não distinguir as crianças dos adultos. No entanto, a partir do século XVII, um período marcado por transformações sociais, econômicas e culturais, a visão sobre a infância começou a se modificar. Costa (2002) afirma que foi nesse contexto que Philippe Ariès desempenhou um papel crucial ao investigar e analisar as mudanças no entendimento da infância ao longo da história. Suas contribuições foram fundamentais para a compreensão das representações iconográficas da infância na Idade Média, estabelecendo um campo epistemológico essencial para pesquisadores das ciências humanas e sociais.

Philippe Ariès (1981), em sua análise histórica, argumenta que o conceito de infância não é uma constante, mas uma construção social que sofreu transformações ao longo do tempo, moldada por fatores culturais e sociais específicos de cada época. A concepção de criança, compartilhando das mesmas responsabilidades e até dos prazeres, era predominante na compreensão sobre a infância durante a Idade Média.

O saber e suas relações com o poder, conforme postulado por Foucault, nos orienta a entender a representação da criança, especialmente no contexto da Idade Média. Foucault (2009) articula que o saber não é apenas um conjunto de conhecimentos acumulados, mas uma série de relações de poder que determinam o que é considerado verdadeiro, relevante e aceitável em uma determinada época. Esses saberes, intrinsecamente ligados ao poder, moldam as percepções sociais, incluindo a visão da criança.

Na Idade Média, a concepção da criança pode ser vista como resultado de certos

saberes dominantes da época, que foram perpetuados e reforçados por mecanismos de poder. Foucault (1976), em "A História da Sexualidade", destaca como as práticas discursivas e as instituições sociais moldam as concepções de sexualidade e, por extensão, as noções de infância e maturidade. Este período foi marcado por uma visão homogênea da humanidade, em que crianças eram frequentemente vistas e tratadas como adultos em miniatura, não apenas fisicamente, mas também em termos de capacidades mentais e sociais.

Tal episteme, endossada por um conjunto de saberes e práticas discursivas que normalizam crianças, capazes de trabalhar e ter sexualidade ativa, é um acontecimento, e o conceito de "acontecimento" na arqueologia do saber, conforme desenvolvido pelo filósofo Michel Foucault, refere-se à maneira como o conhecimento é produzido, organizado e compreendido em diferentes períodos históricos. A arqueologia do saber de Foucault (2009) busca analisar como o conhecimento é construído dentro de formações discursivas específicas, que são conjuntos de regras, normas e práticas que atravessam uma determinada sociedade em um momento específico. Para Foucault (2013), os acontecimentos não são eventos históricos específicos, mas sim os elementos constitutivos do discurso em uma dada época.

Essa representação está enraizada nos saberes e discursos da época, que definiam as expectativas e normas sociais. A perpetuação dessa visão de infância reflete a interação entre o saber e o poder: os saberes que definem a infância são sustentados e disseminados por instituições de poder, como a família, a igreja e o estado. Consequentemente, essa representação da criança persistiu, influenciando as práticas educacionais, familiares e sociais. Essa dinâmica sublinha a importância de analisar criticamente como os saberes, influenciados e moldados pelo poder, formam nossa compreensão de conceitos como a infância.

Ariès (1981) detalha que, em um contraste marcante com as noções modernas de proteção infantil, crianças naquele período eram inseridas em todas as facetas da vida social adulta. Não havia uma separação entre os conteúdos considerados apropriados para adultos e crianças; diálogos e brincadeiras, mesmo aqueles de natureza explícita ou vulgar, eram comuns na presença de menores. Da mesma forma, brincadeiras que hoje seriam classificadas como grosseiras ou inadequadas para o ambiente infantil, como jogos de palavras de teor sexual, humor vulgar e trocadilhos ofensivos, eram uma parte comum do repertório lúdico das crianças naquela época. O uso de linguagem e referências a conceitos que hoje seriam cuidadosamente evitados na educação e interação com crianças

era então parte integrante do seu desenvolvimento social.

Esta perspectiva ilustra que a infância, distante de ser um período reconhecido por uma inocência protegida, era entendida como uma fase preliminar e diretamente submersa na experiência adulta. O conceito de uma infância separada, distinta e resguardada é, portanto, um fenômeno relativamente recente na longa duração histórica da humanidade.

A afirmação de que a criança era reconhecida como um adulto em miniatura também pode ser observada por meio de uma miniatura otoniana do século XI, relatada por (ARIÈS, 1981, p. 15): “representa a cena evangélica em que Jesus solicita a aproximação das crianças”. O autor destaca que o miniaturista representou ao redor de Jesus oito indivíduos que, apesar de serem crianças, não possuíam características infantis, sendo apenas reproduções em escala menor dos adultos. Segundo Postman (1999), as pinturas dessa época retratavam consistentemente as crianças como adultos em miniatura, uma vez que, logo após deixarem de usar roupas de bebê, vestiam-se de maneira semelhante aos adultos de sua classe social. A imagem a seguir ilustra tal contexto:

Imagem 1 - A criança nobre



Fonte: https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/02/infancia-nudez_clip_image002.jpg

A imagem apresentada retrata a infância na sociedade nobre durante a Idade Média, em que as crianças eram vestidas e tratadas como pequenos adultos, refletindo a prática comum nas produções artísticas daquele período. No entanto, é essencial reconhecer que tal representação captura predominantemente a experiência da nobreza, oferecendo apenas um vislumbre da realidade vivida pelas crianças de famílias

aristocráticas.

Para proporcionar uma análise mais abrangente, é importante considerar que a experiência da infância variava significativamente entre as diferentes classes sociais. Enquanto a infância da nobreza podia ser documentada em pinturas e narrativas que as exibiam em trajes e comportamentos adultos, a maioria das crianças, pertencentes às classes menos favorecidas, não teve suas experiências e aparências registradas com a mesma frequência ou detalhe. Essas crianças muitas vezes entravam mais cedo no mercado de trabalho, assumindo responsabilidades que hoje seriam consideradas inadequadas para sua idade.

Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida (...). De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. (HEYWOOD, 2004, p.10).

Portanto, ao examinar a concepção de infância na Idade Média, devemos ter cuidado para não generalizar a experiência de um grupo sobre toda a população infantil da época. A realidade das crianças que não eram parte da nobreza era provavelmente mais austera e menos documentada, marcada por um ingresso precoce nas obrigações e dificuldades da vida adulta. Essa distinção é fundamental para uma compreensão histórica mais precisa e completa da infância medieval e de suas variações dentro da estrutura social.

Cortez (2011) destaca que, na Idade Média, a infância terminava aos seis ou sete anos de idade, quando a criança era desmamada. A partir desse momento, ela era integrada ao mundo adulto, participando de suas atividades e responsabilidades. Não havia um entendimento estabelecido da infância como um estágio separado; assim que a criança não mais dependesse da mãe ou da ama de leite, era imediatamente integrada à esfera adulta, assumindo responsabilidades e tarefas correspondentes. Adicionalmente, é importante ressaltar que as crianças compartilhavam das mesmas atribuições laborais dos adultos.

Segundo Ariès (1981), apenas o comportamento dos adultos era considerado racional, destacando que o adulto é aquele que raciocina e age de acordo com o mundo que o cerca, enquanto as crianças não eram vistas como capazes de raciocinar. A infância, assim como a velhice, eram fases associadas à incapacidade: uma pela ausência de razão e outra pela sua perda, caracterizadas por comportamentos que hoje seriam considerados

inapropriados. A juventude e a idade adulta eram definidas com base em sua produtividade no meio social.

Conforme Ariès (1981), no período medieval, as condições de higiene e saúde eram precárias, resultando em altas taxas de mortalidade na infância. As crianças eram cuidadas por amas de leite, criadeiras ou mães mercenárias, sem qualquer preparação, e o afeto dispensado a elas era considerado insignificante. Em caso de morte, os pais ficavam pesarosos, mas sabiam que poderiam substituir a criança por outra, mantendo-as em uma espécie de anonimato. A alta taxa de mortalidade fazia com que a perda de uma criança fosse encarada como algo corriqueiro.

Esse retrato social da infância revela não apenas as práticas cotidianas, mas também as subjetividades e as expectativas projetadas sobre as crianças. As narrativas da época, tanto visuais quanto textuais, não somente descrevem um comportamento social, mas também moldam o entendimento contemporâneo de como a infância era vivida e percebida. Desse modo, as crianças, longe de serem vistas como sujeitos de direitos e desenvolvimento individual, eram consideradas extensões funcionais dos adultos, com seus destinos e identidades profundamente entrelaçados nas estruturas econômicas e sociais de seu tempo.

Ariès (1981) relata o casamento de Luís XIII, que ocorreu quando ele tinha 14 anos e sua jovem esposa tinha 12 anos. Na noite de núpcias, ele foi praticamente forçado a consumar o casamento, e, de acordo com os escritos, ele voltou para os braços de sua mãe após relatar que havia tido relações sexuais duas vezes com sua esposa de 12 anos. Esse relato foi considerado verdadeiro com base na vermelhidão do pênis do jovem marido.

Neste contexto, Philippe Ariès ilustra como, durante a Idade Média, a sociedade encarava a infância através de uma ótica pragmática. Segundo esta visão, crianças eram menos consideradas por seus aspectos de desenvolvimento pessoal e mais valorizadas por sua funcionalidade dentro da dinâmica familiar e comunitária. Essa abordagem utilitarista manifestava-se no modo como os jovens eram integrados ao trabalho, desempenhando funções semelhantes às dos servos, atuando como aprendizes e contribuindo para a economia familiar de maneira proporcional às suas habilidades.

Ariès aponta para uma realidade marcada por altas taxas de mortalidade infantil e até mesmo por infanticídios. Neste contexto, as crianças não eram somente vulneráveis à perda devido às condições de saúde precárias, mas também à prática de serem descartadas intencionalmente. A busca por crianças mais fortes e saudáveis, que pudessem atender às

expectativas e necessidades da família e da sociedade, era um reflexo das duras realidades e dos valores predominantes da época.

Dentro desse quadro, a família operava mais como uma instituição social do que como um núcleo de afeto e cuidado. O sentimento maternal, como entendemos hoje, não era uma constante, e muitas vezes era ofuscado pelas pressões e exigências da sobrevivência e do status social. Ariès (1981) ilustra essa dinâmica com um exemplo onde uma vizinha tranquiliza uma mãe recém-parida, sugerindo que a alta mortalidade infantil poderia aliviar o fardo de cuidar de muitos filhos.

Para o autor, na Idade Média, as crianças eram vistas apenas como seres biológicos, sem status social e incapazes de agir com autonomia. Elas aprendiam por meio da imitação e observação dos adultos, sem desenvolver a criatividade ou o pensamento crítico, mas assimilando conhecimentos e habilidades práticas necessárias para a vida. A educação ocorria predominantemente no contexto religioso, e a infância não era considerada um período de inocência e brincadeiras. As crianças eram preparadas para o futuro, e quando havia brincadeiras, estas se baseavam na simulação de papéis adultos, como jogos de casinha ou atividades profissionais.

Ariès (1981) observou que, ao longo do tempo, as representações religiosas foram expandindo seu escopo, retratando cenas como o nascimento e a educação da Virgem Maria, além da figura central de Jesus. Essa ampliação das representações iconográficas refletiu uma maior atenção dedicada à infância e à educação. Com o tempo, as imagens começaram a atribuir mais importância às crianças, e retratos de crianças falecidas eram frequentemente colocados nos túmulos de seus pais e professores. Era comum encontrar representações de crianças vivas ao lado daquelas que já haviam falecido.

Ariès (1981) aponta esses acontecimentos como um ponto nodal na história da percepção do sentimento de infância, pois representavam a valorização da memória da criança que partiu, modificando o sentimento de insignificância que prevalecia há séculos. A partir desse momento, familiares começaram a retratar seus filhos individualmente, e esse costume perdura até os dias de hoje.

Essa abordagem revela como as práticas discursivas da época clivavam a infância e suas concepções. A percepção de crianças como recursos substituíveis ou como extensões do capital familiar reflete as normativas e as estruturas sociais vigentes, em que a infância era desprovida de uma identidade autônoma e protegida. Por meio dessa lente, a obra de Ariès nos permite compreender como as concepções de infância e maternidade eram produto de seu contexto histórico e cultural, influenciadas por fatores econômicos,

sociais e até de sobrevivência.

Ao examinar a construção social da infância durante a Idade Média, é possível compreender as transformações da concepção de infância e como essas mudanças influenciaram nossa interpretação sobre a educação das crianças atualmente. Ao analisar representações iconográficas e perspectivas históricas, podemos obter uma compreensão abrangente para refletir sobre o papel do aluno na educação infantil. Ariès explora as várias representações da criança na sociedade medieval.

Moysés Kuhlmann Junior (2010), em sua obra "Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica", dialoga com Ariès (1981) e cita Mause (1975) em seu livro "The History of Childhood", que aponta para as mudanças no tratamento entre pais e filhos como resultado de uma transformação psicogenética que ocorreu ao longo de várias gerações de pais. Essa transformação proporcionou possibilidades de diminuir as ansiedades das crianças, que eles próprios puderam sentir quando eram crianças.

Compreendendo a transformação das relações entre as classes sociais mais altas e a infância ao longo da história, Mause (1975 apud KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 20) identificou seis distintos modos de interação. O primeiro, o Infanticídio, marcou a Antiguidade até o século IV D.C., caracterizado pela prática do infanticídio como resposta à infância indesejada. Em seguida, o Abandono, que perdurou do século IV ao XIII, evidenciou o abandono de crianças em decorrência das adversidades sociais. O terceiro modo, a Ambivalência, que se estendeu do século XIV ao XVII, revelou uma fase de sentimentos ambivalentes em relação à infância. A Intrusão ou Intromissão surgiu no século XVIII, marcando uma época de intromissão na vida das crianças. O quinto modo, a Socialização, prevaleceu do século XIX até meados do século XX, centrando-se na integração das crianças na sociedade. Por fim, o Apoio, Colaboração ou Amparo, iniciado em meados do século XX, denotou um período de maior preocupação com o bem-estar infantil.

Essas transformações nas relações e percepções da infância refletem a complexidade do processo de construção social da infância. Kuhlmann Junior (2010) discute os avanços nos cuidados com as crianças, mas Mause ressalta que, mesmo com a existência dos direitos infantis, isso não significa o fim da mortalidade infantil, exploração, violência sexual, fome e maus-tratos enfrentados por elas. Essa análise histórica revela não apenas a transformação das relações sociais, mas também a persistência de desafios e injustiças que as crianças enfrentaram ao longo da história, aspectos essenciais para compreender a complexidade das dinâmicas sociais envolvendo

a infância.

A investigação sobre os saberes que taxionomizam a infância é indispensável na análise do funcionamento das práticas sociais e educacionais relativas às crianças. Essa análise, ao desvendar como as concepções de infância foram influenciadas pelos contextos sociais e culturais de cada época, nos permite compreender as transformações nas abordagens de cuidado e educação infantil. Como Bujes (2001) destaca, a apreciação dessas mudanças é vital para apreender o lugar que a infância ocupa na contemporaneidade.

Nesse sentido, a tese de Santos (2016) ressalta a importância de analisar documentos históricos para resgatar memórias esquecidas e entender como a infância foi historicamente construída, muitas vezes sob a influência predominante das percepções adultas. Esta exploração detalhada do passado não apenas reconstitui a história da infância, mas também fomenta uma reflexão crítica sobre os registros que definiram o papel das crianças na sociedade, frequentemente negligenciando suas vozes e autonomia.

Costa e Mahl (2020) aponta que a abordagem que considera a infância como uma etapa da vida em constante interação com seu contexto histórico e social é, portanto, essencial. Estudos nessa área são indispensáveis para desenvolver uma visão abrangente da infância, contribuindo para a criação de políticas e práticas que atendam às necessidades e ao bem-estar das crianças no presente.

O estudo da transformação histórica da infância revela que certas percepções podem persistir nas práticas educacionais atuais. Com isso, emerge a oportunidade de reavaliar as metodologias pedagógicas em vigência, promovendo um ambiente educacional que realmente reconhece e valoriza a voz ativa das crianças. Além disso, ao traçar as linhas do tempo da infância até a contemporaneidade, identifica-se a potencialidade de uma nova abordagem pedagógica, uma que se alinha mais estreitamente com a capacidade e a dignidade inerentes de cada criança.

A investigação histórica perscruta a episteme infância, uma matriz de saberes que descontinuamente transforma-se com o tempo, espelhando a complexidade das relações sociais e culturais. A reflexão sobre o passado também oferece uma oportunidade para questionar as estruturas sociais e educacionais vigentes, propondo novas formas de engajamento cívico e participação social das crianças. Como podemos fomentar práticas que promovam a inclusão, a equidade e a sustentabilidade, preparando as crianças para serem cidadãos conscientes e responsáveis em um mundo globalizado? Este diálogo entre o passado e o presente abre caminho para uma visão de infância que não apenas reflete

sobre sua história, mas também se engaja ativamente na construção de um futuro mais justo e inclusivo para todas as crianças.

A próxima seção desta dissertação propõe-se a examinar um período na história da infância em que novos conceitos e práticas emergiram, marcando um divisor de águas na maneira como a sociedade entende e trata as crianças. Este segmento visa não apenas explorar as origens das atuais concepções de infância, mas também traçar como estas ideias continuam a se desenvolver e adaptar ao longo do tempo. Este panorama histórico revela como a infância foi construída e entendida de diferentes maneiras ao longo do tempo, influenciada por mudanças nos discursos e práticas sociais. Essa compreensão é crucial para analisar como as representações contemporâneas da infância são moldadas pelas tradições discursivas que as precederam.

2.2 A infância na Idade Contemporânea: a invenção da criança no século XVIII

O século XVIII marcou práticas discursivas dissonantes em relação à concepção de infância dominante, distanciando-se, regularmente, da consideração de que crianças são versões reduzidas de adultos. Essa mudança, caracterizada como a "invenção da criança", por Philippe Ariès (1981), foi moldada por uma série de transformações sociais, culturais e legislativas. Os discursos emergentes desse período refletiam uma nova sensibilidade em relação às particularidades da infância, enfatizando sua inocência, vulnerabilidade e potencial para o futuro. A percepção da infância passou a ser vista como um estágio singular e distinto no desenvolvimento humano, necessitando de proteção e nutrição especial.

Durante o século XVII, as representações artísticas de crianças já começavam a retratá-las não como pequenas versões de adultos, mas como seres com características e peculiaridades próprias. Esse movimento prenunciou as mudanças mais profundas que se seguiriam no século XVIII, onde a infância passou a ser valorizada como uma fase única e essencial no desenvolvimento humano.

Neste período, houve uma transformação decisiva no discurso sobre a infância. As crianças começaram a ser reconhecidas não apenas como participantes passivos na sociedade, mas como indivíduos com identidades, direitos e necessidades próprias. Esta nova compreensão influenciou práticas sociais, educacionais e legislativas. As crianças, anteriormente marginais na narrativa social, passaram a ser foco central, com suas experiências e perspectivas ganhando novo valor e relevância.

Os avanços na percepção da infância no século XVIII encontram um eco

contemporâneo nas atuais discussões sobre a educação infantil inclusiva e nos direitos da criança. A maneira como as crianças são representadas na literatura infantil moderna, na mídia e na publicidade hoje reflete uma contínua transformação da 'invenção da criança', destacando a importância de abordagens educacionais que reconhecem e respeitam a singularidade e os direitos das crianças na sociedade contemporânea.

A transição da Idade Média para a Modernidade desempenhou um papel fundamental na transformação da concepção de infância e na descontinuidade da episteme associada a ela. Importante diferenciar que quando nos referimos a mudanças mais recentes ou contextos pós-industriais, devemos usar 'Idade Contemporânea' para garantir precisão histórica. Estas mudanças no discurso tiveram impactos profundos na sociedade. Elas alteraram a forma como as crianças eram percebidas e tratadas, influenciando políticas públicas e práticas educativas. As escolas começaram a adaptar suas metodologias para atender às necessidades específicas das crianças, promovendo um desenvolvimento integral em vez de se concentrar apenas na transmissão de conhecimento.

No entanto, com a chegada da Modernidade, houve uma mudança gradual na forma como a sociedade via a infância. Autores como Philippe Ariès (1981), em sua obra "História Social da Criança e da Família", começaram a explorar a emergência do sentimento de infância e a valorização dessa fase da vida. Eles investigaram como as práticas sociais e a mentalidade da época começaram a moldar uma percepção mais positiva e distinta da infância.

A abordagem de Ariès revela como as práticas discursivas refratam a experiência da infância. A percepção de crianças como recursos substituíveis ou como extensões do capital familiar reflete as normativas e as estruturas sociais vigentes na Modernidade, em que a infância era desprovida de uma identidade autônoma e protegida. Através dessa lente, a obra de Ariès nos permite compreender como as concepções de infância e maternidade eram produtos de seu contexto histórico e cultural, influenciadas por fatores econômicos, sociais e até de sobrevivência.

Além disso, autores como Jean-Jacques Rousseau, em sua obra "Emílio, ou Da Educação" (1995), também desempenharam um papel significativo na transição da Idade Média para a Modernidade ao enfatizar a importância de amar e favorecer os jogos e prazeres das crianças. Rousseau (1995) evocou uma nostalgia pela inocência e felicidade que caracterizam a infância, questionando por que privar esses pequenos seres do gozo de um tempo tão curto e precioso. Essas reflexões contribuíram para uma visão mais

positiva e valorizada da infância na Modernidade.

Em geral, a passagem da Idade Média para a Modernidade marcou uma mudança fundamental na episteme em relação à infância, transformando a percepção e valorização dessa fase da vida e influenciando os discursos e práticas sociais que a envolviam. As modificações da concepção de infância ao longo da história são necessárias para compreender como a sociedade contemporânea aborda e protege os direitos e o bem-estar das crianças.

Considerando a perspectiva de que o sentimento de infância emergiu principalmente na Modernidade, Philippe Ariès destaca a irrupção da infância, tema que é objeto de estudo em diversos campos de pesquisa, como História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Biologia, Antropologia e Arqueologia. Diversos autores contribuem para essa discussão, incluindo Faria (1999), Del Priore (1996, 1999), Kishimoto (1988), Freitas (1997), Badinter (1985), Postman (1999), Gagnebin (1997), Abramovich (1983) e muitos outros.

Algumas das contribuições dos autores são:

- Philippe Ariès (1981): destaca que, na Idade Média, a infância não era uma fase distinta da vida adulta, e as crianças eram consideradas como adultos em miniatura.
- Ana Lúcia Faria (1999): analisa a relação entre a infância e o trabalho no Brasil, destacando a exploração infantil e a ausência de políticas públicas para a proteção das crianças.
- Mary Del Priore (1996-1999): investiga a história da infância no Brasil, destacando a importância da família e da escola na construção do conceito de infância.
- Tânia Kishimoto (1988): analisa as brincadeiras e os brinquedos como elementos importantes na construção da identidade infantil.
- Marcos Freitas (1997): perscruta a história da infância na América Latina, destacando a importância da cultura e da religião na construção do conceito de infância.
- Elisabeth Badinter (1985): investiga a construção da maternidade e da infância na França, destacando a importância da transformação Francesa na valorização da infância.
- Neil Postman (1999): argumenta que a televisão contribuiu para a infantilização

da cultura, tornando os adultos mais parecidos com as crianças.

- Jean Gagnebin (1997): investiga a relação entre a infância e a literatura, destacando a importância dos contos de fadas na construção do conceito de infância.
- Fanny Abramovich (1983): analisa os jogos e as brincadeiras como elementos importantes na construção da identidade infantil.

No contexto da emergência do sentimento de infância principalmente na Modernidade, é fundamental ressaltar as contribuições singulares de cada autor e área de pesquisa mencionados, os quais oferecem perspectivas distintas sobre o conceito de infância. Philippe Ariès, por exemplo, destaca a relevância e a irrupção desse estágio da vida, explorando-o de maneira abrangente. No campo da História, autores como Faria (1999), juntamente com Heywood (2004), oferecem análises profundas sobre as transformações sociais e culturais que influenciaram a concepção da infância através dos séculos. Esses autores destacam como variados fatores econômicos, políticos e sociais contribuíram para a transformação da percepção da infância, refletindo a diversidade de experiências infantis em diferentes contextos históricos e culturais. Del Priore (1996-1999), por sua vez, concentra-se nas relações familiares e nas interações que clivam a experiência infantil. Kishimoto (1988) contribui para a compreensão das construções culturais da infância no contexto educacional.

Freitas (1997) investiga a dimensão psicológica da infância e Badinter (1985) analisa as complexas interações entre maternidade e infância. Postman (1999), por outro lado, explora as influências da mídia na construção da percepção da infância na sociedade contemporânea. Gagnebin (1997) traz reflexões da filosofia em relação à percepção da infância. Abramovich (1983) analisa as mudanças nas políticas públicas voltadas para a infância. Esses autores, enriquecem e aprofundam o debate em torno do conceito de infância nas várias disciplinas mencionadas.

Ao debater a educação, é importante ressaltar que essa concepção de criança na Idade Média prevalecia nas classes sociais mais altas. Nas camadas mais baixas da sociedade, as crianças eram obrigadas a trabalhar desde cedo, privando-as das oportunidades de aprendizado. Stearns (2006, p. 13) destaca que a infância é, “em grande parte, definida pelos adultos e pelas instituições adultas”. Compreender as crianças no passado é desafiador, uma vez que elas deixaram relativamente poucos registros diretos. No entanto, as representações culturais e os relatos históricos revelam a maneira como as crianças eram inseridas na sociedade adulta e expostas a comportamentos e práticas

inadequadas à sua idade.

De acordo com Ariès (1981, p. 169): “as escolas eram como asilos para estudantes pobres, e quando os filhos atingiam a idade acima de 10 anos, eram considerados adultos. As meninas também eram tratadas como pequenas adultas e demoravam a sair de casa, pois dedicavam-se ao serviço doméstico, tendo pouco tempo para estudar. O casamento era uma prática comum, e os pais casavam suas filhas ainda jovens”.

Segundo Franco Cambi (1999), a escola, tal como a conhecemos, é um produto da Idade Média. Sua estrutura, com um professor ensinando a diversos alunos de diferentes origens e sendo responsável por sua atividade perante a Igreja ou outro poder, assim como suas práticas relacionadas à leitura (*lectio*) e aos autores (*auctores*), discussões, exercícios, comentários e questionamentos, são recorrentes neste período. As práticas disciplinares, como recompensas e castigos, também aparecem no ambiente monástico e nas catedrais, especialmente nas universidades medievais. Na Idade Moderna, a educação formal assumiu um papel central na formação das crianças e dos jovens.

A nova configuração da infância é acompanhada por uma mudança nas estruturas familiares e educacionais, como destaca Sarmiento (2000). A separação entre os mundos adulto e infantil se aprofunda, e a criança adquire uma identidade própria. As famílias passam a centralizar suas atenções e cuidados na criança, refletindo uma valorização crescente da infância. Este fenômeno é acompanhado por uma mudança nos discursos pedagógicos, que começam a demarcar os limites entre a infância e a idade adulta com maior clareza, como apontado por Narodowski (2001).

A transformação na percepção da infância durante o século XVIII reflete uma mudança significativa na episteme, o corpo de conhecimentos e crenças que circundam o conceito de infância. Nesta nova episteme, a criança passa a ser vista não apenas como um receptor passivo de cuidados e instrução, mas como um indivíduo ativo com direitos e uma capacidade inerente de interagir e ser moldado pelo seu ambiente social e cultural. Este avanço foi amplamente divulgado através de diversos canais, como a literatura, as artes visuais, o pensamento filosófico e as práticas educacionais, todos contribuindo para a formação de um discurso mais sensível e consciente sobre a infância. A emergência de uma literatura dedicada às crianças e o desenvolvimento de retratos artísticos que as representavam de forma mais individualizada e realista são exemplos claros de como essas novas ideias sobre a infância foram disseminadas e adotadas.

Kramer (1986) enfatiza que considerar a criança como um ser social significa

reconhecer que ela possui uma história, pertence a uma classe social específica e estabelece relações sociais determinadas. Essa perspectiva contemporânea reconhece a criança como um sujeito ativo em sua própria vida, capaz de produzir cultura e influenciar seu entorno.

Conforme Jácome (2018), a criança atualmente é valorizada como um ser social em desenvolvimento, e suas diferentes fases de idade são reconhecidas e respeitadas em suas particularidades. O termo "infância" tornou-se mais difundido e passou a receber uma atenção especial desde o nascimento da criança, o que contrasta com a sociedade medieval em que essa preocupação não era tão evidente. Essa mudança de percepção da infância reflete uma transformação mais ampla na concepção da criança como um sujeito de direitos, com necessidades específicas e uma capacidade ativa na construção de sua própria identidade e participação na sociedade. A criança é vista como alguém que merece cuidado, proteção e oportunidades adequadas ao seu desenvolvimento integral.

A mudança na forma de perceber e tratar as crianças resultou na compreensão de que elas são seres especiais, com características e necessidades próprias, que merecem proteção em relação ao mundo adulto. Essa separação entre as pessoas, incluindo as crianças, cria diferentes classes, como destaca Postman (1999). As crianças se tornaram um exemplo histórico e humanitário dessa separação.

Os discursos sobre a infância no século XVIII permearam diversos aspectos da sociedade, circulando por meio da literatura, arte, filosofia e práticas educacionais. A linguagem empregada nas discussões sobre crianças adquiriu um tom mais cuidadoso e considerado, refletindo uma ênfase crescente no seu bem-estar e desenvolvimento educacional. O advento de literatura infantil e a representação das crianças em obras de arte de maneira mais realista e individualizada foram elementos-chave na propagação dessas novas percepções sobre a infância.

Como descrito aqui, a transição para a Modernidade marcou uma mudança substancial na episteme da infância, transformando a percepção e valorização dessa fase da vida e influenciando discursos e práticas sociais que a circundam. Esta transformação conceitual é essencial para compreender as abordagens atuais e proteger os direitos e o bem-estar das crianças.

A discussão subsequente sobre o esquadramento do corpo da criança nas práticas discursivas pueris é intimamente ligada a essas mudanças de paradigmas e representações da infância na Idade Contemporânea. Ela destaca a importância de uma abordagem educacional adaptada às necessidades únicas das crianças e de políticas

públicas que as protejam e promovam seu desenvolvimento integral.

Considerando as teorias apresentadas, as implicações práticas para a educação moderna são significativas. A transformação do conceito de infância influencia diretamente as práticas pedagógicas atuais, promovendo abordagens que focam no desenvolvimento integral da criança e valorizam a educação baseada em brincadeiras. Além disso, essas mudanças históricas na concepção de infância têm profundas implicações para as políticas públicas, orientando a formulação de leis e programas que visam proteger e promover o bem-estar e desenvolvimento da criança em diversos contextos sociais.

2.3 O esquadrinhamento do corpo da criança na descrição do funcionamento das práticas discursivas pueris

Na análise das interações entre adultos e crianças, torna-se fundamental compreender como os discursos operam nos contextos históricos, sociais e culturais específicos. As práticas discursivas pueris, que englobam desde a educação formal até a regulamentação de comportamentos infantis, são vitais para entender como o corpo da criança se torna um foco de poder. Neste contexto, o termo 'puerilidade' refere-se a um conjunto de práticas sociais e discursivas que buscam regular e normatizar o corpo infantil, estabelecendo padrões de comportamento.

Pesquisas consonantes a Foucault (1976) demonstram como o corpo é subjetivado por meio das interações cotidianas. No contexto infantil, estas práticas conduzem gestos e posturas, homogeneizando corpos úteis e dóceis ao sistema neoliberal, cuja tônica é a autonomia com o objetivo de preparar o corpo para o contexto histórico contemporâneo, em prol da independência emocional, física e financeira. A cultura midiática, por sua vez, conforme apontado por Thompson (2007), exerce uma influência considerável na formação da imagem corporal infantil, estabelecendo padrões estéticos e comportamentais.

Adentrando o campo da Pedagogia e da Educação, a escola emerge como um espaço vital para a extensão da infância, proporcionando um ambiente em que as crianças possam experimentar esta fase de suas vidas. Contudo, essa separação traz consigo a necessidade de uma educação alinhada com a cultura letrada, valorizando habilidades como leitura e escrita, essenciais na sociedade contemporânea.

O esquadrinhamento do corpo infantil nas práticas discursivas não se limita apenas à conformidade física, mas se estende às subjetividades. Conforme apontado por

Miskolci (2006), estas técnicas disciplinares buscam controlar tanto o corpo quanto a mente. A educação infantil, nesse contexto, muitas vezes assume um papel de adestrar crianças conforme as expectativas sociais, utilizando a disciplina como ferramenta de manipulação.

Ao refletir sobre as mudanças na educação formal desde a Idade Moderna, observamos uma transição significativa. O modelo disciplinar rígido cede espaço para um sistema educacional mais focado na disseminação de conhecimento estruturado. Esta mudança paradigmática na educação reflete um avanço nas concepções sobre o papel das crianças na sociedade e no processo de aprendizado.

Portanto, na perspectiva de uma análise crítica das teorias pedagógicas, é essencial considerar como essas transformações históricas influenciam as práticas educacionais atuais. A maneira como as crianças são ensinadas e como seus corpos são percebidos e controlados dentro do ambiente escolar tem implicações profundas para seu desenvolvimento e para a formação de suas identidades.

As instituições educacionais, ao estabelecerem a separação entre crianças e adultos, criam um ambiente propício para o desenvolvimento da infância. Esta segregação, embora permita que as crianças vivenciem essa fase de suas vidas de maneira mais plena, traz consigo a exigência de uma educação alinhada aos padrões da cultura letrada. A valorização da leitura e da escrita, conforme destacado por Postman (1999), é fundamental na formação do indivíduo na sociedade contemporânea.

No entanto, é importante observar que, além do desenvolvimento intelectual, as escolas desempenham um papel significativo na modelagem do corpo e na formação da subjetividade infantil. As técnicas disciplinares empregadas não se limitam a formar corpos padronizados, mas se estendem ao controle das subjetividades, conforme aponta Miskolci (2006). O processo de esquadramento do corpo infantil nas práticas educacionais está intrinsecamente ligado a conceitos de controle, vigilância e disciplina, ajustando-o às normas e aos ideais vigentes.

O controle e a modelagem do corpo infantil, como discutido por Foucault em sua obra 'Vigiar e Punir', revelam uma tendência histórica de submissão do corpo a práticas disciplinares, destinadas a atender às demandas de poder e controle social. Esse fenômeno, que se intensificou na segunda metade do século XVIII, reflete uma preocupação constante em condicionar o corpo para corresponder a expectativas específicas na sociedade. A influência da epistemologia foucaultiana na educação, conforme destacado por Alfredo Veiga-Neto (2005), torna-se evidente a partir dos

impactos da publicação da edição brasileira de "Vigiar e Punir", em 2013.

Esse momento desencadeou uma produção significativa de trabalhos que abordaram a questão do disciplinamento e da normalização na educação, deixando uma marca duradoura. Essa ênfase continua a servir como referência em diversos estudos históricos, sociológicos e pedagógicos sobre a Educação, destacando a persistente relevância das ideias foucaultianas nesse contexto. Na educação infantil contemporânea, muitas vezes, notamos a prevalência de uma abordagem que busca conformar as crianças às expectativas sociais. A disciplina, atua como um mecanismo de controle e adestramento corporal. Desde instruções básicas de como sentar-se corretamente até a imposição de regras e normas mais complexas, as crianças são condicionadas a adotar comportamentos e posturas padronizados, o que pode impactar diretamente em sua autonomia e desenvolvimento criativo.

Portanto, ao considerar o papel da escola na formação da infância, é preciso refletir sobre como as práticas disciplinares e educacionais influenciam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação corporal e subjetiva das crianças. Este processo de formação e disciplina do corpo infantil é um componente chave para entender a interação entre educação, poder e a construção da identidade infantil na sociedade moderna.

Ao aprofundar a discussão sobre a educação formal na Idade Moderna, identifica-se um contraste notável em comparação com as práticas anteriores. As instituições de ensino, que tradicionalmente enfatizavam a disciplina e a uniformidade das gestualidades, começaram a reconhecer as crianças como agentes ativos de seu próprio aprendizado. Esta mudança de perspectiva sinaliza uma transformação significativa no entendimento da infância, priorizando o desenvolvimento intelectual e a autonomia em vez da mera conformidade.

Um paradigma emergente se desdobra, evidenciando a transição da domesticação e conformidade das crianças para a consolidação de um sistema educacional formal. Esta mudança marca uma transformação pedagógica, com a escola assumindo um papel central como ambiente propício ao aprendizado. A educação passa a se concentrar na disseminação de conhecimentos estruturados e na formação de pensamento crítico, preparando as crianças não apenas para se adaptarem, mas também para questionarem e influenciarem a sociedade.

A transição de uma disciplina pueril para uma abordagem educacional formal representa um marco histórico no desenvolvimento da infância, o que será discutido na

próxima seção. Esta mudança reflete uma transformação nas concepções e práticas pedagógicas sobre o papel das crianças na sociedade e no processo educativo. Surge, assim, uma questão: como as metodologias educacionais atuais equilibram disciplina e liberdade, promovendo a criatividade e o pensamento independente nas crianças? O desafio de encontrar um equilíbrio eficaz entre disciplina e liberdade permanece fundamental para educadores e formuladores de políticas educacionais contemporâneos, pois afeta diretamente o desenvolvimento e a autonomia das crianças.

Como visto no tópico anterior, a disciplina é frequentemente usada para controlar e manipular os corpos infantis, resultando em sua domesticação e submissão. No entanto, esse cenário de disciplina e submissão não é o único possível. Na Idade Moderna, por exemplo, ocorreu uma mudança de paradigma, onde a ênfase na domesticação e conformidade das crianças cedeu lugar à consolidação de um sistema educacional formal.

Ao investigar as práticas discursivas que delinham a concepção do corpo infantil, torna-se evidente que a disciplina e a vigilância são mecanismos frequentemente empregados. Estas práticas discursivas não apenas definem os limites da liberdade infantil mas também estabelecem as normas pelas quais a sociedade regula e 'normaliza' o comportamento infantil. A análise discursiva destes aspectos mostra como as instituições escolares e familiares exercem seu poder regulatório sobre a infância, consolidando um modelo de corpo 'ideal' que deve ser cultivado desde cedo.

2.4 A educação formal na Idade Moderna: da invenção à consolidação

A Modernidade, iniciando-se no final do século XV, marca uma era de profunda transformação dos costumes, princípios e valores herdados da Idade Média, influenciando áreas econômicas, políticas, sociais e culturais. Este período destaca-se pela ruptura com a estrutura social feudal e pela emergência dos Estados Nacionais, que promovem a laicização e a centralização do poder político, econômico e cultural. É crucial, conforme discute Foucault, entender como neste contexto a educação se torna um mecanismo de poder e saber, onde as práticas pedagógicas começam a disciplinar não apenas os conhecimentos, mas também os corpos dos educandos. As escolas, enquanto espaços de inculcação da disciplina, operam dentro de um regime de vigilância e controle, estabelecendo a normatização do comportamento por meio de currículos e métodos que moldam indivíduos aptos a participar de uma sociedade regida pela racionalidade moderna e pelo capitalismo nascente.

Nesse contexto, a Modernidade rompe com a sociedade de ordens, que restringia

as liberdades individuais, e promove a laicização política, econômica e cultural. Isso resulta na formação dos Estados Nacionais, na abertura do comércio e na construção de discursos que promoviam a autonomia individual e a valorização da capacidade humana. Segundo Formigoni (2010), é importante observar como esses discursos influenciaram a pedagogia e a educação da época, moldando a forma como as crianças eram educadas para se tornarem indivíduos socialmente ativos e conscientes das mudanças culturais.

A escola, segundo Ariès (1981), passou a ser vista como uma extensão da infância, um espaço em que as crianças podiam desfrutar dessa fase de suas vidas. As categorias de diferenciação entre crianças e adultos tornou-se imprescindível, pois agora era essencial que as crianças aprendessem a ler e escrever e se tornassem o tipo de pessoa exigido por uma cultura letrada, como aponta Postman (1999). Portanto, a separação entre crianças e adultos no contexto escolar indicava uma mudança profunda na concepção da infância, enfatizando seu valor e singularidade.

A escola reconhecia a importância de educar as crianças de acordo com suas características e necessidades específicas, refletindo os discursos da época que valorizavam a infância como uma fase única na vida das pessoas. Essa valorização da infância na escola refletiu uma transformação mais ampla na concepção da criança como um sujeito ativo, com características, necessidades e direitos próprios, conforme evidenciado nos discursos da época.

Nesse contexto, as disciplinas escolares desempenhavam um papel fundamental na formação do indivíduo. As disciplinas clássicas, como o trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), eram consideradas essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico, de acordo com os discursos da época que enfatizavam a importância dessas disciplinas na formação intelectual e moral dos indivíduos. As disciplinas religiosas, como a teologia e a filosofia, eram responsáveis pela formação da moral e da espiritualidade.

Na Idade Moderna, as disciplinas educacionais tinham o propósito de preparar os jovens para o trabalho, o serviço militar e a vida cristã. Tanto as disciplinas clássicas quanto as religiosas eram consideradas fundamentais para o crescimento intelectual, moral e espiritual dos estudantes.

Além disso, alguns conteúdos culturais da escola moderna e contemporânea, como o papel do latim e o ensino gramatical e retórico da língua, assim como a imagem da filosofia, com ênfase em lógica e metafísica, também têm sua origem na Idade Média. Na educação formal desse período, esses elementos eram cuidadosamente idealizados

para exercer uma influência profunda na operacionalização pedagógica. O ensino do latim, por exemplo, não se limitava apenas a uma língua, mas era concebido como uma ferramenta vital para a compreensão das obras clássicas e religiosas, moldando o pensamento dos educandos e consolidando a conexão entre as esferas culturais e religiosas, como destacado nos discursos da época. Da mesma forma, a ênfase na filosofia com foco na lógica e metafísica tinha como consequência esperada o desenvolvimento do pensamento abstrato e racional dos estudantes, preparando-os para compreender os princípios fundamentais do conhecimento e da existência. Esses elementos revelam a estreita relação entre a concepção pedagógica medieval e a formação dos indivíduos em direção a um entendimento mais profundo e abrangente do mundo.

O estudo de Cambi (1999) revela a existência de raízes profundas da instituição escolar moderna na Idade Média. Ao compreendermos esse contexto medieval, podemos reconhecer a importância histórica da instituição escolar e analisar como os discursos da época influenciaram sua transformação ao longo do tempo, inclusive na educação contemporânea.

Segundo Noguera-Ramírez (2011), podem ser identificados três modos de pensar e praticar a Educação ao longo da história. O primeiro modo, nos séculos XVII e XVIII, caracterizava-se por uma sociedade ensinante ou da Razão de Estado ensinante, em que a Didática era o conhecimento principal e o *Homo docilis*, a figura subjetiva privilegiada. Esse indivíduo dócil era aquele capaz de aprender e ser ensinado, refletindo os discursos da sociedade da Razão de Estado ensinante, em que a Didática era o conhecimento principal.

O segundo modo, no final do século XVIII, corresponde ao período do Estado educador, marcado pelo surgimento do conceito de Educação no vocabulário pedagógico e pela expansão da Educação e da instrução pública em diferentes setores e grupos sociais. Nesse modo, os conceitos de Educação e formação/cultura (*Bildung*) e as tradições pedagógicas modernas foram os novos saberes, tendo o *Homo civilis*, o indivíduo civilizável, como figura subjetiva predominante.

Por fim, o terceiro modo, cuja emergência se opera no início do século XX, representa a consolidação da sociedade da aprendizagem e o surgimento do conceito de *Homo discens*, o indivíduo que não apenas adquire conhecimento, mas também desenvolve habilidades de aprendizagem contínua. Nesse contexto, a Psicopedagogia assumiu um papel central como forma de conhecimento.

Além disso, para Marín-Díaz (2009), é possível observar que a produção de cada

momento e forma de subjetividade esteve relacionada ao exercício de práticas de autoconhecimento que ganharam destaque nos discursos pedagógicos. O indivíduo, sua atividade, interesses e necessidades passaram a ter relevância, assim como os discursos sobre experiência, aprendizagem e Educação permanente nas discussões educacionais.

Marín-Díaz (2009) e Noguera-Ramírez (2011) afirmam que os três modos mencionados constituíram sociedades educativas, em que a arte de educar, seja pelo ensino, pela Educação/formação ou pela aprendizagem, era fundamental para a constituição, realização e garantia da salvação do indivíduo e da sociedade. Vale ressaltar que, embora a escola tenha um papel importante nesse tipo de sociedade, sua presença não define seu caráter educativo. Atualmente, todos os indivíduos devem estar comprometidos e, em certa medida, obrigados a continuar aprendendo em diversos espaços ao longo de suas vidas. Essa ideia remonta à concepção de Comenius, que imaginava o mundo inteiro como uma grande escola, na qual os indivíduos aprendiam ao longo de diferentes estágios da vida, desde a pré-natal até a morte.

Durante o Iluminismo, no século XVIII, a educação ganhou uma importância ainda maior como um meio de transformação social e progresso. Filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau influenciaram a concepção da educação como um direito universal, defendendo que todos os indivíduos deveriam ter acesso a uma educação adequada.

Nesse período, houve um esforço para estabelecer sistemas educacionais mais estruturados e abrangentes. Países como a Prússia e a França implementaram reformas educacionais com o objetivo de fornecer uma educação padronizada e controlada pelo Estado. A criação de escolas públicas e a profissionalização dos professores foram aspectos importantes desse processo de consolidação da educação formal.

Assim, para Oliveira e Valeirão (2013), a educação formal na Idade Moderna passou por um processo de invenção e consolidação. A disseminação do conhecimento por meio da imprensa, o surgimento de novas abordagens pedagógicas e o reconhecimento da educação como um direito universal contribuíram para transformar o panorama educacional nos séculos XV a XVIII. A consolidação de sistemas educacionais mais estruturados e o aumento do acesso à educação foram marcos desse período de transição da Idade Média para a Modernidade.

Para aprofundar nossa compreensão da forma como os documentos educacionais contemporâneos moldam as noções de corpo e autonomia infantil, é essencial aplicar a análise foucaultiana do poder e do saber. Ao examinar os documentos oficiais através da

lente de Foucault, vemos como as práticas pedagógicas não apenas transmitem conhecimento, mas também disciplinam e controlam o corpo infantil, servindo aos objetivos de uma governamentalidade que se estende para além do conteúdo educativo. A análise foucaultiana destaca como os discursos sobre a autonomia e o protagonismo infantil podem, paradoxalmente, reforçar estruturas de poder que limitam a verdadeira liberdade e autodeterminação das crianças.

2.4.1 Desenvolvimentos educacionais no período Pós Idade Moderna (séculos XIX e XX)

O período pós-Idade Moderna, abrangendo principalmente os séculos XIX e XX, foi uma era de transições significativas e desenvolvimentos notáveis na educação formal. Este período histórico testemunhou uma série de transformações que refletiram uma transformação dos princípios educacionais estabelecidos durante a Idade Moderna.

Nesta era, uma das mudanças mais notáveis foi a crescente ênfase na educação como um direito humano fundamental. Influenciada por movimentos sociais e filosóficos, como o Iluminismo e o Pragmatismo, houve um reconhecimento generalizado da importância da educação para o desenvolvimento individual e coletivo.

No contexto das mudanças educacionais pós-Idade Moderna, uma análise detalhada através da AD revela como os discursos sobre educação foram moldados e contribuíram para a redefinição das relações de poder e conhecimento na sociedade. Durante os séculos XIX e XX, o discurso educacional começou a enfatizar a educação como um direito humano essencial, refletindo mudanças ideológicas e filosóficas em andamento. Essa transformação pode ser vista como um “deslocamento no ‘campo de estabilização’ dos enunciados sobre educação, em que novos significados e práticas foram possibilitados” (FOUCAULT, 1996, p. 35).

Essas mudanças discursivas não apenas refletiram mas também promoveram uma reconfiguração nas estruturas sociais, influenciando as políticas educacionais e a prática pedagógica. A emergência de pedagogias centradas no aluno, por exemplo, pode ser analisada como um "acontecimento" discursivo que desafiou e remodelou as concepções anteriores de ensino e aprendizagem.

Além disso, a democratização do acesso à educação e a crescente valorização da voz das crianças são exemplos de como os discursos educacionais se alinharam com movimentos mais amplos para igualdade social e empoderamento. Essas mudanças discursivas não apenas refletem mas também participam da construção de novas

realidades sociais, demonstrando a natureza intrínseca da relação entre discurso, poder e formação social.

Portanto, ao analisar os desenvolvimentos educacionais dos séculos XIX e XX através da lente da AD, torna-se evidente que as mudanças nos discursos sobre educação foram fundamentais na moldagem das práticas educacionais contemporâneas. Esses discursos não apenas refletem mudanças na percepção da educação, mas também atuam como agentes de transformação na relação entre educação, sociedade e poder.

Além disso, o período pós-moderno viu a ascensão de pedagogias centradas no aluno. A individualidade e as necessidades específicas de cada criança passaram a ser valorizadas. Essa abordagem representou uma mudança fundamental na prática educacional, afastando-se das metodologias de ensino baseadas na memorização e repetição para abordagens mais interativas, críticas e experiências de aprendizagem.

Paralelamente, houve uma ampliação na democratização do acesso à educação. Os reformadores educacionais deste período trabalharam para tornar a educação mais acessível a todas as camadas da sociedade, refletindo a crescente consciência da importância da educação na promoção da igualdade social e na capacitação dos cidadãos.

Essas transformações no campo educacional também foram acompanhadas por uma maior valorização da voz das crianças. A ideia de que as crianças deveriam ser ouvidas e suas opiniões consideradas em decisões que afetam suas vidas ganhou força, estabelecendo um precedente para os princípios mais tarde incorporados no ECA (BRASIL, 1990).

Os avanços educacionais do período Pós-Idade Moderna, portanto, abriram caminho para a implementação de legislações importantes como o ECA. Este estatuto, que será abordado no próximo tópico, é um reflexo e uma continuação das mudanças e ideais educacionais que emergiram durante este período. Ele codifica a ideia de que a educação deve ser adaptada às necessidades individuais de cada criança e enfatiza a proteção dos seus direitos em todas as circunstâncias.

Em resumo, os desenvolvimentos educacionais nos séculos XIX e XX não apenas representaram uma continuação da transformação iniciada na Idade Moderna, mas também estabeleceram o terreno fértil para a introdução de marcos legais como o ECA, destacando a individualidade, os direitos das crianças e a importância de uma educação inclusiva e acessível.

2.5 O Estatuto da Criança e do Adolescente: Regulamentação Legislativa na condução e proteção da infância

No contexto das discussões sobre a infância, é fundamental reconhecer que a experiência vivenciada pelas crianças não é homogênea. Ela é atravessada por uma série de elementos, incluindo gênero, raça, etnia, religião e, especialmente, classe social. Como Espíndola e Souza postulam:

Além da historicidade, a infância é marcada por questões de gênero, raça, etnia, religião e, especialmente, classe social [...] as crianças das camadas populares com certeza não vivem as mesmas experiências de infância que aquelas das camadas médias e das elites. E as crianças indígenas tampouco podem viver sua infância da mesma forma que uma criança branca, bem como as crianças afro descendentes, do campo, das florestas, as ribeirinhas (ESPÍNDOLA e SOUZA, 2015, p. 48).

Diante da diversidade de experiências e necessidades, é essencial a existência de um conjunto de normas que proteja e garanta os direitos das crianças. Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no Brasil em 1990, desempenha um papel central. O ECA é uma legislação que estabelece os direitos e responsabilidades das crianças e dos adolescentes, com o objetivo de garantir sua proteção integral, promover um desenvolvimento saudável e possibilitar sua participação plena na sociedade.

Para Oliveira (2009), o ECA estabelece um sistema sócio-jurídico e político abrangente para garantir integralmente os direitos da infância e juventude. Propõe regular esse sistema de garantia com base em três princípios fundamentais: prioridade absoluta, descentralização político-administrativa e participação da população. A prioridade absoluta implica na primazia dos direitos das crianças e adolescentes em todas as circunstâncias, antes de qualquer outra pessoa. Eles devem ser atendidos em primeiro lugar pelos serviços públicos e são os principais destinatários das políticas públicas nas áreas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer. Os recursos públicos devem ser direcionados prioritariamente para a proteção da infância e adolescência.

O ECA trouxe uma mudança na concepção de infância e adolescência. O ECA define, nos artigos 87 e 88, o Sistema de Garantia de Direitos, que é composto por três grandes eixos de atuação: promoção, defesa e controle social. A promoção de direitos envolve a deliberação e formulação da política de direitos, articulando espaços públicos e institucionais, bem como instrumentos/mecanismos de formulação de políticas (BRASIL, 1990, p. 87-88).

O ECA, instituído no Brasil em 1990, não apenas reflete os discursos e as

mentalidades da sua época histórica, mas também representa um ponto de inflexão nas narrativas sociais e educacionais sobre a infância. Este marco legal, ao reconhecer a infância como uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, ressalta a necessidade de assegurar às crianças direitos essenciais como vida, saúde, alimentação, educação, cultura, lazer, e convivência familiar e comunitária, conforme articulado no texto legal (BRASIL, 1990).

Através da Análise do Discurso, percebemos que o ECA introduz uma nova linguagem na legislação sobre infância, que enfatiza a agência e a participação das crianças. O reconhecimento do direito das crianças de serem ouvidas e terem suas opiniões consideradas em questões relevantes para suas vidas, conforme estipulado pelo ECA, marca uma mudança significativa nos discursos educacionais e sociais. Esta mudança não é apenas legal, mas também simbólica, pois reflete uma nova compreensão da criança como sujeito ativo e participativo na sociedade.

A introdução do ECA no Brasil em 1990 foi um marco legislativo que reflete a interseção de conceitos fundamentais como biopolítica, norma e regulamentação na condução e proteção da infância. O ECA, ao estabelecer direitos e responsabilidades para crianças e adolescentes, é um objeto de saber que se alinha à biopolítica, conforme explorada por Foucault em obras como "Vigiar e Punir" e "A Vontade de Saber". A biopolítica, neste contexto, é entendida como o governo da vida, uma forma de poder que transcende a mera coerção, estendendo-se à gestão e regulação dos aspectos da vida humana. Ela representa a incorporação dos mecanismos biológicos e existenciais dos indivíduos no domínio dos cálculos políticos e do poder-saber, transformando a vida humana em um campo de controle e intervenção estratégica.

Os artigos 1º e 5º do ECA representam essa dinâmica de poder, reafirmando o compromisso com a proteção integral de crianças e adolescentes e proibindo qualquer forma de violência, exploração, discriminação e negligência contra eles (BRASIL, 1990, p. 11-12). Estes artigos, além de suas funções legais, indicam uma mudança significativa na normatização da infância - um conceito que Foucault desenvolveu em relação à sexualidade (FOUCAULT, 2011). Norma, neste sentido, refere-se ao estabelecimento de padrões e expectativas comportamentais dentro de uma sociedade. O ECA, ao definir direitos e deveres, cria um conjunto de normas que regulam a vida das crianças, estabelecendo um padrão para sua proteção e bem-estar.

O artigo 4º do ECA é um exemplo explícito de regulamentação, um conceito que implica na implementação de regras e procedimentos para garantir a observância de

normas estabelecidas. Este artigo destaca a responsabilidade compartilhada entre família, comunidade, sociedade em geral e poder público na garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, com ênfase especial no direito à educação (BRASIL, 1990, p. 11). A regulamentação aqui se manifesta não apenas na criação de leis, mas também na articulação de estruturas e práticas que asseguram a aplicação dessas leis.

O artigo 53 do ECA, ao reiterar o direito fundamental à educação, confronta-se com desafios práticos na sua efetivação (BRASIL, 1990, p. 31). Este desafio destaca a distância entre a regulamentação como conceito e sua implementação na realidade. A garantia legal do direito à educação, portanto, precisa ser acompanhada por um esforço contínuo para transformar a regulamentação em prática efetiva.

Essa análise revela que o ECA, como marco legal, desempenha um papel vital na definição de normas e expectativas sociais para a proteção e educação das crianças. Contudo, a eficácia do ECA depende da sua implementação prática e da vontade política e social para concretizar seus princípios na realidade cotidiana das crianças e adolescentes.

O ECA, nesse contexto, incita à reflexão e revisão das ações e políticas pedagógicas e psicopedagógicas, visando a formação integral tanto do educando quanto do educador. Esta perspectiva impulsiona a análise crítica da postura e ética profissional dos educadores, além da consideração das características sociais, pessoais e individuais dos alunos. Essa abordagem é fundamental para uma educação que respeite as diferenças e promova a inclusão.

Segundo Oliveira (2009), na interface entre Educação e ECA, é imprescindível repensar as políticas educacionais para promover uma maior inclusão e interação entre colegas, além de fomentar o conhecimento científico e a compreensão da realidade, permitindo assim sua transformação. Esta transformação implica na construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna, onde crianças e adolescentes tenham acesso pleno à cultura e à cidadania, em busca da felicidade. A integração destes princípios na prática educacional é crucial para alcançar o ideal de uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades e direitos de todas as crianças e adolescentes.

A introdução do ECA representou uma transformação significativa não apenas em termos legais, mas também na narrativa social e educacional sobre a infância. Utilizando as ferramentas de Análise do Discurso, podemos perceber que o ECA inaugurou uma nova linguagem na legislação sobre a infância, que reforça a agência e participação ativa das crianças na sociedade. Este avanço legal e simbólico reflete uma nova compreensão

da criança como sujeito de direitos e participativo, marcando uma mudança substancial nos discursos educacionais e sociais sobre a infância.

O ECA, em seu contexto de biopolítica, como explorado por Foucault, transcende a mera regulamentação legal. Ele representa a inclusão da vida das crianças e adolescentes no campo do poder político, onde sua proteção e desenvolvimento são integrados em estratégias governamentais e sociais (FOUCAULT, 2009). A legislação reflete a normatização da infância, conforme desenvolvido por Foucault em relação à sexualidade, estabelecendo padrões e expectativas comportamentais dentro da sociedade.

Essa transformação na legislação, portanto, não apenas codifica direitos e responsabilidades, mas também reconfigura as percepções e práticas em relação às crianças e adolescentes. Através do ECA, a infância é redefinida não apenas como uma fase de vulnerabilidade, mas como um período de direitos ativos e participação social.

Essa reconfiguração dos discursos sobre a infância, cristalizada no ECA, desafia os educadores e formuladores de políticas a repensar suas práticas e políticas. A educação, neste novo cenário, deve ser reimaginada como um processo que respeita as diferenças individuais, promove a inclusão e prepara as crianças e adolescentes para um papel ativo na sociedade.

A integração dos princípios do ECA na prática educacional é essencial para a realização do ideal de uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades e direitos de todas as crianças e adolescentes, promovendo assim uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Política Educacional tem como meta essencial promover uma escola pública de qualidade. É necessário construir um projeto educacional que seja socialmente qualificado, transformador e libertador, e essa construção deve ser feita de maneira participativa. A democratização da educação abrange o acesso igualitário à escola, bem como a democratização da gestão e do conhecimento, assegurando um ensino de qualidade para todos os estudantes.

A escola é um direito do cidadão e deve ser um espaço de produção e recriação do conhecimento, socialização do saber e ampliação das relações sociais, sendo um local de inclusão social.

2.6 As técnicas de governamentalidade do corpo infantil por meio das instituições escola e família

O conceito de governamentalidade, conforme desenvolvido por Michel Foucault (2008), é fundamental para entender as dinâmicas de poder nas instituições sociais, incluindo escolas e famílias. Governamentalidade refere-se à forma como o Estado e outras instituições exercem controle sobre indivíduos e populações, não apenas por meio de medidas coercitivas, mas também por meio de práticas que gerenciam e orientam a vida cotidiana. Isso envolve a implementação de estratégias que influenciam como as pessoas pensam, agem e interagem, moldando suas subjetividades e identidades.

Destarte, o conceito de governamentalidade, conforme desenvolvido por Michel Foucault (1976), abrange uma complexa rede de práticas, técnicas e estratégias empregadas para conduzir as condutas individuais e coletivas. Este conceito, central para a compreensão do exercício do poder moderno, estende-se para além da mera administração do estado, influenciando diversos aspectos da vida social e individual.

Castro (2009), em "Vocabulário de Foucault", descreve a governamentalidade como uma arte de governar que transcende a administração estatal, implicando uma série de práticas que visam orientar e dirigir o comportamento dos indivíduos e grupos. Este entendimento ressalta a abrangência da governamentalidade, que não se limita ao controle político ou econômico, mas permeia a gestão da vida cotidiana e das populações.

Em "A História da Sexualidade, Volume 1: A Vontade de Saber", Foucault (1976) introduz o conceito de biopolítica, relacionado à governamentalidade como uma forma de poder que gerencia a vida, regulando fenômenos coletivos, como natalidade e mortalidade. A biopolítica é um aspecto da governamentalidade, pois representa o controle exercido sobre as populações, abordando questões de saúde, reprodução e bem-estar.

Na aula de 17 de março de 1976, em "Em Defesa da Sociedade", Foucault (1976) analisa a disciplina e o controle homogêneo exercidos no contexto capitalista, demonstrando como a governamentalidade se manifesta através de estruturas econômicas e políticas uniformes. Esta análise mostra como a governamentalidade se entrelaça com a economia e a política, moldando os indivíduos e a sociedade de maneira padronizada.

Foucault estabelece uma progressão no pensamento sobre o poder: da disciplina, que controla os corpos individuais, à biopolítica, que gerencia populações, culminando na governamentalidade, que abarca a gestão geral da vida humana. Este panorama conceitual revela a complexidade e o alcance do poder nas sociedades contemporâneas.

Nas instituições escolares, essa governamentalidade é evidente nas estruturas e práticas pedagógicas. A organização do espaço escolar, os currículos, os métodos de ensino e avaliação, e as rotinas diárias funcionam como dispositivos para regular o comportamento e as mentalidades das crianças. Essas práticas, embora frequentemente justificadas como essenciais para a educação e o desenvolvimento, também servem para inculcar uma certa ordem e conformidade. Da mesma forma, a família atua como um microcosmo da governamentalidade. As normas e valores sociais circulam nessa instituição e são reforçados.

Gilles Deleuze (1996) aprofunda essa análise ao considerar a escola como uma representação do 'sociedade de controle'. Neste contexto, a escola transcende seu papel de instituição educacional e torna-se um espaço onde as noções de eficiência e produtividade são primordiais. O conhecimento é fragmentado, e os processos de avaliação são reformulados para refletir uma abordagem mais orientada para o desempenho e competências.

As estratégias utilizadas para governar o corpo infantil são diversas e complexas. Incluem a formalização de regras e comportamentos aceitáveis, a imposição de horários rígidos e a valorização de determinados tipos de conhecimento e habilidades. Estas estratégias não apenas disciplinam o corpo, mas também influenciam a maneira como as crianças se percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

Os efeitos dessas técnicas de governamentalidade na formação da identidade e subjetividade da criança são profundos. As crianças, desde tenra idade, são ensinadas a valorizar certas formas de saber e comportamento, enquanto outras são marginalizadas ou desencorajadas. Isso tem implicações significativas para o desenvolvimento de sua identidade, suas crenças e suas capacidades de pensamento crítico.

Além das práticas tangíveis de governamentalidade, é essencial reconhecer como os discursos educacionais e sociais sobre a infância interagem com essas técnicas. A Análise do Discurso, seguindo a perspectiva foucaultiana, permite examinar como os discursos sobre a educação e a infância influenciam e são influenciados pelas práticas nas escolas e famílias. Estes discursos não apenas descrevem a realidade educacional e familiar, mas ativamente participam na construção e manutenção das estruturas de poder e subjetividade.

Por exemplo, a conformidade, a eficiência e a disciplina na educação são regularidades discursivas que permeiam as práticas sociais nas escolas e famílias. Tais discursos não apenas legitimam certas formas de governamentalidade, mas também

contribuem para a interiorização desses valores pelas crianças, afetando profundamente sua percepção de si mesmas e do mundo ao seu redor. Pela AD, podemos descrever e analisar como os discursos educacionais operam em conjunto com as práticas de governamentalidade para formar subjetividades específicas, promovendo uma compreensão da infância que se alinha com os interesses e necessidades das instituições sociais dominantes.

Essa interação entre discurso e prática é fundamental para compreender a governamentalidade no contexto educacional e familiar. Enquanto as práticas de governamentalidade atravessam diretamente o comportamento e as experiências das crianças, os discursos subjacentes a essas práticas influenciam suas identidades, valores e percepções. Este entendimento destaca a necessidade de uma abordagem crítica na educação, que não apenas questiona as práticas existentes, mas também os discursos que as sustentam.

Essa compreensão das estratégias de governamentalidade utilizadas nas escolas e famílias revela a natureza complexa e muitas vezes oculta do poder e controle social. A educação, longe de ser um processo neutro de transmissão de conhecimento, é um campo em que as lutas de poder e as questões de identidade e subjetividade são constantemente negociadas e reformuladas.

Em conclusão, a análise das técnicas de governamentalidade nas instituições escolares e familiares é necessária para entender como as identidades e subjetividades das crianças são formadas. Esta análise revela que a educação é profundamente entrelaçada com as questões de poder e controle social, e que uma compreensão crítica dessas dinâmicas é essencial para qualquer discussão significativa sobre educação e desenvolvimento infantil.

Por meio dessa abordagem de Michel Foucault (1926-1984), a governamentalidade pode ser aplicada como uma ferramenta para estudar a história da escola. Isso possibilitará a realização de pesquisas que adotem como eixos analíticos a flexibilidade e a transferência contínuas, valorizando os contextos de ação e associação que permitem que o governo, nas sociedades modernizadas, ocorra de forma indireta e se organize em torno do princípio da escolha do sujeito.

Este exame das técnicas de governamentalidade do corpo infantil, por meio das instituições escolares e familiares, lança luz sobre os complexos mecanismos de poder que operam na educação. A análise das estratégias empregadas nas escolas e famílias revela como a governamentalidade se entrelaça com o cotidiano, influenciando a

formação das subjetividades e identidades das crianças. As teorias de Foucault (2014, 2018) e Deleuze (2011) oferecem uma lente crítica para examinar estas dinâmicas, desafiando-nos a considerar a educação não apenas como um processo de aprendizagem, mas também como um espaço de exercício de poder e controle social.

As transições nas práticas educacionais, de informal para formal, revelam um movimento discursivo significativo que reflete as mudanças na episteme da sociedade sobre a infância. A formalização da educação é um reflexo da crescente valorização do saber sistematizado e da necessidade de preparar as crianças para assumirem papéis específicos na sociedade. A análise discursiva dessa transformação destaca como os discursos sobre educação e infância se adaptam e se reconfiguram em resposta às exigências sociais e econômicas de cada época.

À medida em que se encerra este capítulo, a jornada de exploração do poder na educação nos leva ao próximo estágio das Artes de Governo Educacional do Corpo Infantil desde a Modernidade: As Pedagogias de Ensino, o qual se propõe descrever e analisar as especificidades das estruturas educacionais e pedagógicas. Aqui, exploraremos como as artes de governo, especialmente desde o período da Modernidade, clivaram as pedagogias de ensino e como essas pedagogias, por sua vez, têm influenciado a educação do corpo infantil.

A transição do foco na governamentalidade para as práticas pedagógicas específicas permitirá compreender melhor como as teorias e os métodos de ensino evoluíram ao longo do tempo e como essas mudanças refletem as transformações mais amplas nas concepções de poder, controle e formação do indivíduo e promete aprofundar a compreensão das dinâmicas de poder na educação e explorar as várias facetas das pedagogias que têm sido fundamentais na modelagem da educação infantil na era moderna.

Assim, adentraremos em um novo território de investigação, em que as histórias da educação e as teorias pedagógicas se entrelaçarão com as práticas de governamentalidade, oferecendo uma visão abrangente das complexas relações entre educação, poder e sociedade.

3 CAPÍTULO II – AS ARTES DE GOVERNO EDUCACIONAL DO CORPO INFANTIL DESDE A TRADIÇÃO CLÁSSICA À INOVAÇÃO MODERNA: UMA JORNADA PELAS EVOLUÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, o objetivo é apresentar algumas artes de governo educacional do corpo infantil desde a modernidade. O conceito de “artes de governo educacional do corpo infantil” refere-se a uma série de estratégias, métodos e práticas que têm como objetivo governar ou regular o comportamento, ações e atitudes das crianças em ambientes educacionais. Este conceito pode ser analisado por meio de vários aportes teórico-metodológicos, incluindo a Filosofia, a Sociologia da Educação e a História da Educação. Segundo Foucault (2008), as artes de governo são formas de exercer o poder sobre os indivíduos e as populações, visando a adestrar suas condutas e orientar suas escolhas.

No contexto dessas "artes de governo", é preciso considerar a teoria do biopoder formulada por Michel Foucault (1976), que analisa como o poder moderno se estende além das estruturas políticas e se infiltra na vida cotidiana, atravessando operacionalmente os corpos e as subjetividades. Contudo, ao explorar a biopolítica de Foucault, devemos reconhecer suas limitações, particularmente em contextos culturais diversos. O biopoder, conforme discutido por Foucault, destaca a maneira como os estados e as instituições, como as escolas, regulam populações e indivíduos através de práticas disciplinares e normalizadoras.

Neste capítulo, exploraremos como as pedagogias de ensino, desde o classicismo até a contemporaneidade, refletem e incorporam mecanismos de biopoder, influenciando profundamente o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. Examinaremos como as práticas educacionais contribuem para a manutenção e a eficácia do sistema capitalista por meio da regulação e formação de corpos e mentes alinhados às normas sociais.

Em relação à teoria sobre as artes de governo educacional, é necessário considerar a fase genealógica de Foucault, que explora como o poder é exercido na sociedade, particularmente no contexto educacional. Foucault ressalta que as formas de governo não se limitam a estruturas políticas ou institucionais, mas permeiam a vida cotidiana, definindo práticas subjetivas, inclusive das crianças. Este poder se manifesta através de práticas educacionais e discursos que definem normas e valores.

Esta abordagem sistemática e controlada da educação reflete a anátomo-política do corpo de Foucault, um conceito que analisa como os corpos individuais são regulados,

vigiados e disciplinados nas esferas da saúde, higiene e capacidade física (FOUCAULT, 1996). No contexto educacional, essa forma de poder se manifesta por meio de práticas pedagógicas que não apenas ensinam, mas também disciplinam o corpo, permeando comportamentos e posturas específicas.

Essas práticas pedagógicas visam não apenas educar, mas também 'docilizar' os corpos, tornando-os úteis e produtivos dentro dos parâmetros estabelecidos pelo sistema educacional e pelo sistema capitalista. A análise da anatomopolítica do corpo revela como as pedagogias de ensino, consciente ou inconscientemente, participam da moldagem dos corpos e mentes das crianças para se adequarem às exigências do mercado e da sociedade em geral.

De acordo com Ariès (1981), a Modernidade foi marcada pela invenção da infância como uma categoria social distinta, que exigia cuidados e instrução específicos.

Essa abordagem sistemática e controlada da educação, destacada desde a Modernidade, nos leva diretamente às reflexões de Michel Foucault em 'O governo de si e dos outros' (FOUCAULT, 2010) e 'Do Governo dos Vivos' (FOUCAULT, 2011). Nestas obras, Foucault aprofunda a discussão sobre governamentalidade, trazendo à luz como as formas de governo moldam não apenas as instituições e as políticas, mas também a autopercepção e o comportamento dos indivíduos.

No contexto educacional, essas obras de Foucault oferecem uma perspectiva sobre a governança do indivíduo e a auto-regulação. Foucault explora como as estruturas de poder e conhecimento presentes na educação incentivam a formação de um tipo de 'governo de si', onde as crianças aprendem a monitorar, regular e disciplinar seus próprios comportamentos e pensamentos, alinhando-os com as normas sociais e educacionais. Esta perspectiva se estende além da mera disciplina física, entrando no domínio da autogestão psicológica e moral.

A relevância destas obras para o campo educacional reside na maneira como elas desvendam a complexidade do poder e da autodisciplina no desenvolvimento infantil. As pedagogias contemporâneas, ao se enraizarem nessas práticas de auto-governo, podem inadvertidamente promover um tipo de conformidade que transcende a obediência externa, criando indivíduos que não apenas seguem as regras, mas que internalizam e perpetuam os padrões e valores dominantes.

Ao contemplar essas ideias de Foucault, somos convidados a refletir criticamente sobre como as práticas educacionais e pedagógicas moldam as crianças não apenas como aprendizes, mas como seres autogovernáveis dentro do contexto mais amplo da sociedade

e do poder (FOUCAULT, 2010; FOUCAULT, 2011).

Para alcançar o objetivo, realizamos uma descrição das diferentes pedagogias de ensino que se desenvolveram ao longo da história. É importante considerar como estas pedagogias evoluíram em resposta a mudanças históricas e sociais. Por exemplo, a pedagogia tradicional refletiu as necessidades de uma época em que a ordem e a estrutura eram altamente valorizadas. Como essas abordagens mudaram ou permaneceram relevantes em diferentes períodos históricos, mesmo inscritas parcialmente em pedagogias consideradas progressistas? Essa análise pode oferecer percepções sobre a natureza adaptativa e às vezes resistente da educação em face das transformações sociais. Para isso, são abordadas as seguintes pedagogias: a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Comportamentalista, a Pedagogia Construtivista e a Pedagogia Democrática. Cada uma dessas pedagogias é caracterizada por seus pressupostos teóricos, seus métodos e suas implicações para a educação do corpo infantil. Como citado por Libâneo (1994), essas pedagogias representam diferentes formas de entender o papel da educação na sociedade e na formação dos sujeitos, bem como diferentes formas de interagir com as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

A seleção dessas concepções pedagógicas se justifica pela relevância que elas têm para conceber e intervir na educação do corpo infantil, bem como para compreendermos as diferentes relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. A partir dessa análise, pretendemos contribuir para uma reflexão crítica sobre as artes de governo educacional do corpo infantil na atualidade, retornando à História para perceber a dispersão e a unidade dos enunciados sobre o adestramento e a decifração dos corpos infantis, problematizando os discursos e as práticas que orientam a formação dos indivíduos.

Ao compreender essas nuances, criamos uma relação com o próximo capítulo, cujo foco será centrado nos documentos norteadores da educação infantil contemporânea no Brasil. No próximo capítulo, a análise se voltará para os documentos fundamentais da educação infantil contemporânea no Brasil. Exploraremos como estes documentos influenciam as práticas pedagógicas atuais e formam os sujeitos em contextos de poder e controle social. Esta abordagem permitirá uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos educacionais e de suas implicações na formação da identidade e autonomia das crianças. Antes de prosseguir, no entanto, é essencial aprofundar nossa compreensão sobre como esses métodos educacionais se relacionam com conceitos mais amplos de poder e controle social, especialmente no contexto do sistema capitalista. Este

entendimento é necessário para uma análise crítica das práticas educacionais e de como elas influenciam a formação dos sujeitos desde a infância.

O conceito de biopolítica, conforme articulado por Michel Foucault, oferece uma lente crítica através da qual podemos examinar as práticas educacionais contemporâneas. Foucault (2007) preconiza que o governo moderno se preocupa não apenas com o território, mas também com a regulação da população, abrangendo os corpos individuais. Este controle biopolítico se manifesta de maneira significativa no sistema educacional, em que o corpo infantil se torna um alvo primário para a implementação de práticas que visam moldar comportamentos e atitudes alinhados com a lógica do capitalismo.

A homogeneização dos corpos, com o objetivo de eficiência e produtividade no sistema capitalista, emerge discursivamente nas diversas pedagogias de ensino. A Pedagogia Tradicional, por exemplo, com suas raízes históricas detalhadas por Libâneo (1994), representa uma forma de educação que prioriza a uniformidade e a conformidade para facilitar os processos de ensino-aprendizagem, silenciando a diversidade subjetiva constitutiva dos alunos. As estratégias empregadas nesta abordagem visam a criação de um cidadão "ideal" - obediente e eficiente, características altamente valorizadas no mercado de trabalho capitalista.

O conceito de vigilância e controle em ambientes educacionais é profundamente influenciado pelo modelo panóptico, proposto por Jeremy Bentham (1791), que descreve uma estrutura arquitetônica inovadora projetada para permitir a vigilância constante de indivíduos por uma autoridade central. Embora originalmente concebido para prisões, este modelo é aplicável ao contexto educacional, em que a vigilância e a possibilidade de observação contínua moldam o comportamento dos estudantes. Esta vigilância constante gera uma disciplina autoimposta nos alunos, refletindo as dinâmicas de poder e controle presentes nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Em contraste, pedagogias alternativas como a Montessoriana e a Waldorf, embora ainda operem dentro do escopo capitalista, oferecem abordagens que consideram o desenvolvimento holístico da criança. Montessori (1912) e Steiner (1996), fundadores dessas pedagogias respectivamente, enfatizam a importância da liberdade, criatividade e desenvolvimento individual. No entanto, é importante questionar até que ponto essas abordagens conseguem subverter a lógica capitalista de homogeneização e controle dos corpos.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire aparece como um contraponto significativo a essas abordagens. A aplicação das ideias de Freire sobre educação

libertadora varia consideravelmente em diferentes contextos culturais. Em algumas culturas, onde estruturas sociais e políticas mais rígidas prevalecem, a abordagem dialética e emancipatória de Freire pode enfrentar obstáculos significativos. Como essas ideias são recebidas e adaptadas em ambientes que não compartilham as mesmas premissas democráticas e abertas que Freire advoga? Essa reflexão é primordial para compreender a universalidade e os limites da aplicação da Pedagogia Libertadora em cenários educacionais globais. Freire critica as estruturas de poder existentes no sistema educacional e propõe uma educação dialógica que visa emancipar e conscientizar.

O discurso da necessidade de independência na infância, especialmente no contexto educacional, é um aspecto fundamental na formação de sujeitos capazes de interagir em um mundo em rápida mudança. A autonomia infantil, promovida por essas pedagogias alternativas, prepara as crianças para enfrentar desafios e resolver conflitos com confiança e competência. Além disso, no cenário atual, marcado pela influência crescente do neoliberalismo, é fundamental refletir sobre como este paradigma econômico e político impacta a educação de nossas crianças. O neoliberalismo, com sua ênfase na competitividade e eficiência, pode levar a uma visão utilitarista da educação, priorizando habilidades voltadas para o mercado em detrimento do desenvolvimento integral do indivíduo. Esta abordagem pode contribuir para o que tem sido chamado de 'sociedade do cansaço', onde o constante impulso para a produtividade e o sucesso gera pressão e esgotamento, tanto em educadores quanto em alunos. É preciso reconhecer e desafiar essas dinâmicas para promover um modelo educacional que valorize a pessoa como um todo, resistindo à tendência de reduzir a educação a uma mera ferramenta de produção de capital humano.

Freire (1987) argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, não de domesticação. Por meio desta perspectiva, Freire desafia diretamente as noções de eficiência e produtividade que são intrínsecas ao capitalismo, promovendo uma educação que valoriza o pensamento crítico e a autonomia individual. Esta análise deve considerar como se dá as condições dos corpos das crianças sob as influências dessas pedagogias, observando a maneira como a educação modela não apenas o pensamento, mas também o físico, em um contexto de conformidade e resistência. A biopolítica, neste cenário, funciona como um mecanismo que atua no corpo infantil, estabelecendo padrões de normalidade e produtividade alinhados aos interesses do capitalismo. Essa interação entre educação e regulação corporal ressalta a complexidade das práticas educacionais, que vão além do ensino cognitivo, englobando a conformação física e comportamental dos

indivíduos desde a infância.

Finalmente, é essencial refletir sobre como essas diferentes pedagogias de ensino se relacionam com as noções de biopolítica e controle social em um contexto mais amplo. A educação do corpo infantil, sob a influência dessas pedagogias, torna-se um campo onde se travam batalhas ideológicas e econômicas. Reconhecer e problematizar essas relações é crucial para compreender a dinâmica da educação contemporânea e seu papel na formação de indivíduos dentro do sistema capitalista.

Com essa compreensão da interação entre as pedagogias de ensino e os conceitos de biopolítica e controle social, podemos agora explorar cada abordagem pedagógica em detalhe, iniciando com a Pedagogia Tradicional. A integração das diversas teorias pedagógicas, desde a Pedagogia Tradicional até as abordagens mais contemporâneas, como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e os multiletramentos de Rojo (2012), revela um panorama complexo e interconectado da educação. Essa síntese permite compreender como as práticas e teorias educacionais não existem isoladamente, mas são influenciadas por e influenciam a sociedade e a cultura em que estão inseridas. No contexto educacional contemporâneo, reconhecer essas interligações permite entender o funcionamento da dinâmica entre educação, poder e sociedade. Por exemplo, a transição da Pedagogia Tradicional para abordagens mais emancipatórias reflete mudanças nas percepções sociais sobre o papel da educação na formação de indivíduos autônomos e críticos. Da mesma forma, a crescente importância dos multiletramentos no mundo digital moderno destaca a necessidade de adaptar as práticas educacionais às realidades tecnológicas e culturais emergentes. Essa compreensão holística permite uma apreciação mais profunda de como a educação pode simultaneamente moldar e ser moldada pelas forças sociopolíticas e culturais em jogo.

3.1 Pedagogia Tradicional: Impactos no cenário educacional contemporâneo

A Pedagogia Tradicional, que se destacou principalmente nos séculos XVII e XVIII, é um marco na história da educação. Este modelo, caracterizado pela transmissão linear de conhecimentos do professor para o aluno, via o professor como o detentor do saber e o aluno como um receptor passivo. Originária da educação clássica da Grécia Antiga, essa abordagem se desenvolveu na Europa durante a Idade Média e o Renascimento, mantendo sua influência até o século XIX.

Neste contexto, a análise do discurso educacional revela como a Pedagogia Tradicional refletia e reforçava estruturas sociais e culturais da época. O discurso

educacional predominante era de autoridade e transmissão de conhecimentos estabelecidos, refletindo uma visão de mundo em que o conhecimento era visto como algo fixo e imutável, e o papel do aluno era predominantemente passivo.

Apesar de suas características autoritárias e seu foco em memorização e reprodução de conteúdos, é importante reconhecer que a Pedagogia Tradicional ofertou operacionalizações nos processos de ensino-aprendizagemna estruturação dos sistemas educacionais. Ela proporcionou uma base sólida para o desenvolvimento de métodos de ensino e contribuiu para a formação de um modelo educacional mais estruturado e formalizado.

Com o aparecimento de novas concepções pedagógicas no século XIX, que buscavam abordagens mais holísticas e menos autoritárias, as limitações da Pedagogia Tradicional começaram a ser questionadas (LOBO NETO, 2005). Esses novos modelos pedagógicos enfatizavam o desenvolvimento integral do aluno, contrastando com o discurso educacional tradicional. Este texto busca não apenas descrever as características da Pedagogia Tradicional, mas também analisar suas vantagens e desvantagens, avaliando seu impacto e relevância no cenário educacional contemporâneo, numa perspectiva contextualizada, considerando as mudanças discursivas ao longo da história da educação.

Através de uma análise discursiva da Pedagogia Tradicional, observa-se que esta abordagem reflete e perpetua um discurso de autoridade e conformidade. O enfoque na memorização e na aprendizagem passiva sublinha um modelo educacional onde o saber é visto como um depósito de informações, não como um processo interativo e crítico. Esta análise revela como tais práticas pedagógicas são produtos de discursos históricos sobre o papel do educando e do educador.

Ao refletir sobre a longa história e o impacto significativo da Pedagogia Tradicional no Brasil, especialmente sua característica de aulas centradas no professor, podemos questionar como essa abordagem influenciou as dinâmicas sociais e educacionais no país (ZORZO, 1999). A utilização da Pedagogia Tradicional como uma ferramenta de controle social e ideológico durante a ditadura militar, enfatizando a memorização e padronização, levanta questões sobre o papel da educação na manutenção ou desafio a regimes autoritários. Segundo Baldan e Arce (2008), este período foi marcado também pela falta de democratização da escola, com exames de admissão e uma regulamentação escolar rígida.

Mesmo com a ascensão de abordagens centradas no aluno pós-redemocratização,

a persistência da Pedagogia Tradicional em muitas instituições, focada em avaliações baseadas em provas e testes, sugere uma análise crítica de suas implicações na educação atual. É fundamental analisar as consequências da Pedagogia Tradicional no desenvolvimento físico e mental das crianças, questionando como uma educação focada na transmissão de conhecimento pode afetar seu bem-estar geral. Em um sistema focado na transmissão de conhecimento e na disciplina, Silva (2014) explica que o desenvolvimento físico e motor da criança frequentemente é relegado a um segundo plano, contrastando com teorias que enfatizam a importância do movimento e do jogo na aprendizagem infantil.

A preferência por disciplinas como matemática e ciências biológicas, em detrimento das humanidades e educação física, merece uma reflexão crítica sobre como essa tendência pode limitar o desenvolvimento integral das habilidades motoras e cognitivas das crianças. Especialmente na Educação Infantil, onde o corpo e o movimento são cruciais, a Pedagogia Tradicional pode falhar em atender às necessidades de uma educação voltada para a emancipação e a liberdade.

A falta de ênfase no desenvolvimento físico tem repercussões sérias a longo prazo, como problemas de obesidade e ansiedade. “A motricidade é uma dimensão humana fundamental que se relaciona com processos cognitivos, afetivos e sociais” (KOLYNIAK FILHO, 2010, p. 14). Portanto, é preciso reconhecer que a educação deve abarcar todas as dimensões do ser humano, incluindo o aspecto físico. A Pedagogia Tradicional, ao enfatizar atividades físicas de caráter competitivo e individualista, pode não atender às necessidades de todas as crianças, especialmente daquelas que não se identificam com essas dinâmicas.

Refletindo sobre a Pedagogia Tradicional e a necessidade de uma educação mais inclusiva e holística, é importante considerar abordagens educacionais que valorizem a diversidade nas capacidades e interesses infantis. Uma educação que promova atividades físicas prazerosas, estimulantes e adaptadas às diferentes potencialidades das crianças pode contribuir significativamente para o seu desenvolvimento integral e para a valorização de múltiplas formas de expressão e interação.

Além da análise das práticas pedagógicas convencionais, é crucial considerar a perspectiva de Michel Foucault sobre a biopolítica e a anátomo-política do corpo. No caso da nossa pesquisa, enfocaremos essas categorias especialmente no que diz respeito à educação do corpo infantil. Segundo Foucault, em obras como 'Vigiar e Punir' e 'A História da Sexualidade', as instituições educacionais desempenham um papel

fundamental na regulamentação e no controle dos corpos, operando dentro de uma lógica de poder que visa à normatização e à disciplinarização dos indivíduos.

Esta abordagem biopolítica, que se preocupa com a administração da vida e a regulamentação das populações, encontra ressonância nas práticas pedagógicas que buscam moldar o comportamento e a saúde física das crianças, alinhando-as aos padrões e expectativas da sociedade. A anátomo-política do corpo, por outro lado, relaciona-se com o controle mais direto sobre os corpos individuais; práticas como a educação física e a disciplina escolar atuam como mecanismos para o desenvolvimento de corpos 'úteis' e 'produtivos'.

Essa análise foucaultiana oferece uma visão crítica sobre como as escolas participam da formação de corpos e subjetividades alinhados aos interesses do Estado e do mercado. Tal perspectiva desafia os educadores a repensar as práticas educativas não apenas como meios de transmissão de conhecimento, mas também como ferramentas de formação social e corporal, levantando questões importantes sobre autonomia, liberdade e resistência dentro do contexto educacional (FOUCAULT, 2013).

Como dissemos, a Pedagogia Tradicional, historicamente enraizada nos sistemas educacionais, tem desempenhado um papel fundamental na estruturação da educação formal. Esta abordagem, apesar de frequentemente contrastada com metodologias mais contemporâneas, possui suas próprias virtudes. Em um contexto onde a transmissão direta de conhecimento era primordial, a Pedagogia Tradicional ofereceu uma estrutura robusta, com ênfase na disciplina e na autoridade do professor, elementos ainda valorizados em vários cenários educativos. Ao analisar a Pedagogia Tradicional dentro de seu contexto histórico, torna-se evidente que esta metodologia não apenas atendeu às necessidades de sua época, mas também estabeleceu as bases para futuras inovações pedagógicas e ainda se materializa em muitas escolas. As abordagens modernas, que frequentemente focam na interatividade e na autonomia do aluno, não emergiram no vácuo, mas sim como uma transformação das estruturas e práticas tradicionais.

É importante reconhecer que, em determinadas situações, a estrutura oferecida pela Pedagogia Tradicional pode ser extremamente eficaz. Por exemplo, no ensino de conceitos fundamentais em disciplinas como matemática e ciências, a abordagem direta e estruturada típica desta pedagogia pode ser benéfica devido à natureza sequencial e cumulativa do conhecimento nesses campos. Gôngora (1985, p. 23) ressalta que "o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar

um lugar junto aos mais capazes". Este enfoque em esforço, disciplina intelectual e uma hierarquia clara de aprendizagem é particularmente eficaz para a aquisição de conceitos complexos e fundamentais. A pedagogia tradicional, com seu foco em instrução direta, disciplina, e memorização, fornece uma base sólida para o desenvolvimento posterior de habilidades analíticas e críticas, essenciais para o progresso em matemática, ciências e além.

A disciplina e a ordem, como fundamentos da abordagem educacional discutida por Araújo, et al (2020), emergem como pilares cruciais na formação de estudantes, particularmente notáveis nos estágios iniciais da jornada educacional. Esta fase crítica de desenvolvimento, na qual os alunos estão formando as bases essenciais de seu comportamento e hábitos de estudo, destaca a indispensabilidade da implementação de regras claras e de uma estrutura de ensino bem definida. Esses elementos não apenas capacitam os estudantes a compreender as expectativas estabelecidas, mas também a desenvolver um sentido robusto de autocontrole e a cultivar uma rotina de estudos produtiva e eficiente.

Tal abordagem disciplinar, segundo Araújo, et al (2020), é instrumental na criação de um ambiente educacional que maximiza o foco do aluno e a assimilação de novos saberes e habilidades. A familiaridade com uma estrutura ordenada e previsível desde cedo equipa os alunos com as ferramentas necessárias para enfrentar e superar desafios acadêmicos futuros, promovendo uma disciplina interiorizada e uma organização que são fundamentais para seu sucesso tanto no âmbito educacional quanto pessoal. Assim, Araújo, et al (2020) enfatiza que, ao equilibrar adequadamente disciplina e flexibilidade, é possível oferecer um ensino que não apenas responde às necessidades imediatas de aprendizado dos alunos, mas que também os prepara eficazmente para suas futuras empreitadas educacionais e profissionais.

Em meio à adoção de práticas pedagógicas focadas na inovação e inclusividade, é crucial avaliar e compreender os méritos e contribuições da Pedagogia Tradicional dentro do contexto histórico e atual da educação. Embora a Pedagogia Tradicional seja frequentemente criticada por sua abordagem rígida e centrada no professor, é importante reconhecer os desafios que ela apresenta no contexto da valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. A ênfase na memorização e no domínio de conteúdos, sem espaço para a exploração de erros como oportunidades de aprendizado, pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos. Assim, enquanto algumas estruturas da Pedagogia Tradicional podem servir como ponto de partida para a

construção de conhecimento, é essencial que as práticas educativas evoluam para incorporar abordagens que estimulem os alunos a refletir sobre seus erros, entender seus processos de pensamento e aprender de forma mais significativa e adaptativa, especialmente em áreas do conhecimento que se beneficiam da experimentação e da análise crítica.

As contribuições da Pedagogia Tradicional para o sistema educacional contemporâneo manifestam-se através da valorização da autoridade do conhecimento e da estrutura curricular, aspectos que, quando integrados com outros métodos pedagógicos, podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A prática de avaliação contínua, por exemplo, originada na tradição, quando aplicada de forma balanceada, pode incentivar a consistência e o esforço discente. Portanto, enquanto avançamos em direção a abordagens mais holísticas e estudante-centradas, reconhecer e integrar as qualidades estruturais e de conteúdo da Pedagogia Tradicional pode contribuir para um ensino mais equilibrado e abrangente.

3.2 Pedagogia Montessoriana: Origem e desenvolvimento histórico

A história da Pedagogia Montessoriana oferece uma rica oportunidade para análise do discurso e sua transformação no contexto educacional. Maria Montessori, formada em medicina pela Universidade de Roma em 1896, inicialmente trabalhou com crianças com deficiências mentais na clínica psiquiátrica da universidade. Ela observou que, contrariamente às práticas educacionais tradicionais, estas crianças possuíam capacidades de aprendizagem não exploradas (THEISEN, 2015). Esta observação inicial de Montessori revela uma crítica implícita ao discurso pedagógico da época, que subestimava o potencial de aprendizagem de crianças com deficiências.

Em 1900, Montessori fundou a Escola Ortofrênica, aplicando seus princípios pedagógicos, que enfatizavam a observação científica e a experimentação com materiais didáticos. Seus métodos demonstraram resultados notáveis, desafiando as expectativas convencionais e sugerindo uma reavaliação do potencial de aprendizagem de crianças com deficiências mentais.

A expansão de seus métodos para crianças ditas “normais” em 1907, com a inauguração da “Casa dei Bambini” em Roma, marcou uma transição importante. Este projeto, voltado para crianças de baixa renda, representou uma ruptura significativa com os métodos educacionais autoritários da época, promovendo um ambiente de aprendizado onde a criança tinha liberdade de escolha e ritmo de aprendizagem. Montessori não

apenas desafiou práticas pedagógicas estabelecidas, mas também inseriu um discurso educacional que enfatizava a autonomia e a capacidade individual de cada criança.

A rápida disseminação internacional do método Montessoriano, com Montessori viajando pelo mundo compartilhando sua metodologia através de cursos, palestras e publicações, evidencia uma mudança significativa no discurso pedagógico global. Segundo Theisen (2015) e Cazetta (2019), a aceitação e adaptação de seu método em diferentes contextos culturais e sociais mostram a ressonância de um discurso que valoriza o desenvolvimento individual e autônomo da criança.

No Brasil, a chegada do método Montessoriano em 1910 e sua expansão na década de 1970 ilustram a adaptabilidade e a relevância contínua dessas ideias pedagógicas em diferentes contextos sociais e culturais. A presença de mais de 200 escolas Montessorianas no Brasil hoje destaca a persistência e transformação deste discurso educacional.

A análise do desenvolvimento histórico da Pedagogia Montessoriana revela um discurso pedagógico em constante transformação, desafiando práticas tradicionais e promovendo uma visão de educação centrada na criança e na sua capacidade individual de aprendizado e desenvolvimento.

A Pedagogia Montessoriana destaca-se por enfatizar a autonomia e individualidade da criança, apresentando-se como uma alternativa inovadora ao modelo educacional tradicional. Esta abordagem reconhece cada criança como um indivíduo único, possuindo potencialidades que podem ser desenvolvidas em um ambiente educativo cuidadosamente preparado. Refletindo sobre isso, consideramos como as escolas podem adaptar seus ambientes e práticas para realmente cultivar e valorizar essa individualidade, desafiando a tendência de padronização e uniformidade frequentemente vista na educação. O educador, dentro deste modelo, assume um papel mais observador do que diretor, guiando discretamente o processo de descoberta da criança.

A aplicação dos princípios montessorianos parece diminuir conforme os alunos progredem para níveis de ensino mais avançados, uma tendência que merece uma análise crítica. Esta observação levanta questões importantes sobre a continuidade e a adaptabilidade da abordagem montessoriana em toda a jornada educacional.

Os princípios fundamentais da Pedagogia Montessoriana incluem liberdade, respeito, individualidade, cooperação, autoeducação e autoavaliação. Tais princípios são explorados através de materiais didáticos específicos e áreas de interesse bem organizadas no ambiente educativo, promovendo o desenvolvimento sensorial, motor, linguístico e

lógico-matemático da criança, conforme Ramos (2022) e Macedo (2019).

Contrapondo-se ao modelo tradicional de ensino, que enfatiza a transmissão e memorização de conteúdos, a Pedagogia Montessoriana se alinha com a visão educacional contemporânea de Paulo Freire. Freire defende uma educação libertadora, fundamentada no diálogo e na problematização, pois o conhecimento prévio dos alunos é valorizado e sua participação ativa na construção do saber é incentivada (FREIRE, 2014). Esta abordagem é particularmente relevante no contexto atual, em que o acesso à informação é amplo e facilitado pela internet. A habilidade de buscar, compreender e aplicar informações de maneira crítica e criativa torna-se um aspecto central do aprendizado efetivo, refletindo uma mudança paradigmática do papel da educação na sociedade contemporânea.

3.2.1 A Pedagogia Montessoriana no contexto brasileiro

A introdução da Pedagogia Montessoriana no Brasil na década de 1930 marca um momento significativo na transformação educacional do país. Sua jornada desde a aceitação inicial até enfrentar resistências durante a ditadura militar reflete as complexidades do contexto educacional brasileiro. Esse período destaca o contraste entre o modelo progressista de Montessori e as restrições autoritárias do regime militar, ilustrando como as abordagens pedagógicas podem ser influenciadas, e até mesmo moldadas, pelo cenário político e social (1964-1985), quando foi marginalizada e considerada subversiva, conforme destaca Theisen (2015). Este período reflete um choque de discursos educacionais, pois o modelo progressista de Montessori colidiu com a rigidez autoritária do regime.

A redemocratização do Brasil e a promulgação de novas leis educacionais na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 marcaram um renascimento da Pedagogia Montessoriana. Estes documentos legalizaram princípios como a liberdade de ensino e o respeito aos direitos da criança, proporcionando um terreno fértil para a expansão das escolas Montessorianas e programas de formação. Essas mudanças legislativas representam uma transformação significativa no discurso educacional do país, abrindo caminho para abordagens mais progressistas e centradas na criança.

Atualmente, a Pedagogia Montessoriana é reconhecida globalmente por sua eficácia e inovação, com cerca de 200 escolas credenciadas pela Organização Montessori do Brasil. Sua aplicação em espaços não formais de educação, como creches comunitárias e hospitais, demonstra sua versatilidade e relevância em diversos contextos sociais.

No entanto, observa-se que a aplicação dos princípios Montessorianos tende a diminuir nos níveis superiores de ensino. Essa tendência destaca a necessidade de adaptar e manter os valores e práticas Montessorianas em todos os níveis educacionais para uma formação integral e contextualizada dos estudantes.

A abordagem Montessoriana também é relevante para a inclusão educacional. Ao respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem individual, ela promove igualdade de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou desafios. Esta abordagem cria um ambiente escolar que valoriza a diversidade e celebra a singularidade de cada estudante, fomentando respeito mútuo e empatia.

Além disso, a Pedagogia Montessoriana pode ser uma poderosa ferramenta para promover a diversidade e o desenvolvimento sustentável. Ao incentivar a curiosidade e a apreciação de diferentes culturas e formas de expressão, ela ajuda as crianças a construir suas próprias identidades e a reconhecer sua singularidade (FREIRE, 1996). Da mesma forma, a educação para o cuidado com a natureza e a responsabilidade social está alinhada com os objetivos de desenvolvimento sustentável.

A Pedagogia Montessoriana oferece uma perspectiva educacional progressista, desafiando o modelo tradicional e promovendo uma abordagem mais holística que integra sensorialidade, cognição e emoções. Contudo, é importante reconhecer que, embora valiosa, ela é uma entre várias abordagens educacionais e pode não ser ideal para todos os contextos ou necessidades educacionais. A implementação da Pedagogia Montessoriana enfrenta desafios, particularmente no sistema público de ensino, pois a limitação de recursos e desafios estruturais podem restringir sua aplicação prática.

Em resumo, a Pedagogia Montessoriana no Brasil representa uma abordagem progressista que desafia as convenções educacionais tradicionais, promovendo uma educação centrada na criança, respeitosa com a sua individualidade e com o seu desenvolvimento integral. A transformação dos ambientes escolares em espaços que incentivam a autonomia e a liberdade reflete uma mudança significativa no discurso educacional brasileiro, valorizando o corpo e o movimento como componentes fundamentais no processo de aprendizagem.

A organização dos ambientes educacionais para promover a autonomia infantil é realizada através da criação de espaços que incentivam a exploração, a experimentação e a tomada de decisões pelas crianças. O papel do educador é fundamental neste processo, agindo como um facilitador que orienta sem impor, permitindo que as crianças

desenvolvam suas habilidades de forma independente e confiante. Além disso, o manejo de conflitos é integrado como parte essencial do aprendizado, ensinando as crianças a reconhecer, articular e resolver disputas de forma construtiva. Essa abordagem não apenas apoia o desenvolvimento da autonomia, mas também fomenta habilidades sociais e emocionais essenciais, como a empatia, a negociação e a resolução de problemas. Esses elementos são cruciais para a formação de indivíduos capazes de atuar de forma proativa e responsável em suas comunidades e na sociedade como um todo.

3.3 Pedagogia Waldorf: Origens, metodologia e a incorporação de Artes e Espiritualidade

A Pedagogia Waldorf, criada por Rudolf Steiner no início do século XX, representa uma abordagem educacional holística. Diferenciando-se das práticas educacionais convencionais, ela visa ao desenvolvimento integral da criança - físico, emocional, intelectual e espiritual. A escola Waldorf original, estabelecida para filhos de trabalhadores da Waldorf-Astoria, simboliza a integração da educação com as realidades sociais (THEISEN, 2015).

Central para a Pedagogia Waldorf é a antroposofia de Steiner, que harmoniza o conhecimento científico e espiritual, enfatizando a existência de uma dimensão transcendental no ser humano. Este pensamento se desdobra em um currículo que respeita as fases de desenvolvimento infantil, correspondendo a diferentes faculdades humanas: o querer, o sentir e o pensar, delimitadas em períodos de sete anos.

A prática Waldorf enfoca a liberdade, criatividade e individualidade, buscando formar indivíduos autônomos e solidários. Paralelamente, promove uma educação voltada para a paz e a diversidade cultural, alinhando-se com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, que defende uma educação emancipadora e dialógica (RAMOS et al., 2022; FREIRE, 1996).

Globalmente, a Pedagogia Waldorf se expandiu significativamente, mas sua presença no Brasil, iniciada na década de 1950, apresenta desafios particulares. Embora haja cerca de 80 escolas Waldorf no país, a maioria é privada e localizada nas regiões Sul e Sudeste. Há, entretanto, esforços para adaptar esta pedagogia à realidade brasileira, inclusive em escolas públicas e comunitárias, refletindo um diálogo contínuo entre as práticas Waldorf e as necessidades locais de educação inclusiva.

Este estudo visa a aprofundar a compreensão sobre a Pedagogia Waldorf, abordando sua filosofia, metodologia e currículo, além de explorar sua aplicabilidade e

desafios no contexto educacional brasileiro. Utilizando as obras de Steiner e de outros estudiosos da Pedagogia Waldorf, o objetivo é contribuir para o debate sobre alternativas educacionais focadas na formação integral do ser humano.

O mesmo foi estruturado em subtópicos para explorar diferentes aspectos da abordagem educacional. Os subtópicos abordam desde a origem e fundamentos filosóficos até a aplicação e desafios da Pedagogia Waldorf no contexto brasileiro. Essa organização visa oferecer uma análise completa da pedagogia, contribuindo para o debate sobre alternativas educacionais centradas no desenvolvimento integral do ser humano.

No Brasil, a adoção da Pedagogia Waldorf reflete um movimento em direção a alternativas ao modelo educacional tradicional, com a expansão desta abordagem em diferentes contextos, incluindo comunidades carentes e rurais, indicando uma busca por uma educação que valoriza a complexidade humana e promove um desenvolvimento abrangente e equilibrado.

A estrutura curricular da Pedagogia Waldorf é notável por sua flexibilidade e centralidade no aluno, adaptando-se às necessidades holísticas de cada fase de desenvolvimento, desde a educação sensorial na infância até o fomento ao pensamento crítico e científico no ensino médio. Este enfoque integrador sugere uma revisão dos currículos escolares para atender às demandas contemporâneas por uma formação mais completa e humanista, em oposição ao fragmentado modelo educacional predominante (STEINER, 1996).

Além disso, as artes e a espiritualidade ocupam um lugar central na Pedagogia Waldorf, servindo como veículos para o desenvolvimento de uma sensibilidade, criatividade e intuição profundas. Através da integração de práticas artísticas e espirituais em todas as atividades educativas, desde a educação infantil até o ensino médio, a Pedagogia Waldorf visa à formação de cidadãos conscientes, críticos e criativos, capazes de contribuir de maneira significativa e sustentável para a sociedade. Esta abordagem representa uma visão educacional que não só responde às críticas contemporâneas sobre educação mas celebra a complexidade do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano em sua totalidade.

3.3.1 Aplicação da Pedagogia Waldorf no contexto brasileiro: relevância e desafios na educação contemporânea do corpo infantil

A implementação da Pedagogia Waldorf no Brasil traz consigo desafios significativos, destacando-se as preocupações relativas à capacidade dessa abordagem

pedagógica de atender à ampla diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes brasileiros. O sistema educacional do país, frequentemente caracterizado por sua burocracia e rigidez normativa, pode apresentar barreiras à adoção dos princípios mais flexíveis e holísticos propostos pela Waldorf, conforme apontado por Setzer (2013) e Cruz (2017). Essas questões refletem as complexidades de adaptar uma metodologia educacional originada em um contexto europeu para a realidade brasileira multifacetada.

Apesar desses obstáculos, a Pedagogia Waldorf é percebida por muitos como uma alternativa educacional promissora, com o potencial de transformar o panorama educacional brasileiro. Sua ênfase na formação integral e humanizada das crianças ressoa fortemente com as ideias de Paulo Freire sobre liberdade e emancipação, sugerindo um paralelo entre essas filosofias educacionais na busca por desenvolver a autonomia e a liberdade individual dos alunos (FREIRE, 1987; SETZER, 2013).

Dessa forma, a Pedagogia Waldorf se apresenta no Brasil não apenas como uma abordagem alternativa ao ensino, mas como uma possibilidade de inovação educacional que promove uma formação mais completa, emancipatória e alinhada aos princípios de educação libertadora de Freire. Esta proposta pedagógica se destaca por valorizar e respeitar as múltiplas dimensões do ser humano, oferecendo um caminho para uma educação mais integrada, significativa e adaptada às necessidades e realidades do contexto brasileiro.

3.4 Pedagogia libertadora de Paulo Freire: Princípios e método

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, enraizada em princípios fundamentais, reflete uma visão de educação e sociedade que transcende a mera transmissão de conhecimento. Segundo Freire (1987), a educação é um ato político, repleto de escolhas éticas e ideológicas, refletindo uma visão de mundo específica. Isso está em consonância com a Análise Discursiva de Michel Foucault (2011), que enfatiza o papel central da linguagem e do discurso na construção do poder na sociedade.

A educação, sendo um fenômeno social e histórico multifacetado, reflete uma gama de dimensões como política, cultural, econômica e ética. Paulo Freire, em suas obras, enfatiza que a educação não é uma entidade neutra; ela incorpora uma visão de mundo e uma intencionalidade pedagógica que têm o potencial de reproduzir ou transformar a sociedade (FREIRE, 1987). Neste contexto, emerge a Pedagogia Libertadora, uma proposta educacional crítica e emancipatória que rompe com a tradicional educação bancária, que posiciona o aluno como mero receptor passivo de

informações.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, introduzida na década de 1960, desafia o paradigma educacional tradicional, promovendo um diálogo participativo e crítico entre alunos e educadores. Essa abordagem coloca em perspectiva como as práticas educacionais podem fomentar a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, transformando-os em agentes de mudança em suas realidades sociais. A relevância desta pedagogia no contexto atual levanta questões sobre seu papel na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com questões sociais e ambientais (FREIRE, 1987). Esta abordagem é um ato político de libertação, visando à conscientização e emancipação dos oprimidos (FREIRE, 1987). Ela se destaca no cenário educacional contemporâneo por sua ênfase na diversidade, democracia, cidadania e direitos humanos, dialogando com as atuais demandas educacionais, como inclusão, interdisciplinaridade, sustentabilidade e tecnologia.

Essa metodologia pedagógica é necessária para a formação de sujeitos autônomos, criativos e comprometidos com a transformação social (ZORZO, 1999). Neste estudo, iremos investigar as ideias centrais da Pedagogia Libertadora de Freire, avaliando sua relevância e impacto no contexto educacional contemporâneo. O foco será nas práticas pedagógicas que promovem a emancipação dos oprimidos, utilizando obras de Freire e outros acadêmicos como referências fundamentais.

Além da análise da Pedagogia Libertadora de Freire, é importante considerar as perspectivas de Michel Foucault, particularmente suas teorias sobre a arte do governo e a arquitetura governamental, para entender como o poder e a resistência operam no ambiente educacional. Foucault (2011), em sua fase genealógica, explora como as instituições, incluindo as educacionais, são imbuídas de estratégias de poder, moldando subjetividades e comportamentos. A Pedagogia Libertadora de Freire ressoa com estas ideias, pois desafia as estruturas de poder tradicionais, promovendo uma educação que não é apenas a transmissão de conhecimento, mas também um ato de libertação e formação de uma consciência crítica.

A abordagem de Freire, ao incentivar o diálogo e a participação ativa dos alunos, pode ser vista como uma forma de resistência contra as tendências de 'governamentalidade' que Foucault descreve, onde as instituições educacionais funcionam como ferramentas de controle social. Neste sentido, a Pedagogia Libertadora representa um desafio à arte do governo, pois fomenta a autonomia e a capacidade de questionamento crítico dos alunos, em vez de alinhá-los passivamente às normas e valores

sociais predominantes.

Este texto oferece uma análise crítica da Pedagogia Libertadora, enfatizando a importância de compreender a educação como um ato intrinsecamente político e transformador, em contraste com visões tradicionais que veem a educação como um processo de transmissão de conhecimento unidirecional. Ao explorar as ideias de Freire, procura-se destacar como sua abordagem pedagógica pode contribuir significativamente para práticas educativas mais inclusivas, interdisciplinares e voltadas para a justiça social no cenário contemporâneo.

A Pedagogia Libertadora, ao contrário da tradicional, instaura um discurso de empoderamento e participação ativa dos discentes no processo educativo. Esta análise discursiva mostra como o discurso freireano desafia as normas estabelecidas e propõe uma nova forma de relação educacional, baseada no diálogo e na problematização da realidade. A ênfase na conscientização e na transformação social reflete um deslocamento discursivo importante no campo da pedagogia.

A Pedagogia Libertadora caracteriza-se por ser um processo dialógico (FREIRE, 1974), em que a relação educador-educando é baseada no respeito mútuo, na confiança e na cooperação, tornando o diálogo um instrumento essencial para o desenvolvimento do conhecimento e da consciência crítica. Este ato educativo é também problematizador, incentivando a reflexão crítica sobre a realidade concreta, e é voltado para a libertação, promovendo a conscientização como meio de entender e transformar a realidade social (FREIRE, 1974).

Sob a ótica da Análise Discursiva de Foucault, a educação é vista como um campo em que poder e saber estão intimamente ligados, moldando as práticas pedagógicas e as relações de autoridade em sala de aula. Assim, a educação emerge como um terreno em que as dinâmicas de poder são negociadas, reproduzidas e desafiadas (FOUCAULT, 1996).

Freire propõe métodos pedagógicos concretos que refletem esses princípios. O método de alfabetização de adultos com palavras geradoras, por exemplo, revela como a escolha de palavras pelo educador pode influenciar a percepção da realidade pelos educandos (FREIRE, 1974). O método do círculo de cultura, o método da tematização, o método da problematização e o método da codificação e decodificação são outros exemplos que demonstram como a Pedagogia Libertadora envolve os educandos em um processo ativo de construção do conhecimento e formação de identidade (FREIRE, 1974).

De acordo com Gadotti e Romão (2000), esses métodos têm sido aplicados em

várias áreas da educação, como educação popular, educação ambiental e educação em direitos humanos, demonstrando a aplicabilidade e a relevância da Pedagogia Libertadora de Freire no cenário educacional contemporâneo.

Ao aplicar a Análise Discursiva de Foucault à Pedagogia Libertadora, torna-se evidente que os métodos de Freire não apenas envolvem relações de poder na educação, mas também buscam transformá-las. Essa abordagem não só promove a formação de sujeitos críticos, mas também desafia as estruturas tradicionais de poder na educação, alinhando-se com a visão de Freire de uma sociedade mais justa e democrática.

3.4.1 Aplicabilidade no contexto educacional e suas implicações

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, especialmente relevante em nossa era marcada por crises sociais, políticas e ambientais, oferece uma abordagem educacional integral, que se estende além da cognição para abarcar a educação física e emocional da criança (FREIRE, 1987). Essa pedagogia transcende o ensino tradicional, enfatizando a importância da cultura popular e da diversidade, e propõe uma educação que disciplina tanto a mente quanto o corpo.

Freire enfoca a 'problematização' como uma estratégia pedagógica, incentivando as crianças a questionarem ativamente sua realidade. Essa abordagem implica não apenas o uso da mente, mas também a participação ativa do corpo. A 'práxis', um conceito central na Pedagogia Libertadora, refere-se à ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, o que na educação infantil se manifesta através de atividades práticas que unem teoria e ação (FREIRE, 1987).

A influência e o legado de Freire se estendem para além da sala de aula, permeando a educação do corpo infantil na vida cotidiana. Sua abordagem pedagógica promove uma visão holística da criança, considerando aspectos cognitivos, emocionais e físicos. Assim, a Pedagogia Libertadora não se limita apenas à formação acadêmica e cívica das crianças, mas também abrange a disciplina do corpo, promovendo seu desenvolvimento físico e emocional.

Neste contexto, a teoria de Michel Foucault (1976) sobre a arte do governo e a arquitetura governamental oferece uma perspectiva crítica adicional. Foucault argumenta que as instituições educacionais funcionam como dispositivos de poder e controle, não apenas no que diz respeito ao conhecimento, mas também na formação e disciplina dos corpos. As práticas pedagógicas, portanto, podem ser vistas como parte de uma estratégia maior de 'biopolítica', onde o controle sobre os corpos é essencial para a manutenção e

eficácia do sistema capitalista. Nesse sentido, a Pedagogia Libertadora, ao promover a autonomia e o questionamento, pode ser vista como uma forma de resistência contra as tendências homogeneizadoras e controladoras da educação tradicional, refletindo a complexa interação entre poder, saber e corpo na educação contemporânea.

3.5 Pedagogia Democrática: Princípios fundamentais

A Pedagogia Democrática se destaca por sua ênfase na participação ativa e inclusiva de todos os membros da comunidade escolar, tanto na tomada de decisões quanto na elaboração do projeto político-pedagógico.

(...) a democracia tem de ser perspectiva principal de uma escola; portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto, sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade, no ponto de chegada (SAVIANI, 1983 apud OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Esta abordagem coloca a democratização do espaço educacional em discussão, ponderando como ela pode contribuir para a formação de cidadãos mais engajados e críticos, desafiando-nos a repensar as estruturas de poder tradicionais nas escolas e a criar ambientes de aprendizagem mais colaborativos e inclusivos.

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 2000, p. 9).

A pedagogia em questão visa promover uma educação que seja, simultaneamente, crítica, emancipadora e capaz de transformar a sociedade. Suas raízes teóricas encontram-se nas ideias de educadores e filósofos como John Dewey, que via a educação como fundamental para a democracia e para o desenvolvimento de uma sociedade equitativa (DEWEY, 1916), e Paulo Freire, cujos trabalhos enfatizam a educação como um processo de libertação e como um meio de construir uma sociedade mais justa e democrática (FREIRE, 1996). Ambos os autores valorizam a democracia não apenas como um ideal político, mas também como um princípio ético e educacional essencial para o desenvolvimento humano.

Através da aplicação dos princípios da Pedagogia Democrática, busca-se uma transformação tanto no âmbito escolar quanto no social, incentivando a formação de indivíduos capazes de participar ativamente na sociedade, dotados de senso crítico e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

John Dewey, um influente filósofo e pedagogo americano, concebeu a educação como um processo ativo de “aprender fazendo”, em que a teoria é integrada à prática. Ele defendia que a educação deve estar conectada aos interesses e experiências dos alunos, assim como às demandas e necessidades da sociedade. Para Dewey, a escola deveria ser um ambiente de cooperação, diálogo e liberdade, onde os alunos têm voz ativa nas decisões e assumem responsabilidades. Sua visão de educação democrática era focada em preparar os indivíduos para uma participação ativa e responsável na vida democrática, promovendo o pensamento reflexivo, a autonomia e a cidadania.

A Pedagogia Democrática, inspirada por Dewey e Freire, baseia-se em princípios fundamentais que enfatizam uma educação mais participativa, crítica e transformadora. Ela procura criar um espaço educacional onde o aprendizado é direcionado não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção coletiva de uma sociedade mais justa e democrática.

A perspectiva apresentada por Paro (2000) em "Gestão Democrática da Escola Pública" enriquece a discussão ao enfatizar que a democratização é crucial para a obtenção de uma educação de qualidade que atenda às expectativas da comunidade escolar. Com base nesse entendimento, os princípios desta abordagem pedagógica são construídos em torno da valorização do diálogo e da reflexão crítica, promovendo a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizado. Além disso, estabelece-se uma ligação direta entre o conteúdo ensinado em sala de aula e as questões sociais pertinentes, objetivando uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimento e habilite os alunos a questionar, refletir e atuar criticamente sobre sua realidade. Desta forma, busca-se contribuir para a transformação social, alinhando-se aos princípios defendidos por Paro (2000), que vê na democratização uma base essencial para tal educação transformadora.

A Pedagogia Democrática é uma abordagem educacional que se concentra em promover a participação, autonomia e emancipação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ela é inspirada por educadores como John Dewey, Paulo Freire e Celestin Freinet, que defendiam uma educação que forma cidadãos críticos, criativos e engajados na transformação social. Esta abordagem se baseia em vários princípios essenciais:

- Igualdade: Este princípio enfatiza que todos os indivíduos têm valor igual e direito à educação, independentemente de diferenças de gênero, raça, classe, religião ou cultura. A igualdade na educação envolve reconhecer e respeitar a diversidade e promover

inclusão e justiça social. Paulo Freire (1996, p.15) ressalta que "a educação é um ato de amor e coragem, que não deve temer o debate ou a análise crítica da realidade."

- **Liberdade:** Os indivíduos têm o direito de escolher e expressar suas opiniões, interesses e desejos livremente. John Dewey (1916) argumenta que a liberdade é algo que se conquista em função das circunstâncias, implicando responsabilidade e respeito às normas democráticas.

- **Participação ativa:** Os alunos são vistos como protagonistas ativos em seu processo educacional, envolvendo-se em decisões, atividades, projetos e avaliações. Celestin Freinet (1996) enfatiza a importância da participação ativa para o engajamento das crianças na escola e na vida social.

- **Autogestão:** Os alunos são responsáveis pela organização e funcionamento da experiência educativa, definindo regras, objetivos, métodos e critérios de avaliação. Helena Singer (2015) destaca a autogestão como um princípio fundamental da educação democrática.

- **Prazer do conhecimento:** O envolvimento com o conhecimento é motivado por interesse, curiosidade e satisfação, não por obrigação ou recompensa. Helena Singer (2015) argumenta que o conhecimento deve ser associado ao prazer e à alegria.

- **Não hierarquia no conhecimento:** Todos os tipos de conhecimento são igualmente valorizados e respeitados, incluindo saberes formais e informais, científicos e populares. Helena Singer (2015) afirma que, na educação democrática, não existe hierarquia entre diferentes formas de conhecimento.

Esses princípios fundamentais da Pedagogia Democrática buscam fomentar uma educação mais humana, libertadora e transformadora, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos em uma sociedade democrática.

3.5.1 Críticas e desafios à Pedagogia Democrática

A Pedagogia Democrática, embasada em teóricos como Paulo Freire, é frequentemente vista como uma abordagem idealista, enfrentando críticas por sua aparente desconexão com as realidades materiais e estruturais da educação. Tosto (2011) argumenta que, apesar de suas intenções emancipadoras, essa pedagogia não aborda adequadamente as complexidades da realidade escolar, marcada por desigualdades e contradições.

Analisando essas críticas sob a perspectiva da análise do discurso, vemos que a Pedagogia Democrática é frequentemente enquadrada em discursos que alternam entre o

idealismo e a prática. Por um lado, ela é exaltada por sua capacidade de promover uma educação mais justa e inclusiva; por outro, é criticada por sua suposta ineficácia em contextos desafiadores. Esta dualidade reflete a tensão entre teoria e prática na educação.

Respondendo a essas críticas, defensores da Pedagogia Democrática, como apontado pelo Conselho Federal de Psicologia (2018), argumentam que ela busca enfrentar e transformar as condições adversas por meio de uma gestão escolar democrática e participativa. Isso envolve incluir todos os membros da comunidade escolar no processo decisório e no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, visando a qualidade educativa e a responsabilidade social.

Outra crítica comum é o suposto relativismo e permissividade da Pedagogia Democrática, questionando sua capacidade de estabelecer critérios claros para avaliação. Machado (2009) aponta que, ao rejeitar modelos tradicionais de educação, a Pedagogia Democrática pode parecer carecer de fundamentação normativa. No entanto, a resposta a essa crítica envolve a promoção de uma avaliação dialógica e formativa, como sugerido por Melo, Adams e Nunes (2021), respeitando os contextos individuais dos alunos e promovendo uma formação docente crítica e reflexiva.

Finalmente, a Pedagogia Democrática enfrenta a acusação de ser ingênua em relação aos conflitos de poder na sociedade e na escola. Melo, Adams e Nunes (2021) critica essa abordagem por se basear em uma visão idealizada da educação e da sociedade. Contudo, a análise do discurso mostra que a Pedagogia Democrática, na verdade, engaja-se ativamente com essas realidades. Ela propõe práticas pedagógicas que encorajam os alunos a questionar e a buscar soluções coletivas para desafios sociais, conforme Freire (2014) destaca.

Assim, a Pedagogia Democrática, apesar de enfrentar críticas significativas, busca equilibrar idealismo e pragmatismo, teoria e prática, na promoção de uma educação que é ao mesmo tempo emancipatória, crítica e adaptada às complexidades do cenário educacional contemporâneo.

3.6 Pedagogia Comportamentalista: Relevância e aplicações

A Pedagogia Comportamentalista, que ganhou destaque no cenário educacional do século XX, baseia-se em conceitos da psicologia comportamental. Essa abordagem pedagógica enfatiza a importância do condicionamento e da aprendizagem social, propondo uma metodologia de ensino baseada em princípios científicos e empiricamente validados. O foco principal da Pedagogia Comportamentalista é a eficácia no processo de

ensino-aprendizagem, alcançada através do entendimento e manipulação de comportamentos observáveis tanto em ambientes educacionais formais quanto não-formais.

Fundamentando-se na teoria behaviorista, a Pedagogia Comportamentalista ressalta a influência de estímulos externos, recompensas e punições no condicionamento do comportamento humano. B.F. Skinner, um dos proponentes mais influentes desta abordagem, argumenta que o comportamento humano pode ser modelado por meio de técnicas de condicionamento, o que tem implicações significativas para práticas educativas (SKINNER, 1974). Essa perspectiva busca, portanto, modificar comportamentos indesejáveis e incentivar a adoção de comportamentos positivos, beneficiando tanto o aluno individualmente quanto a sociedade em geral.

A Pedagogia Comportamentalista, embora valorizada por sua metodologia estruturada e objetiva, encontra-se no centro de debates críticos devido à sua tendência em focar primariamente na modificação de comportamentos observáveis, desconsiderando aspectos intrínsecos do aprendizado como as emoções, motivações e capacidades de pensamento crítico. Essa ênfase em estímulos externos e consequências comportamentais, como destacado por Moreira (2016), pode subestimar a complexidade dos processos educativos e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a prática de recompensar e punir, conforme evidenciado nas teorias de Skinner, abordadas por Santos (2021) e criticadas por sua simplificação do processo educacional, não contempla plenamente as necessidades educacionais e o crescimento holístico dos alunos. Este modelo comportamentalista, embora tenha suas raízes em importantes contribuições de Watson, Guthrie e Thorndike (1911) sobre a análise do comportamento (MOREIRA, 2016), enfrenta desafios contemporâneos ao atender as demandas de uma educação que busca ser mais inclusiva, significativa e transformadora.

A Análise do Discurso em torno da Pedagogia Comportamentalista, fundamentada nas ideias de Skinner (1974), revela uma tensão entre uma visão de educação orientada a resultados mensuráveis e uma abordagem mais holística, que valoriza os aspectos internos e qualitativos da aprendizagem (MOREIRA, 2016). Esta tensão reflete o debate mais amplo sobre os objetivos e métodos da educação e o papel do professor na facilitação da aprendizagem. Em síntese, a Pedagogia Comportamentalista, com suas raízes na psicologia comportamental (SKINNER, 1974), oferece uma estrutura clara e baseada em evidências para a educação, mas também levanta questões importantes sobre a natureza da aprendizagem e o desenvolvimento

integral do aluno. A compreensão dessa abordagem requer um exame cuidadoso de seus fundamentos teóricos, aplicações práticas e as críticas que ela enfrenta no contexto educacional contemporâneo.

Henklain e Carmo (2013) destacam que, apesar da existência de dados sólidos sobre as contribuições da Análise do Comportamento ao planejamento de condições de ensino, essas contribuições têm sido subutilizadas. Eles argumentam que a Análise do Comportamento oferece orientações importantes sobre os processos de ensino-aprendizagem, enfatizando a necessidade de uma aplicação mais abrangente de seus princípios no campo educacional.

O ensino programado é uma das aplicações notáveis da Pedagogia Comportamentalista, oferecendo uma abordagem estruturada à educação. Esta metodologia enfatiza a progressão sequencial e individualizada, permitindo que o aluno progrida em seu próprio ritmo e receba feedback imediato sobre seu desempenho. É aplicável em diversas áreas do conhecimento, como matemática, línguas e ciências (LOBO NETO, 2005). Esta abordagem, valorizada por sua eficiência e individualização, pode, no entanto, ser criticada por sua rigidez e potencial limitação da criatividade do aluno.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) representa outra aplicação significativa da Pedagogia Comportamentalista. Esta abordagem, baseada em princípios e procedimentos científicos, foca em entender e modificar o comportamento humano em contextos específicos. A ABA tem sido particularmente eficaz em promover habilidades acadêmicas, sociais e comunicativas, especialmente em crianças com autismo ou outras necessidades especiais. A ABA é elogiada por sua abordagem científica e adaptabilidade, mas também enfrenta críticas por sua potencial rigidez e por abordagens que podem parecer mecânicas.

No que diz respeito à educação do corpo infantil, a Pedagogia Comportamentalista tem implicações diversas e complexas. Por um lado, pode promover o desenvolvimento de hábitos saudáveis, como a higiene e a atividade física, através de reforços positivos. No entanto, há preocupações de que essa abordagem possa restringir a expressão corporal das crianças, limitando sua criatividade, autonomia e diversidade. Além disso, essa pedagogia pode não levar em conta suficientemente os aspectos afetivos, emocionais e culturais que influenciam a relação das crianças com seus corpos.

Assim, enquanto a Pedagogia Comportamentalista oferece técnicas estruturadas e baseadas em evidências para a educação, suas aplicações e implicações necessitam de

uma consideração cuidadosa, especialmente no que se refere à adaptabilidade e ao respeito pela individualidade e complexidade dos alunos.

3.7 Pedagogia Construtivista: Aplicação e adaptabilidade no contexto brasileiro

A Pedagogia Construtivista é uma abordagem educacional que enfatiza a importância do aprendizado ativo e da construção do conhecimento pelo aluno e ganha destaque na segunda metade do século XX (HENKLAIN E CARMO, 2013). Essa abordagem foi desenvolvida a partir das teorias de aprendizagem de Jean Piaget, Lev Vygotsky e outros teóricos importantes. De acordo com essa abordagem, o aprendizado é mais eficaz quando o aluno está envolvido ativamente no processo de construção do conhecimento, em vez de simplesmente receber informações passivamente. Henklain e Carmo (2013) destacam que, além da análise comportamental, há uma riqueza e importância na diversidade de perspectivas teóricas, como a construtivista, que tem fundamentação científica e boa disposição ao diálogo, contribuindo significativamente para a educação.

Descreveremos e analisamos o desenvolvimento histórico da Pedagogia Construtivista, seus princípios fundamentais, o ambiente construtivista de aprendizagem, a metodologia e as abordagens curriculares, a integração das tecnologias educacionais, as críticas e controvérsias em torno dessa abordagem e sua aplicação e adaptabilidade no contexto brasileiro. Também discutimos sua relevância e desafios na educação contemporânea diante de suas implicações para a educação do corpo infantil.

A abordagem construtivista na educação infantil, amplamente implementada no Brasil, centraliza os alunos no processo educativo, enfatizando seu papel ativo na construção do conhecimento, conforme destacado por Henklain e Carmo (2013). Essa metodologia pedagógica valoriza as experiências prévias dos alunos, incentivando o desenvolvimento de características como curiosidade, participação e cooperação. Um dos focos primordiais dessa abordagem é estimular um envolvimento profundo e gratificante com a leitura e a escrita, com o objetivo de cultivar indivíduos que sejam não só autônomos e críticos, mas também reflexivos. Conforme apontado por Silva (2020), essa metodologia construtivista busca, portanto, equipar os alunos com as ferramentas necessárias para uma participação efetiva e consciente em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Contudo, a aplicação do construtivismo no Brasil enfrenta críticas e desafios. Uma crítica significativa levantada é a potencial inadequação desta abordagem para camadas

sociais mais baixas, além da preocupação com a desatualização das diretrizes construtivistas, que não teriam sido revisadas ao longo dos últimos trinta anos, apesar das transformações tecnológicas e sociais. Essas críticas apontam para a necessidade de uma revisão e atualização contínua das práticas pedagógicas para assegurar sua relevância e eficácia na educação contemporânea.

No contexto da educação do corpo infantil, a Pedagogia Construtivista desempenha um papel essencial, particularmente no aprimoramento das habilidades motoras e na promoção da expressão corporal das crianças. Como Marinho (2016) destaca, na educação física, esta abordagem busca desenvolver habilidades que permitam às crianças se expressar no mundo através da interação com o ambiente, enfatizando a criação de desafios e a solução de problemas motores. Esse enfoque construtivista não apenas desenvolve competências físicas, mas também estimula as crianças a se engajarem ativamente no aprendizado por meio de experiências práticas.

No contexto brasileiro, a implementação da Pedagogia Construtivista, particularmente na educação infantil, enfrenta desafios e recebe críticas que apontam para a complexidade de sua aplicação efetiva. Esses desafios incluem a adequada formação e capacitação de professores, a escassez de recursos didáticos adaptados a essa abordagem e a necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às variadas realidades sociais e culturais dos estudantes. Adicionalmente, a resistência de segmentos da comunidade educacional às mudanças metodológicas e a integração de formas construtivistas de avaliação em sistemas predominantemente tradicionais representam obstáculos significativos. Assim, destaca-se a importância de uma abordagem equilibrada que incorpore tanto as críticas quanto os desafios à Pedagogia Construtivista, visando a sua constante atualização e eficácia diante das exigências do cenário educacional contemporâneo, com o objetivo de prover uma educação que responda às necessidades e potencialidades de cada aluno.

3.8 A influência das pedagogias no desenvolvimento da autonomia e protagonismo infantil

A análise das diversas pedagogias apresentadas neste capítulo oferece uma perspectiva esclarecedora sobre a interação entre mecânica de poder e subjetividade nas instituições educacionais, conceitos explorados na obra de Michel Foucault. Foucault (2013) preconiza que a escola transcende sua função de espaço de aprendizado, atuando também como um campo de exercício de poder e formação de subjetividades. Sob essa

perspectiva, a educação é vista como um mecanismo disciplinador que influencia os indivíduos a se conformarem com as normas e valores sociais estabelecidos.

Complementando esta visão, a discussão de Foucault sobre segurança, território e população no contexto educacional revela como as práticas pedagógicas podem ser vistas como formas de biopolítica — um aspecto de governamentalidade que regula e controla as populações. Nesse sentido, as escolas, como instituições, não apenas educam, mas também exercem uma função regulatória e disciplinadora sobre os corpos dos alunos, alinhando-os com os objetivos e necessidades do sistema capitalista.

Ao investigar pedagogias como as de Montessori, Waldorf, Libertadora e Construtivista, observamos um esforço conjunto para promover a autonomia e a individualidade, incentivando as crianças a embarcarem em uma jornada de autodescoberta e autoexpressão. Vygotsky (1998) destaca a importância dessa valorização da experiência e expressão individual, oferecendo um contraste marcante com as pedagogias tradicionais, onde a figura do docente é frequentemente centralizada. A pedagogia de Paulo Freire (1996) ressoa com essa abordagem, posicionando as crianças como agentes ativos em sua própria formação educacional, uma visão que encontra eco nas abordagens Montessori e Waldorf.

Essa compreensão da educação, que transcende a mera transmissão de conhecimento para abraçar a formação integral do ser, reflete um movimento em direção a práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a singularidade e as capacidades individuais de cada criança. As implicações dessas pedagogias para a dinâmica de poder dentro das instituições educacionais são profundas, desafiando os modelos tradicionais e pavimentando o caminho para abordagens mais inclusivas e emancipatórias na educação. Carrara (2005) destaca que este movimento pedagógico propõe uma reconfiguração das relações de poder, sugerindo uma educação que promove a autonomia e o desenvolvimento crítico dos alunos. No contexto educacional atual, existe um esforço consciente para integrar diferentes abordagens pedagógicas, com o objetivo de criar ambientes educacionais que favoreçam a autonomia e o protagonismo infantil. Esse desafio envolve reconhecer tanto as potencialidades quanto as limitações de cada pedagogia, permitindo aos educadores realizar escolhas pedagógicas mais informadas e adaptáveis a diversos contextos educacionais.

Com as rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, a autonomia e o protagonismo desde a infância assumem uma importância crescente, conforme indicado pela UNESCO (2022). Espera-se que o futuro da educação combine diversas abordagens

pedagógicas, buscando soluções que respondam a um objetivo global: formar indivíduos autônomos e proativos em sua aprendizagem e cidadania.

Em conclusão, a análise das diversas pedagogias neste capítulo indica que a promoção efetiva da autonomia e protagonismo infantil depende da capacidade dos educadores de integrar e adaptar diferentes abordagens pedagógicas. Não existe uma única metodologia que atenda a todas as necessidades e contextos. Portanto, os educadores são desafiados a refletir continuamente, adaptar-se e inovar em suas práticas, sempre com o objetivo de priorizar o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Isso envolve uma compreensão profunda de que cada criança é única e que as estratégias educacionais devem ser flexíveis o suficiente para acomodar essa diversidade. A eficácia na educação, portanto, reside não apenas na escolha da pedagogia, mas também na habilidade de mobilizá-las para nutrir e respeitar a individualidade de cada aluno.

Para aprimorar a compreensão do impacto das pedagogias na autonomia e protagonismo infantil, é essencial adotar uma abordagem analítica que considere as nuances e complexidades inerentes a cada metodologia educacional. Esta abordagem analítica permite identificar tendências, desafios e oportunidades dentro do campo educacional, oferecendo percepções valiosas para os educadores na formulação de estratégias que promovam efetivamente a autonomia e o protagonismo das crianças. Através desta análise, podemos compreender melhor como as abordagens pedagógicas influenciam não apenas o desenvolvimento cognitivo, emocional, interacional e social, mas também a formação de identidades independentes e proativas entre os estudantes.

3.9 Ressonâncias pedagógicas significativas do discurso pedagógico na formação da autonomia e protagonismo infantil

O capítulo oferece uma análise abrangente e aprofundada das diversas pedagogias e suas implicações na formação da autonomia e protagonismo infantil, explorando como esses conceitos são integrados e refletidos nas práticas educacionais. Cada pedagogia, com sua essência única, contribui de maneira distinta para o desenvolvimento do indivíduo, moldando não apenas o conhecimento, mas também as subjetividades e identidades das crianças.

Na Pedagogia Montessoriana, como elucidado por Macedo (1993), a autonomia e o protagonismo são tratados como aspectos complementares da educação. Esta abordagem não apenas permite, mas incentiva ativamente que as crianças explorem e aprendam de forma independente, proporcionando um terreno fértil onde cada estudante

é visto como o agente principal de seu processo educativo. Este enfoque coloca as crianças no centro do aprendizado, destacando a importância de serem autoras da própria jornada educacional, o que realça a modalização lexical de ambos os conceitos dentro deste contexto pedagógico. Crucialmente, a autonomia na Pedagogia Montessoriana é vista não apenas como liberdade de escolha, mas como uma parte integral do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Isso promove o protagonismo ao permitir que as crianças tomem decisões significativas sobre sua aprendizagem, refletindo uma prática educacional que verdadeiramente respeita e valoriza a capacidade individual de cada aluno.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1996), por outro lado, enfatiza a importância do diálogo crítico e da construção coletiva do conhecimento, promovendo um A Pedagogia Waldorf estende o conceito de autonomia para incluir a autoexpressão e o desenvolvimento integral, conforme discutido por Vygotsky (1998). Este modelo pedagógico aborda o protagonismo através da integração de atividades artísticas, culturais e espirituais no currículo, promovendo um ambiente educacional que não apenas valoriza, mas também nutre e celebra a individualidade de cada criança. Assim, Waldorf apoia um protagonismo que transcende o acadêmico, abrangendo o crescimento pessoal e social, facilitando um diálogo consistente entre autonomia e protagonismo nas práticas pedagógicas. A Pedagogia Waldorf expande o conceito de autonomia ao integrar as artes, a espiritualidade e a imaginação no currículo, facilitando um protagonismo que engloba as dimensões emocional e artística das crianças. Este enfoque ajuda no desenvolvimento de um sentido de agência pessoal e criatividade, fundamentais para a formação de indivíduos que são não só academicamente capacitados mas também emocionalmente resilientes e inovadores.

A Pedagogia Libertadora, com seu foco no empoderamento e na transformação social, complementa essa visão ao incentivar os alunos a serem agentes ativos em sua própria educação e na sociedade.

O construtivismo, com suas raízes nas teorias de Piaget (1978) e Vygotsky (1978), se contrapõe à Pedagogia Tradicional ao promover a aprendizagem ativa e centrada no aluno, incentivando uma interação rica com o ambiente e o desenvolvimento do pensamento crítico. Enquanto a Pedagogia Tradicional pode limitar a autonomia e a participação ativa dos alunos, o construtivismo busca fomentar uma abordagem mais inclusiva e participativa na educação.

Foucault (2013) oferece uma perspectiva crítica ao apontar que as instituições

educacionais são espaços de exercício de poder e formação de subjetividades. Este entendimento ressalta que o discurso pedagógico não se limita à transmissão de conhecimento, mas também desempenha um papel determinante na formação de valores, identidades e comportamentos sociais.

Complementando esta análise, a perspectiva de Michel Foucault sobre a arte do governo e a arquitetura governamental, como explorado em sua fase genealógica, oferece uma dimensão adicional de entendimento. Foucault, em obras como 'Vigiar e Punir' e 'A História da Sexualidade', argumenta que os sistemas educacionais, além de serem locais de aprendizagem, funcionam como dispositivos de poder e controle social, moldando subjetividades e comportamentos. Esta visão foucaultiana revela como as práticas pedagógicas e as estruturas institucionais são imbuídas de relações de poder, influenciando profundamente a formação dos indivíduos conforme as normas e valores sociais.

Essa compreensão de Foucault permite uma análise crítica de como as diferentes pedagogias, mesmo aquelas que promovem a autonomia e o protagonismo, podem inadvertidamente contribuir para a perpetuação de estruturas de poder existentes. O desafio para os educadores, portanto, é reconhecer e refletir sobre essas dinâmicas de poder dentro das práticas educacionais e buscar abordagens que verdadeiramente capacitem e emancipem os alunos.

Ao concluir este capítulo, torna-se claro que a complexidade das pedagogias discutidas reflete uma rica abordagem educacionais. A habilidade de integrar e adaptar diferentes abordagens pedagógicas, conforme indicado por Giroux (1988), é essencial para promover uma educação que respeite e valorize a individualidade das crianças, atendendo às suas necessidades específicas e promovendo um desenvolvimento holístico.

A próxima etapa desta análise focará nos principais documentos reguladores da educação infantil no Brasil, incluindo o RCNEI, as DCNEI, a LDBEN e a BNCC. Esta análise explorará como o protagonismo e a autonomia são conceituados e incorporados nesses documentos, fornecendo percepções cruciais sobre as diretrizes e expectativas para a educação infantil no contexto brasileiro, e como esses marcos regulatórios podem ser utilizados para avançar nas práticas pedagógicas que promovem a autonomia e o protagonismo infantil (GIROUX, 1988).

4 CAPÍTULO III - O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este estudo tem o objetivo de compreender o impacto do neoliberalismo nas práticas educacionais, explorando como essa abordagem econômica e política influencia as políticas educacionais e a prática pedagógica na educação infantil. Especificamente, investigamos como a ênfase neoliberal na eficiência e na competitividade molda as práticas educacionais, frequentemente priorizando habilidades voltadas para o mercado em detrimento do desenvolvimento integral do indivíduo e da autonomia do educando.

Os fundamentos teóricos explorados no Capítulo 1, que tratam das origens históricas e conceituais do protagonismo e da autonomia, são essenciais para compreender as transformações nas políticas educacionais contemporâneas. A aplicação destes conceitos nos documentos oficiais evidencia uma transformação da perspectiva tradicional, onde a criança é vista como um mero receptor, para uma visão que valoriza a criança como agente ativo de seu processo de aprendizagem.

Além disso, é crucial retomar e aprofundar o rastro historiográfico abordado anteriormente, aplicando uma crítica às transformações nos discursos sobre autonomia e protagonismo infantil ao longo da história. Esta análise crítica permite uma compreensão mais rica de como as noções de protagonismo foram historicamente construídas e como essas construções influenciam as práticas educacionais contemporâneas. O debate crítico oferece um pano de fundo essencial para avaliar a adequação e eficácia das políticas educacionais atuais em promover uma verdadeira autonomia e protagonismo entre os jovens aprendizes.

O conceito de autonomia é necessário para entender as dinâmicas de ensino e aprendizagem na educação infantil contemporânea. Autonomia aqui é vista como a capacidade de a criança de agir, tomar decisões e participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem, respeitando sua individualidade e capacidades próprias de cada faixa etária. Este conceito é essencial para fomentar um ambiente educacional que valorize e estimule a independência e autoconfiança das crianças, permitindo-lhes desenvolver-se como sujeitos capazes de pensar e agir de forma autônoma.

O exame das práticas pedagógicas atuais, conforme observado nos documentos oficiais, reflete uma transformação dos ideais educacionais explorados no Capítulo 2, onde a autonomia era vista sob uma luz mais tradicional. Atualmente, observa-se uma crescente ênfase na formação de indivíduos capazes de tomar decisões educacionais autônomas desde cedo, uma transformação diretamente influenciada pelas teorias

discutidas anteriormente.

Por outro lado, o protagonismo infantil é a capacidade de a criança de ser um participante ativo e influente em seu processo educacional. Isso implica em reconhecer a criança como um sujeito capaz e criativo, que pode se comunicar e interagir com o mundo desde o início da vida, participando ativamente de seus processos de ensino e aprendizagem. Este conceito desafia a visão da pedagogia tradicional, que considera crianças como meros receptores passivos de conhecimento. O protagonismo infantilsalienta a importância do papel ativo e crítico da criança na construção do conhecimento.

Além de revisitar os fundamentos teóricos, este capítulo reexamina os contextos pedagógicos que dão forma às diretrizes educacionais atuais, destacando como elas promovem ou limitam o protagonismo discente. Esta análise crítica é essencial para compreender a continuidade e as rupturas entre as práticas educacionais passadas e presentes, permitindo uma reflexão sobre a eficácia das estratégias atuais em honrar a autonomia e o protagonismo das crianças, conforme discutido nos capítulos anteriores.

Nos documentos fundamentais da educação infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os conceitos de autonomia e protagonismo são cruciais. Eles orientam a formulação de currículos e práticas pedagógicas visando ao desenvolvimento integral da criança, promovendo um ambiente de aprendizagem que apoia a autonomia e estimula o protagonismo infantil. Essa abordagem marca uma mudança significativa em relação às perspectivas mais tradicionais de educação, que focavam predominantemente a transmissão de conhecimentos, em vez de objetivar a construção ativa do saber pelas crianças, como destacamos no primeiro capítulo desta pesquisa. Portanto, esses documentos sublinham a importância de criar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem as capacidades, interesses e opiniões das crianças, proporcionando um ensino responsivo e adaptável às suas necessidades individuais.

A pesquisa documental é vital para entender a transformação do papel da criança na sociedade, que transita desde a visão medieval – uma miniatura do adulto – até a concepção contemporânea de protagonismo infantil reflete uma mudança paradigmática significativa no conceito de infância, sendo este desenvolvimento impactado não só por transformações socioeconômicas e políticas, mas também pela influência do

neoliberalismo, conforme discutido por Ponce (1996) e Áries (1981). Essa transformação no discurso educacional sublinha a importância de se reconhecer e valorizar a capacidade das crianças de serem agentes ativos em seu processo de aprendizagem. Importante mencionar, no entanto, que apesar dessa progressão em direção a abordagens educacionais mais centradas no aluno, muitas escolas ainda adotam a metodologia tradicional de ensino, frequentemente integrando-a com outras metodologias progressistas. Esta coexistência de práticas pedagógicas evidencia um cenário educacional diversificado, onde o tradicional e o progressista se entrelaçam, refletindo a complexidade e a pluralidade de concepções pedagógicas na busca pelo desenvolvimento integral da criança.

Na análise crítica de documentos-chave da educação infantil, como a BNCC, RCNEI, DCNEI e LBDEN, evidenciamos como estes documentos refletem e reforçam ideologias vigentes, ressaltando a educação não como uma extensão das dinâmicas de mercado, mas como um campo autônomo essencial ao desenvolvimento humano. Esta análise foca na ênfase do conceito de produtividade dentro do contexto educacional, um aspecto frequentemente associado a políticas neoliberais, propondo uma reflexão sobre as métricas de sucesso educacional e questionando a adequação e a abrangência dessas métricas em relação aos objetivos educacionais contemporâneos (PONCE, 1996; ÁRIES, 1981).

A aplicação das teorias pedagógicas nas práticas educativas contemporâneas, como discutido nos capítulos anteriores, revela uma complexa interação entre teoria e prática. A análise crítica deste capítulo revela que, embora os documentos oficiais aspirem a incorporar essas teorias, frequentemente as práticas reais nas salas de aula ainda refletem abordagens mais tradicionais, apontando para uma discrepância que merece maior investigação.

Retomando as bases teóricas discutidas nos capítulos anteriores, é crucial reconhecer a forma como os documentos contemporâneos, como a BNCC e a LDBEN, refletem e moldam a transformação das concepções de protagonismo e autonomia na educação infantil. Este elo entre teoria e prática se manifesta na forma como estes documentos incorporam e promovem práticas pedagógicas que visam ao desenvolvimento integral da criança, enfatizando a importância de contextos educativos que estimulam a autonomia e o engajamento ativo dos alunos em seu processo de aprendizagem. Assim, a conexão com a teoria fornece uma base crítica para avaliar a eficácia das políticas educacionais e sua implementação prática.

Este capítulo não se limita a destacar as tendências atuais na educação, mas também explora a interconexão entre as diversas abordagens pedagógicas e as políticas educacionais. Nosso objetivo é realizar uma análise detalhada e reflexiva sobre como os conceitos de protagonismo e autonomia infantil são construídos, debatidos e representados nos discursos educacionais contemporâneos, com foco particular na realidade educacional brasileira. Esta análise documental proporciona uma visão mais profunda das ligações entre diferentes corpos de pesquisa e como eles se relacionam com os documentos estudados, uma jornada que se revelou tanto enriquecedora quanto reveladora em termos pessoais e acadêmicos.

Esta abordagem permite uma compreensão mais ampla das complexidades inerentes à educação infantil e destaca a importância de considerar múltiplas perspectivas ao analisar políticas e práticas educacionais. Oferece entendimentos valiosos sobre como o ensino e a aprendizagem na infância são influenciados por fatores sociais, culturais e políticos, especialmente no contexto brasileiro. Essa integração de teoria e prática ajuda a desvendar as diversas maneiras pelas quais os conceitos de protagonismo e autonomia infantil são articulados nos discursos educacionais, contribuindo para um entendimento mais robusto das tendências educacionais atuais.

4.1 Metodologia de pesquisa qualitativa com Análise do Discurso Foucaultiana: investigando protagonismo e autonomia nos documentos de referência da Educação Infantil

A metodologia empregada nesta dissertação baseia-se na análise documental, complementada pela Análise do Discurso Foucaultiana, sendo métodos cruciais para decifrar as nuances e complexidades dos documentos que orientam a educação infantil. Esta abordagem permite uma investigação aprofundada dos textos, facilitando uma análise crítica e reflexiva dos conceitos e práticas delineados. A ênfase recai sobre a interpretação do conteúdo dos documentos, explorando significados, contextos e as implicações das políticas e diretrizes educacionais. Essa metodologia é particularmente relevante para estudar a educação infantil, onde documentos-chave como a BNCC e as DCNEI desempenham um papel crucial na definição de práticas pedagógicas e na concepção da infância no Brasil.

A metodologia qualitativa, através da análise documental e da Análise do Discurso Foucaultiana, adequa-se para examinar como as políticas educacionais são formuladas, os interesses que refletem e como impactam a prática pedagógica na

educação infantil. Busca-se revelar as interconexões entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, destacando o papel do discurso na formação da identidade e das práticas educativas na educação infantil contemporânea.

Os conceitos de 'protagonismo discente' e 'autonomia' são explorados não apenas como termos pedagógicos, mas como fenômenos complexos dentro do contexto das práticas educacionais. Protagonismo discente é conceituado como a capacidade e a oportunidade dadas às crianças para serem agentes ativos em seu próprio processo educacional, influenciando decisões e participando ativamente na construção do conhecimento. Autonomia, por outro lado, é vista como a liberdade que as crianças têm de expressar suas próprias ideias e preferências dentro do ambiente escolar. Tais conceitos são analisados à luz das diretrizes políticas e práticas pedagógicas para investigar como são efetivamente implementados nas escolas e quais são as barreiras para sua plena realização.

A metodologia de análise documental é alinhada aos temas explorados nos capítulos anteriores, com o objetivo específico de analisar como o protagonismo e a autonomia infantil são representados nos documentos oficiais que norteiam a educação infantil no Brasil, como o RCNEI, DCNEI, LDBEN e a BNCC. Procura-se interpretar as abordagens pedagógicas e as percepções sobre a criança que permeiam esses documentos, estabelecendo um diálogo crítico com discussões anteriores sobre as transformações históricas da infância e as diversas pedagogias.

A análise documental, enriquecida pela perspectiva Foucaultiana, oferece uma compreensão profunda e contextualizada dos documentos, transcendendo a visão superficial deles como meros conjuntos de diretrizes. Esta abordagem qualitativa permite considerar esses textos como instrumentos carregados de discursos sociais e educacionais, revelando-se relevante no contexto brasileiro, onde as políticas educacionais são moldadas por complexos ideológicos e contextos socioeconômicos.

4.1.1 Abordagem qualitativa e Análise do Discurso

A análise qualitativa desempenha um papel essencial nesta pesquisa documental. Enquanto a quantificação nos fornece uma visão panorâmica dos temas prevalentes, é por meio da análise qualitativa que perscrutamos a densidade dos documentos. Esta abordagem envolve uma interpretação detalhada dos textos, permitindo uma análise dos discursos e contextos subjacentes. Utilizamos a Análise do Discurso para explorar como os conceitos de protagonismo e autonomia infantil são construídos, articulados e

transmitidos nos documentos. Ao examinar o uso da linguagem, as estruturas narrativas e os contextos implícitos, descrevemos o funcionamento da educação infantil fomentado e projetado nos documentos oficiais e analisamos contextualmente como esses parâmetros adestram, docilizam e utilizam os corpos infantis para serem, de modo precoce, inscritos subjetivamente no sistema neoliberal. Essas técnicas fornecem percepções sobre as concepções de infância e educação subjacentes nas políticas educacionais (FERREIRA, 2022).

Especificamente, a Análise do Discurso neste estudo foca em desvendar as ideologias e perspectivas pedagógicas embutidas nos documentos. Procuramos entender não apenas o que é enunciado para ser operacionalizado nas salas de aula da educação infantil brasileira, mas também como e por que certas escolhas de linguagem são feitas, e quais são as implicações dessas escolhas para a prática educativa e a percepção da criança na educação infantil. Identificamos padrões linguísticos e representacionais que refletem e moldam a política educacional e as abordagens pedagógicas. Esta análise fornece um meio para compreender como as noções de protagonismo e autonomia são negociadas e representadas nos documentos, contribuindo para um entendimento mais completo das diretrizes educacionais e suas influências na prática educativa.

Além disso, a análise qualitativa, por meio da análise do discurso, permite explorar a relação entre os documentos e o contexto educacional mais amplo. Investigamos como os documentos refletem e respondem a tendências educacionais contemporâneas, desafios sociais e mudanças nas percepções sobre a infância. Esta abordagem transcende a análise superficial dos documentos e adentra em uma exploração crítica das narrativas que moldam a educação infantil. Revelamos as conexões entre discurso, política e prática, enriquecendo assim a compreensão do papel dos documentos na formação das práticas pedagógicas contemporâneas na educação infantil brasileira.

4.2 Contextualização histórica da LDBEN

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ocorreu em um momento de intensas reformas políticas e educacionais no Brasil, refletindo o dinamismo social e as demandas emergentes por uma educação mais inclusiva, moderna e adaptada às novas realidades globais. A LDBEN de 1996 representou uma ruptura significativa com as práticas educacionais anteriores, introduzindo uma série de inovações em termos de estrutura, metodologia e objetivos da educação no país (BRASIL, 1996).

A lei foi estruturada em torno de princípios fundamentais como a descentralização, a democratização da gestão e a flexibilização curricular. Ela propôs uma visão renovada da educação, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. A LDBEN enfatizou a importância da formação integral do indivíduo, reconhecendo a diversidade cultural, social e regional do Brasil. A lei consolidou a educação como um direito de todos, promovendo a universalização do acesso e a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1996).

O contexto histórico da LDBEN é marcado segundo Saviani (2007) por uma série de desafios, incluindo a necessidade de reformular o sistema educacional para responder a novas exigências socioeconômicas e culturais. Essas exigências abrangem a integração das tecnologias da informação e comunicação no ensino, a demanda por uma educação que fomente o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas, a necessidade de adaptar o currículo à diversidade cultural e socioeconômica do Brasil, além da preparação dos estudantes para um mercado de trabalho em constante transformação. A crescente ênfase no desenvolvimento sustentável e na conscientização ambiental também pressiona por novos conteúdos e metodologias pedagógicas. Esses aspectos refletem as mudanças globais e locais, exigindo uma educação capaz de preparar cidadãos para contribuir de maneira significativa na complexidade do século XXI. Estas transformações são discutidas em profundidade por Saviani (2007), que analisa o impacto das mudanças socioeconômicas e culturais na política educacional brasileira, destacando a LDBEN como um marco na tentativa de atender a essas novas necessidades.

A implementação da LDBEN, contudo, enfrentou diversos desafios, incluindo resistências por parte de setores tradicionais da educação e dificuldades práticas na aplicação das novas diretrizes. Estes desafios foram discutidos por autores como Carvalho (1997) e Carneiro, Dall'Acqua e Caramori (2018), que analisaram as tensões e os avanços decorrentes da aplicação da lei. A LDBEN também foi fundamental para promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados no sistema educacional, enfatizando a educação para todos e a necessidade de adaptar o ensino às diversas realidades brasileiras.

Em resumo, a LDBEN de 1996 surgiu como um marco na história da educação brasileira, refletindo uma mudança paradigmática na forma como a educação é percebida e conduzida no país. Este documento simbolizou um avanço significativo na promoção dos direitos educacionais e na construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e adaptável às necessidades do século XXI.

4.2.1 Análise do protagonismo/autonomia infantil na LDBEN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei nº 9.394/96, representa um marco decisivo na reformulação das políticas educacionais brasileiras. Esta legislação, resultante de intensas discussões e debates no cenário nacional, introduziu transformações significativas na estrutura e na prática educativa em todo o Brasil. A LDBEN de 1996 delineou um novo contorno para a educação básica e superior, introduzindo conceitos inovadores e abordagens reformistas que ressoam ainda hoje no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996). Essa lei trouxe mudanças fundamentais na formação de professores, na gestão educacional, e na abordagem pedagógica, com impactos profundos na qualidade e na abrangência da educação no país.

Além disso, a LDBEN se alinha com os princípios e diretrizes internacionais de educação, promovendo a inclusão, a diversidade e a equidade no sistema educacional. Essa lei estabeleceu a educação como um direito de todos, enfatizando a importância do acesso universal e da qualidade do ensino. A formação de professores, sob a égide da LDBEN, passou a focar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também as competências pedagógicas e a capacidade de atuar em um ambiente educacional cada vez mais diversificado e inclusivo.

O papel da LDBEN na reconfiguração das políticas educacionais brasileiras é inquestionável. Ao estabelecer novas bases para a formação docente, a gestão escolar e a prática pedagógica, a LDBEN de 1996 não apenas reformulou o sistema educacional brasileiro, mas também o alinhou com um paradigma educacional mais contemporâneo e responsivo às necessidades do século XXI. Esta dissertação visa a analisar criticamente também as contribuições e os desafios apresentados pela LDBEN na transformação do sistema educacional brasileiro, enfatizando como esta lei tem clivado as práticas educativas e a formação de professores no contexto atual (BRASIL, 1996; CARVALHO, 1997; CARNEIRO, DALL'ACQUA, & CARAMORI, 2018).

A LDBEN proporciona uma estrutura ampla que suporta múltiplas abordagens pedagógicas. Embora estabeleça os fundamentos legais para práticas educativas inovadoras e centradas no estudante, observa-se que sua aplicação prática muitas vezes pende para práticas mais tradicionais, que podem limitar o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia discente. Isso ressalta a necessidade de um esforço contínuo para a atualização e a aplicação efetiva das políticas educacionais, garantindo que estas reflitam princípios contemporâneos de aprendizagem ativa e participativa.

A arqueogenealogia, fundamentada nas teorias de Foucault (1976), é empregada como metodologia central neste estudo. Esta abordagem dual inclui a arqueologia para examinar as estruturas epistêmicas que fundamentam a formação de discursos sobre a educação infantil, enquanto a genealogia é utilizada para rastrear a transformação desses discursos ao longo do tempo, com um enfoque particular nas relações de poder. Por meio dessa metodologia, os documentos de políticas educacionais, como a LDBEN, são analisados para elucidar como os conceitos de saber e poder são manifestados e como influenciam a formulação das práticas pedagógicas contemporâneas. Por exemplo, a versão de 1996 da LDBEN (Brasil, 1996) introduziu explicitamente a noção de autonomia escolar nos seus artigos, refletindo uma mudança paradigmática na gestão educacional.

Este enunciado, localizado no Artigo 15, estabelece que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público". Esse trecho ilustra não apenas a inserção do conceito de autonomia no discurso legal, mas também indica uma transição em direção a um modelo educacional que valoriza a descentralização e o empoderamento das instituições locais.

Da mesma forma, o conceito de protagonismo é abordado, embora de forma menos explícita, através da ênfase na participação ativa dos estudantes no processo educacional, como sugerido na discussão sobre metodologias de ensino que promovem a interação e o desenvolvimento crítico. Esses enunciados refletem uma reconceptualização do papel dos alunos e das instituições educacionais, alinhados à dinâmica de saber-poder descrita por Foucault, onde o conhecimento circula e é utilizado de maneira a exercer influência e controle dentro das estruturas sociais.

Do ponto de vista qualitativo, observou-se que as LDBENs progressivamente enfatizaram a importância da autonomia do professor e do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Esta abordagem desafia as visões tradicionais de ensino e promove práticas educacionais que valorizam a participação ativa e a criatividade dos alunos, além de reconhecer a importância do papel do educador como facilitador. A LDBEN demonstra um compromisso crescente com a autonomia e o protagonismo na educação (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 enfatiza a educação como um dever da família e do Estado, visando o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania, e a qualificação para o trabalho. Este aspecto

ressalta o papel ativo do aluno em seu processo educacional, conforme se observa:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 7).

A LDBEN de 1996 estabelece os princípios do ensino, incorporando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, arte e saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e o respeito à liberdade com apreço à tolerância. Estes elementos refletem mudanças significativas nas teorias educacionais, priorizando a inclusão e a diversidade:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996, p. 7).

A legislação destaca o papel do Estado na garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, além de apontar para o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Também menciona o direcionamento de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conforme critérios específicos. Essas diretrizes sinalizam os desafios na implementação de princípios de igualdade e inclusão, especialmente em contextos de recursos limitados:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 8).

Em conclusão, as LDBEN se estabelecem como documentos fundamentais na educação brasileira. Elas orientam as práticas educacionais em direção ao apoio ao desenvolvimento integral dos alunos, reconhecendo a complexidade e a singularidade de cada indivíduo no processo educativo. As LDBENs servem como um recurso vital para educadores e formuladores de políticas, oferecendo uma base sólida para práticas pedagógicas que valorizam a educação inclusiva, participativa e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

4.2.2 Reflexões e análises da LDBEN no Contexto da Educação Brasileira

A LDBEN aborda de maneira abrangente vários aspectos da educação, desde a educação infantil até o ensino superior. Ela enfatiza a importância da autonomia pedagógica, respeitando a diversidade cultural e religiosa, e promove a gestão democrática nas instituições de ensino. Estes aspectos são fundamentais para criar um ambiente educacional que respeite a individualidade dos estudantes e proporcione uma educação inclusiva e diversificada (BRASIL, 1996).

A seguir, há um quadro que sintetiza temas e discursos significativos encontrados na LDBEN, destacando como estes se alinham com os conceitos de autonomia, diversidade, gestão democrática, participação e desenvolvimento integral:

Quadro 1 – Levantamento de temas e discursos significativos da LDBEN

Temas Identificados	Exemplos de Discurso
Autonomia	“Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino...” (Art. 13)
Diversidade	“O ensino religioso, de matrícula facultativa... assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil...” (Art. 33)
Gestão Democrática	“VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;” (Art. 8)
Participação	“Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Art. 13)
Desenvolvimento Integral	“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade...” (Art. 29)

Fonte: a autora

Esses trechos da LDBEN ressaltam a importância de uma abordagem educacional que promove a autonomia e o protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade e a participação da comunidade na educação. A LDBEN continua a ser um documento vital para orientar práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras no Brasil, destacando-se como um marco na legislação educacional do país (BRASIL, 1996).

Além disso, a análise da LDBEN sob a perspectiva foucaultiana revela como os discursos normativos moldam e são moldados pelas relações de poder dentro do campo educacional. Foucault nos ensina que os discursos são práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais falam, não apenas descrevendo a realidade, mas constituindo-a (Foucault, 2011). No caso da LDBEN, o discurso sobre autonomia

pedagógica, diversidade cultural e gestão democrática não apenas reflete um ideal educacional, mas também atua como uma forma de governamentalidade, estruturando as práticas pedagógicas e influenciando diretamente a maneira como os educadores percebem e interagem com os estudantes. Este entendimento é crucial para reconhecer a capacidade do documento de influenciar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as normas sociais e as expectativas em relação ao desenvolvimento educacional.

Após a descrição e a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que revela a importância da autonomia, da diversidade, da gestão democrática e do desenvolvimento integral no contexto educacional brasileiro, nossa atenção se volta agora para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento, estabelecido em 1998, marca um período significativo na educação infantil no Brasil, enfatizando o protagonismo e a autonomia infantil. O RCNEI surge como um complemento e uma extensão dos princípios da LDBEN, focando especificamente na primeira etapa da educação básica. Neste segmento do estudo, exploraremos como o RCNEI aborda o protagonismo e a autonomia das crianças, refletindo as diretrizes e as intenções da LDBEN e como estas se manifestam nas práticas pedagógicas para a educação infantil. Analisaremos a contribuição do RCNEI na promoção de um ambiente educacional que valoriza a individualidade, a criatividade e a capacidade das crianças de serem agentes ativos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

4.3 Contextualização histórica do RCNEI

Nesta seção, contextualizamos historicamente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), implementado em 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 1998). Este documento surgiu em um período marcado por profundas transformações educacionais e políticas, oferecendo uma resposta inovadora às demandas crescentes da educação infantil. Caracterizado por um reconhecimento crescente da importância da primeira infância, o RCNEI propunha uma visão da criança como um ser ativo e central em seu próprio desenvolvimento.

Estruturado em três volumes, o RCNEI apresentava uma abordagem holística para a educação de crianças de 0 a 5 anos. O primeiro volume introduzia conceitos fundamentais sobre a criança, o ato de educar, cuidar e brincar, delineando o perfil do educador na educação infantil. O segundo volume focava na formação pessoal e social, destacando a construção da identidade e autonomia, como citado por Didonet (2006). O terceiro volume, dedicado ao conhecimento de mundo, abrangia áreas como movimento,

música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática, promovendo uma educação que valorizava a singularidade de cada criança e sua capacidade inerente de construir conhecimento de maneira autônoma.

A iniciativa do RCNEI representou uma mudança significativa na percepção da infância, que passou de uma fase passiva para um período decisivo no desenvolvimento humano. A ênfase em espaços educativos que promoviam o desenvolvimento e a aprendizagem ativa refletia uma transformação importante na compreensão e abordagem da infância. Este enfoque inovador buscava superar a barreira da tecnicidade excessiva em documentos educacionais, tornando as diretrizes mais acessíveis e práticas para os educadores, conforme discutido por Didonet (2006) e outros especialistas.

Contudo, a implementação do RCNEI enfrentou desafios, incluindo a necessidade de definir objetivos de desenvolvimento e aprendizagem mais claros, apontada por Trevisan (2019) e outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 consolidou a visão do RCNEI, integrando a educação infantil ao sistema educacional brasileiro com um currículo bem estruturado e coerente.

Historicamente focada em uma abordagem assistencialista, a educação infantil brasileira passou, com o RCNEI, a integrar cuidado e aprendizado e reconhecer a criança como um ser social e histórico. Esse movimento foi determinante para promover a inclusão de crianças com necessidades especiais e enfatizar a educação que respeita a diversidade cultural e social.

4.3.1 Análise do protagonismo/autonomia infantil no RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, identifica um marco significativo nas práticas pedagógicas brasileiras. Esta publicação não só inovou na época, mas continua a exercer uma influência marcante na educação contemporânea, alterando fundamentalmente a percepção da criança na educação. O RCNEI, ao destacar o protagonismo e a autonomia infantil, transformou a criança de um participante passivo para um agente ativo em seu processo educativo (BRASIL, 1998).

Adicionalmente, o RCNEI está alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI), reforçando a visão de crianças como agentes ativos na aprendizagem.

Além disso, o RCNEI redefiniu as concepções tradicionais de infância, posicionando a criança como um ser social e histórico, capaz de interagir e influenciar seu ambiente educacional. Essa abordagem ressalta a importância contínua do RCNEI na

educação infantil brasileira.

Em síntese, uma análise crítica do RCNEI evidencia sua contribuição potencial às práticas pedagógicas no Brasil. Ao enfatizar o protagonismo e a autonomia infantil, o documento aspira a ser um pilar essencial no processo educacional, buscando promover a formação da identidade e o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil contemporânea. Entretanto, é fundamental reconhecer que a efetividade de sua implementação pode variar significativamente dependendo do contexto local e dos recursos disponíveis.

O RCNEI promove uma visão de aprendizagem que enfatiza a exploração, a curiosidade e a expressão individual das crianças. Contudo, a transição dessa visão para a prática pedagógica enfrenta desafios, incluindo a capacitação de educadores e a adequação de espaços e materiais. Este cenário destaca a importância de um alinhamento mais forte entre as orientações curriculares e as práticas nas escolas, visando uma educação que genuinamente valorize a autonomia e a capacidade de iniciativa dos estudantes.

Examinamos o RCNEI por meio da lente do protagonismo e autonomia infantil, dois pilares cruciais na pedagogia contemporânea. O RCNEI é notável por sua ênfase nesses conceitos, integrando-os de maneira coesa em suas seções. Esta abordagem marca uma transformação significativa na percepção da infância: de uma visão antiquada da criança como uma versão reduzida do adulto para uma reconhecida como ativa e participativa no processo educativo. Esta mudança reflete uma compreensão mais profunda e evoluída da infância, onde crianças são vistas como agentes de seu próprio aprendizado. Para complementar a análise sobre a transformação significativa na percepção da infância, conforme delineado no documento, pode-se citar um trecho o qual exemplifica esta abordagem, extraída do Volume 1, o qual se concentra nos conceitos fundamentais sobre a criança, o ato de educar, cuidar e brincar: "O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerando-as como seres humanos plenos, de grande potencial e sujeitos de processo de desenvolvimento contínuo" (RCNEI, Volume 1, 1998, p. 23). Sublinha-se aqui a importância de reconhecer as crianças não apenas como receptores passivos de educação, mas como participantes ativos e centrais em seu próprio processo de aprendizado e desenvolvimento, destacando a transformação do entendimento sobre a infância no contexto educacional brasileiro.

Esta perspectiva pedagógica é embasada por uma análise documental abrangente, englobando uma gama de marcos regulatórios. Esta análise oferece uma visão detalhada

de como o protagonismo e a autonomia são não apenas abordados, mas efetivamente incorporados nos documentos oficiais contemporâneos.

Quadro 2 - Principais focos e importâncias dos três volumes do RCNEI

Volume	Foco	Importância	Referência
Volume 1- Introdução	Conceitos fundamentais sobre a criança, o ato de educar, cuidar e brincar, e o perfil do educador na educação infantil. Importância do ambiente educativo.	Promoção do desenvolvimento e aprendizado infantil.	"A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita" (BRASIL, RCNEI-Volume 1, p. 19).
Volume 2- Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e autonomia da criança, com ênfase em aspectos como relação com o corpo, expressão de sexualidade e interação social.	Valorização do desenvolvimento cognitivo, emocional e social.	"A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida" (BRASIL, RCNEI-Volume 1, p. 13).
Volume 3- Conhecimen to de Mundo	Áreas como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática. Métodos para estimular o interesse e a compreensão da criança.	Estímulo ao interesse e compreensão do mundo.	"O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais" (BRASIL, RCNEI-Volume 1, p. 15).

Fonte: a autora

“Na instituição de educação infantil pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens de natureza diversa ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil”
(BRASIL, RCNEI-Volume 1, 1998, p. 23).

Elementos como a integração da educação ao cuidado, a relevância do brincar, e

a interação social são enfatizados, ilustrando o compromisso do RCNEI com o desenvolvimento e aprendizado lúdico. A inclusão de imagens e ilustrações é fundamental, enriquecendo a narrativa pedagógica e fornecendo elementos visuais que complementam os textos explicativos.

Na página 24, a imagem posicionada logo abaixo deste texto destaca o papel do cuidar na educação infantil, ilustrando a proximidade e a interação entre crianças e cuidadores: "Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação..." (BRASIL, RCNEI-Volume 1, 1998, p. 24). Esta imagem captura um momento de ternura e conexão, ressaltando a importância dos laços afetivos no processo educativo.

Imagem 2: A importância do afeto no desenvolvimento infantil



Fonte: RCNEI, Volume 1, p. 24, 1998.

Além disso, a imagem como a da página 26 reflete a dinâmica social e o aprendizado colaborativo no contexto da educação infantil: "Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições" (BRASIL, RCNEI-Volume 1, 1998, p. 27). O que é representado pela imagem 3, com crianças interagindo em um espaço compartilhado, simboliza a importância do ambiente educativo no estímulo à criatividade e ao desenvolvimento de habilidades sociais.

Imagem 3: A importância das relações sociais no desenvolvimento infantil



Fonte: RCNEI, Volume 1, p. 26, 1998.

O RCNEI, com suas imagens fotográficas ou desenhadas, revela-se como um documento vivo e dinâmico que busca não apenas instruir, mas também encantar e envolver a criança em seu próprio processo de aprendizado. Cada página é um convite para explorar, aprender e crescer, demonstrando que a educação infantil no Brasil reconhece e valoriza a complexidade e a riqueza da experiência infantil. No documento, é enfatizado a importância do cuidado como uma parte intrínseca da educação. O ato de brincar é ressaltado como vital para o desenvolvimento e aprendizado da criança, incentivando a expressão criativa e o crescimento social e emocional:

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira portanto cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, RCNEI-Volume 1, 1998, p. 28).

No RCNEI, a autonomia e a interação social recebem grande destaque, refletindo a compreensão de que as crianças devem ser participativas em seu aprendizado e desenvolver habilidades sociais fundamentais. “A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças” (BRASIL, RCNEI-Volume 1, 1998, p. 31).

O papel do educador no contexto do RCNEI é delineado de maneira a reforçar sua

importância como um facilitador ativo do processo de aprendizado. Mais do que meros transmissores de conhecimento, os educadores são encorajados a criar ambientes ricos e seguros que propiciam a exploração e a descoberta, incentivando a autonomia e a expressão criativa das crianças. Como enfatizado no documento:

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas (BRASIL, RCNEI-Volume 1, 1998, p. 32).

A análise do discurso do RCNEI revela uma linguagem que posiciona a criança como um agente ativo de seu próprio desenvolvimento, refletindo uma mudança significativa na percepção tradicional da infância. O documento ressalta a importância do desenvolvimento integral e interativo, alinhando-se com teorias educacionais contemporâneas. Temas como inclusão e diversidade são enfatizados, destacando a necessidade de uma educação inclusiva e acessível a todas as crianças. No entanto, a análise discursiva também identifica desafios na implementação prática das diretrizes, especialmente em contextos com recursos limitados. Complementando essa visão, o RCNEI enfatiza a importância da organização dos espaços e materiais educativos:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A praça, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL, RCNEI-Volume 1, 1998, p. 58).

Esta citação sublinha a necessidade de considerar o ambiente físico como parte integral do processo educativo, estendendo o aprendizado para além das paredes da sala de aula e incorporando a comunidade e o mundo exterior como recursos valiosos para o enriquecimento da experiência educacional das crianças.

A análise do discurso do RCNEI revela uma linguagem que posiciona a criança como um agente ativo de seu próprio desenvolvimento, refletindo uma mudança significativa na percepção tradicional da infância. O documento ressalta a importância do desenvolvimento integral e interativo, alinhando-se com teorias educacionais contemporâneas. Contudo, a análise discursiva também aponta para desafios na implementação prática das diretrizes, especialmente em contextos com recursos limitados (BRASIL, 1998). Para ilustrar essa perspectiva, consideremos a citação:

Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária e também respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos (BRASIL, RCNEI-Volume 1, 1998, p. 33).

Como parte de uma iniciativa educacional abrangente no Brasil, o Volume 2 do RCNEI é um componente chave na orientação da educação infantil no país. Este volume se concentra em fomentar o desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças, marcando-se por sua abordagem prática e inclusiva. A importância do reconhecimento e valorização da diversidade cultural e individual é enfatizada, como demonstrado pela seguinte orientação:

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas... Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança nas quais ela alternadamente imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, RCNEI-Volume 2, 1998, p. 13).

Este trecho sublinha a abordagem holística do RCNEI em relação ao desenvolvimento infantil, reconhecendo a complexidade das experiências e interações sociais na formação da identidade e autonomia das crianças.

Do ponto de vista qualitativo, o Volume 2 do RCNEI destaca a importância da autonomia e da identidade das crianças na educação infantil, reforçando que "Saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia" (BRASIL, RCNEI-Volume 2, 1998, p. 11). Além disso, enfatiza-se a valorização de atividades que fomentem a autodeterminação das crianças e seu desenvolvimento pessoal, bem como o respeito e a celebração da diversidade cultural do Brasil, onde a instituição de educação infantil "pode alargar o universo inicial das crianças em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos" (BRASIL, RCNEI-Volume 2, 1998, p. 13). Estas diretrizes demonstram o compromisso do documento em criar um ambiente educativo que honra e integra a rica tapeçaria cultural do país.

A análise do discurso presente no Volume 2 do RCNEI revela uma linguagem que posiciona as crianças como seres capazes e autônomos, enfatizando sua habilidade de expressar identidade e independência. Este enfoque é complementado por uma destacada ênfase na inclusão e na diversidade cultural, evidenciando o compromisso do documento com uma educação acessível a todas as crianças, independentemente de suas origens ou necessidades especiais. Esta citação ilustra claramente o propósito do RCNEI de fomentar

um ambiente educacional que valoriza o crescimento individual e coletivo das crianças.

Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno (BRASIL, RCNEI-Volume 2, 1998, p. 39).

Consequentemente, o Volume 2 do RCNEI estabelece-se como um guia essencial para a prática educacional na educação infantil brasileira, propondo uma pedagogia que honra o desenvolvimento integral da criança. Ele orienta a implementação de práticas pedagógicas centradas na autonomia e identidade infantil, valorização da diversidade cultural e inclusão, fazendo do RCNEI Volume 2 um recurso primordial para educadores e formuladores de políticas educacionais. Dessa forma, o RCNEI continua o legado do Volume 1, servindo como um pilar para direcionar e aprimorar o campo educacional no Brasil.

O Volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), também publicado em 1998, representa um componente determinante na reformulação da educação infantil no Brasil, voltado especificamente para crianças de 4 a 6 anos. Este volume enfoca a ampliação das experiências das crianças, preparando-as para a transição para o ensino fundamental, e enfatiza a continuidade do desenvolvimento integral iniciado nos volumes anteriores. No que diz respeito à importância do movimento na educação infantil:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo" (Brasil. RCNEI-Volume 3, 1998, p. 15).

Na análise do Volume 3, observa-se uma estrutura composta por capítulos e seções detalhados, abordando temas como linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, movimento, música, artes visuais e conhecimento de mundo. Estes tópicos são explorados de forma que sublinha a importância de uma abordagem educacional equilibrada e diversificada. A presença contínua de imagens e ilustrações enriquece a narrativa pedagógica do documento, facilitando a compreensão e aplicação dos conceitos apresentados.

A análise enfatiza como os conceitos de "autonomia" e "protagonismo" são integrados ao conteúdo do documento. "Autonomia" é associada à importância de fomentar a independência e a capacidade de autodireção nas crianças, refletindo um compromisso robusto com o desenvolvimento da autossuficiência. O termo

"protagonismo", por outro lado, destaca a intenção de promover um papel ativo das crianças em seu processo educativo.

Esses conceitos estão em consonância com abordagens educacionais contemporâneas que valorizam o desenvolvimento de crianças capazes de tomar iniciativas, fazer escolhas e participar ativamente de seu aprendizado. Tais abordagens reforçam a ideia de uma educação que visa formar indivíduos críticos, criativos e autônomos.

O documento orienta para uma pedagogia que integra diferentes áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A autonomia e a interação social são enfatizadas, preparando as crianças para futuros desafios e incentivando sua participação ativa no processo educativo. Esta abordagem pedagógica não apenas equipa as crianças com habilidades acadêmicas, mas também desenvolve competências sociais e emocionais essenciais para a sua formação como indivíduos autônomos e responsáveis.

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais (BRASIL, RCNEI, Volume 3, 1998, p. 17).

Este trecho acima destaca a importância de reconsiderar as práticas educativas que limitam o movimento e a expressão das crianças, enfatizando o papel crucial do movimento e da expressividade no desenvolvimento infantil integral.

O papel do educador é destacado como essencial para a implementação eficaz das diretrizes do RCNEI. Os educadores são encorajados a adotar uma abordagem reflexiva e adaptativa, respeitando a diversidade cultural e individual das crianças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Como o RCNEI destaca:

Ampliar o conhecimento das crianças em relação a fatos e acontecimentos da realidade social e sobre elementos e fenômenos naturais requer do professor trabalhar com suas próprias ideias, conhecimentos e representações sociais acerca dos assuntos em pauta. É preciso, também, que os professores reflitam e discutam sobre seus preconceitos, evitando transmiti-los nas relações com as crianças. (BRASIL, RCNEI, Volume 3, 1998, p. 195).

Este enfoque não apenas sublinha a importância de uma pedagogia inclusiva e consciente por parte dos educadores, mas também enfatiza a necessidade de uma contínua reflexão e adaptação às necessidades individuais e culturais das crianças.

Ao analisar o discurso presente no Volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), observa-se que o texto coloca a criança no coração do processo educacional, descrevendo-a como uma entidade ativa, inquisitiva, que se

envolve continuamente com o mundo ao seu redor. Esta visão salienta a importância de reconhecer a criança como um indivíduo em constante transformação, capaz de investigar, se expressar, e gerar conhecimento de maneira significativa por meio de suas interações com pessoas, objetos e o ambiente.

A afirmação “Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem” (p. 15), ressalta a concepção de que as crianças são vistas como seres engajados e ativos. A interação constante com um entorno estimulante é essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa citação, embora não utilize as palavras "ativo e curioso" explicitamente, encapsula a essência do papel proativo das crianças no processo de aprendizado, conforme delineado no RCNEI.

Adicionalmente, o RCNEI promove práticas educativas que valorizam e reconhecem as várias formas de expressão da motricidade infantil, não apenas para o desenvolvimento físico, mas também como um meio expressivo e de comunicação robusto. De acordo com o documento, a educação infantil deve proporcionar ambientes enriquecedores e desafiadores que facilitam a expansão do conhecimento das crianças sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo. Isso contribui para a formação de suas identidades e para o desenvolvimento de sua capacidade de agir de maneira autônoma e criativa.

O texto também sublinha a importância da cultura corporal, evidenciando que jogos, brincadeiras, danças e outras práticas sociais constituem um conjunto de experiências que enriquecem o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por meio dessas atividades, as crianças desenvolvem habilidades motoras e aprendem sobre cooperação, respeito mútuo e a diversidade cultural presente na sociedade.

Uma citação direta do RCNEI ilustra de forma precisa a abordagem adotada pelo referencial em relação ao movimento e expressividade na educação infantil:

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, RCNEI, Volume 3, 1998, p. 15).

Esta passagem reflete a concepção do RCNEI acerca da motricidade como um elemento chave da educação infantil, integrando movimento, expressão, comunicação e interação social das crianças. A citação harmoniza-se com a discussão sobre educação inclusiva e respeito à diversidade.

Em síntese, o Volume 3 do RCNEI se estabelece como um documento fundamental para a orientação da educação infantil no Brasil, instruindo sobre a implementação de práticas pedagógicas que suportam o desenvolvimento integral das crianças. Ele oferece um alicerce para práticas educativas que integram diversas áreas do conhecimento, promovem a interação social e respeitam a complexidade do desenvolvimento infantil, constituindo-se em um recurso indispensável para educadores e responsáveis pela formulação de políticas educacionais na área.

4.3.2 Reflexões e análises do RCNEI no contexto da Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), desde sua implementação em 1998, tem sido um documento fundamental na redefinição das práticas pedagógicas na educação infantil no Brasil. Observações de práticas educacionais demonstram como os ideais de autonomia e protagonismo infantil, fundamentais no RCNEI, se entrelaçam com as realidades dinâmicas das salas de aula contemporâneas. Essas interações refletem a importância de alinhar teoria e prática para efetivar a educação que verdadeiramente empodera os estudantes.

A eficácia do RCNEI na prática educativa atual é influenciada pela colaboração entre educadores e outros agentes educacionais, na capacidade de adaptar suas metodologias ao contexto único de cada aluno. A análise documental e a experiência prática mostram que a transformação do papel da criança na sociedade reflete mudanças significativas no discurso educacional, impactadas por transformações socioeconômicas e políticas. Além disso, ao aplicarmos a perspectiva de Michel Foucault, compreendemos que o discurso do RCNEI não somente comunica ideais educacionais, mas também serve como uma prática de poder que molda as percepções e comportamentos no ambiente educacional (Foucault, 1996). Esta dinâmica de poder é essencial para entender como as práticas pedagógicas são guiadas e modificadas pelas normativas do RCNEI, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica que questione como esses discursos influenciam e são influenciados pelas estruturas de poder existentes.

Quadro 3 - Análise do Discurso do RCNEI

Aspecto Analisado	Observações Chave
Abordagem Narrativa e Linguística	Enfatiza a agência e o papel ativo da criança.
Foco no Desenvolvimento Integral	Destaca a importância da interação social e da construção de

	conhecimento.
Inclusão e Diversidade	Discussão sobre educação inclusiva e respeito à diversidade.
Desafios de Implementação	Indica possíveis lacunas entre teoria e prática.

Fonte: a autora

Esta análise do discurso do RCNEI revela uma forte orientação para a valorização do protagonismo e da autonomia infantil, alinhada com abordagens educacionais contemporâneas. No entanto, destaca também a necessidade de uma reflexão contínua sobre a aplicabilidade prática desses conceitos. As transformações significativas no discurso educacional, impactadas por transformações socioeconômicas e políticas, mostram que a eficácia do RCNEI na prática educativa atual é influenciada pela colaboração entre educadores e outros agentes educacionais e pela capacidade de adaptar metodologias ao contexto único de cada aluno. A agência e o papel ativo da criança são ressaltados, sublinhando a importância de um ambiente enriquecedor que amplia seus conhecimentos sobre si mesmas, os outros e o mundo ao redor. A agência e o papel ativo da criança são enfatizados no RCNEI, que postula que 'Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem' (BRASIL, RCNEI-Volume 3, p.15). Esta assertiva ressoa com o foco no desenvolvimento integral e sublinha o valor da interação social e da construção do conhecimento.

A transição do RCNEI para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009 simboliza um aprofundamento desses ideais. No próximo segmento, exploraremos como o DCNEI, seguindo os princípios estabelecidos pelo RCNEI, continua a influenciar a educação infantil, com um enfoque ainda maior no protagonismo e autonomia infantil e em como estas diretrizes são refletidas nas práticas educativas contemporâneas.

4.4 Contextualização histórica e protagonismo/autonomia infantil nas DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.5/2009 e revisadas pelo Parecer CNE/CEB n° 20/2009, representam um marco na história educacional do Brasil, definindo normas e princípios para a primeira etapa da Educação Básica. Essas diretrizes orientam as escolas na educação e cuidado de crianças de zero a cinco anos, estabelecendo objetivos, princípios, concepções e diretrizes para a elaboração de currículos e propostas

pedagógicas.

Historicamente, a trajetória das DCNEI começa a tomar forma significativa com a LDBEN de 1996, que integrou a educação infantil ao sistema educacional brasileiro. Antes considerada uma fase assistencialista, a educação infantil passou a ser reconhecida como um período significativo para o desenvolvimento humano, com a criança no centro do processo educativo.

A revisão das DCNEI em 2009 foi impulsionada por avanços na política educacional, na produção científica e pelos movimentos sociais na área da Educação Infantil. Este processo foi marcado pela cooperação técnica entre a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), gerando um movimento nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que culminou na elaboração do documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/SEB, 2009a), e posteriormente, os “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC/SEB, 2009b).

Essas diretrizes destacam a importância de princípios éticos, políticos e estéticos na educação infantil, como autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Reconhecendo a criança como um ser ativo, as DCNEI promovem uma educação que respeita a diversidade e contribui para a formação integral das crianças.

Em síntese, as DCNEI de 2009 representam um importante passo na consolidação de uma educação infantil inclusiva e diversificada no Brasil, reafirmando o compromisso com uma formação que respeita e valoriza as singularidades de cada criança.

Após a análise do DCNEI de 1998, destacamos seu papel decisivo na transformação das práticas pedagógicas no Brasil. O RCNEI introduziu uma visão transformadora da educação infantil, redefinindo o papel das crianças no processo educativo. De uma presença passiva, as crianças passaram a ser vistas como agentes ativos e protagonistas de sua própria jornada de aprendizagem. Essa mudança paradigmática, enraizada nos três volumes do RCNEI, foi essencial para valorizar a singularidade e a capacidade inerente das crianças de construir conhecimento autonomamente.

O documento afirma que o currículo da Educação Infantil deve ser um:

Conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o

As DCNEI representam um avanço no reconhecimento e na valorização de uma abordagem educacional que enxerga as crianças não apenas como aprendizes, mas como seres sociais e históricos, capazes de atuar ativamente no seu processo educativo. A integração do RCNEI com as DCNEI ilustra um caminho contínuo na educação infantil brasileira, em que o protagonismo e a autonomia das crianças são pilares centrais.

As DCNEI estabelecem a importância do respeito aos direitos fundamentais das crianças, promovendo uma educação que favoreça o brincar, a participação e a exploração ativa do mundo. A implementação dessas diretrizes, no entanto, revela um campo de tensão entre os ideais propostos e a realidade educacional, marcado pela necessidade de reformulações nas estruturas físicas e pedagógicas das instituições, assim como na formação docente, para que o protagonismo e a autonomia infantis sejam efetivamente vivenciados.

A análise das DCNEI foi estruturada em qualitativa e de análise do discurso, cada uma oferecendo uma perspectiva única e contribuindo para uma compreensão abrangente de como os conceitos de protagonismo e autonomia são tratados no contexto educacional brasileiro. Essas metodologias permitiram uma exploração detalhada do documento, destacando como esses conceitos são incorporados nas práticas educativas e como influenciam a experiência educacional das crianças.

A abordagem qualitativa das DCNEI enfoca a autonomia e a participação ativa das crianças em seu aprendizado. As diretrizes desafiam visões tradicionais e promovem uma educação que valoriza a expressão criativa, o crescimento social e emocional. Autonomia é destacada como um dos princípios éticos fundamentais, enfatizando a importância de promover a capacidade de decisão independente e ação autônoma nas crianças: "Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum" (Brasil, 2010, p. 16). Adicionalmente, a autonomia é reconhecida no contexto dos povos indígenas, assegurando a liberdade dessas comunidades na educação de suas crianças: "Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade" (Brasil, 2010, p. 23). As diretrizes também destacam a criação de situações de aprendizagem que fomentem o desenvolvimento autônomo infantil: "Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar" (Brasil, 2010, p. 26).

A análise do discurso nas DCNEI revela uma linguagem que posiciona a criança como protagonista de seu desenvolvimento, refletindo uma mudança significativa na percepção da infância. O papel do educador é visto como um facilitador neste processo, criando ambientes estimulantes e seguros e adaptando práticas pedagógicas para respeitar a diversidade cultural e individual.

Este tratamento do protagonismo e autonomia nas DCNEI sugere um alinhamento com abordagens educacionais contemporâneas, que valorizam o desenvolvimento de crianças capazes de tomar iniciativas, fazer escolhas e participar ativamente de seu aprendizado, reforçando a ideia de uma educação que busca formar indivíduos críticos, criativos e autônomos. Este alinhamento com as teorias educacionais contemporâneas enfatiza temas como inclusão e diversidade. Especificamente, as DCNEI estabelecem que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2010, p. 25).

Além disso, enfatizam a importância da "ampliação de experiências sensoriais expressivas corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança" (BRASIL, 2010, p. 25).

No entanto, as diretrizes também reconhecem os desafios enfrentados para a plena implementação desses princípios, particularmente em contextos com recursos limitados. Isso é destacado na seção que aborda a "implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação", onde se menciona a necessidade de "elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares" (BRASIL, 2010, p. 31), sugerindo uma conscientização dos obstáculos práticos e da necessidade de suporte adicional para facilitar essa transição pedagógica.

Portanto, as DCNEI estabelecem-se como documentos fundamentais na educação infantil brasileira, orientando práticas educacionais que apoiam o desenvolvimento integral das crianças e reconhecendo a complexidade do desenvolvimento infantil.

Considerando que na Educação Infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 36).

É possível observar esses ideais se entrelaçam nas realidades dinâmicas das salas

de aula contemporâneas. A seguir, no quadro 4, há a apresentação e sintetização de temas e discursos significativos encontrados nas DCNEI, evidenciando como estes se alinham ao protagonismo e autonomia infantil:

Quadro 4 - Análise do Discurso das DCNEI

Temas Identificados	Exemplos de Discurso
Desenvolvimento integral, participação ativa	"É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade... a educação deve respeitar a autonomia da criança, sua capacidade de aprender e se desenvolver em interações e brincadeiras." (p. 210)
Respeito à diversidade	"A proposta pedagógica deve reconhecer a diversidade cultural, étnica e social das crianças... promovendo práticas pedagógicas que respeitem suas identidades." (p. 470-471)
Autonomia pedagógica e gestão democrática	"As instituições de Educação Infantil devem criar propostas pedagógicas com a participação da comunidade escolar, respeitando os princípios da autonomia pedagógica e da gestão democrática." (p. 420-421)

Fonte: a autora

Após essa análise, é crucial entender como os discursos são materializados através dos enunciados contidos nos documentos. Os 'enunciados', conforme discutidos por Foucault, representam muito mais do que meras afirmações textuais; eles são os elementos materiais do discurso que funcionam dentro de um campo específico de práticas reguladas por normas e expectativas sociais. Cada enunciado nas DCNEI não somente comunica informações, mas também estrutura as possibilidades de ação e interação dentro do ambiente educacional. Eles são instrumentalizados para moldar a pedagogia e, por extensão, influenciam diretamente a implementação de políticas educativas. Por exemplo, a ênfase na 'autonomia pedagógica e gestão democrática' sugere um modelo de governança escolar que permite uma maior participação dos envolvidos no processo educativo, ressoando com princípios de liberdade e autodeterminação em ambientes de aprendizagem.

Esses trechos das DCNEI enfatizam a importância de uma abordagem educacional que respeita e promove a autonomia e o protagonismo infantil, ao mesmo tempo que valoriza a diversidade e a participação da comunidade na educação das crianças.

A teoria do discurso de Foucault oferece uma lente poderosa para analisar as DCNEI. Foucault argumenta que o discurso não é simplesmente um meio de comunicação, mas uma prática que exerce poder e molda a realidade. No contexto das DCNEI, os discursos sobre educação infantil não apenas refletem, mas também constituem as práticas pedagógicas ao definir o que é considerado válido e legítimo no campo educacional. Por exemplo, o enfoque nas noções de 'autonomia' e 'protagonismo infantil' nas diretrizes pode ser visto como uma estratégia discursiva que busca capacitar as crianças, ao mesmo tempo que reflete uma mudança no poder relacional entre professores e alunos.

Além disso, a governamentalidade de Foucault (1991), que descreve a arte de governar dentro de um estado, pode ser aplicada para entender como as políticas delineadas nas DCNEI dirigem as ações não só das instituições educacionais mas também dos indivíduos. Este conceito ajuda a desvendar como as práticas governamentais estão imbuídas de técnicas para conduzir a conduta das pessoas, sugerindo que as diretrizes servem como um mecanismo para governar as práticas educativas através de um conjunto normativo que alinha comportamentos e expectativas sociais.

4.5 Contextualização histórica da BNCC e o protagonismo/autonomia infantil na educação brasileira

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, aparece em um cenário de desafios políticos e econômicos no Brasil, representando mais do que um documento normativo – é uma manifestação de ideologias e políticas educacionais. Seu objetivo principal, conforme delineado pelo Ministério da Educação (MEC) (2017), é normatizar as aprendizagens essenciais que os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua vida escolar. Essa normatização visa a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A criação da BNCC foi um processo evolutivo, com duas versões precedentes antes de chegar à sua forma final. A primeira versão, lançada para consulta pública em outubro de 2015, recebeu um número expressivo de contribuições, indicando um amplo interesse e envolvimento da sociedade brasileira no futuro da educação nacional. Essa versão inicial recebeu contribuições de diversos setores, incluindo organizações educacionais, especialistas e membros da comunidade acadêmica.

Em 2016, a segunda versão da BNCC foi divulgada, passando por um amplo processo de debates em seminários estaduais. Professores e especialistas contribuíram

com suas visões e experiências, enriquecendo a revisão deste documento fundamental para a educação brasileira.

A BNCC se alinha com os preceitos da Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito universal e estabelece a necessidade de fixação de conteúdos mínimos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, cabe à União estabelecer diretrizes para todos os níveis da educação, assegurando uma formação básica comum (BRASIL, 2017).

Na Educação Infantil, a BNCC buscou operacionalizar as diretrizes curriculares, fornecendo orientações para que os professores desenvolvessem práticas pedagógicas que respeitassem as várias dimensões da infância e os direitos das crianças. Campos e Barbosa (2016) destacam a necessidade de uma abordagem intencional e educativa nas práticas pedagógicas para crianças em creches e pré-escolas.

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas, enfatizando a continuidade educacional e evitando uma abordagem fragmentada e disciplinar do conhecimento. Esta síntese visa preparar as crianças para ingressar no Ensino Fundamental, considerando os elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem explorados em toda a Educação Infantil.

Em resumo, a BNCC representa um esforço coletivo para estabelecer um currículo nacional unificado no Brasil, refletindo uma abordagem holística que busca promover uma educação que não só instrui, mas também emancipa e empodera os estudantes. Apesar de desafios e críticas, ela marca um passo significativo na educação brasileira, visando uma formação integral e adaptada às diversidades do país.

A BNCC reflete uma nova abordagem na educação, focando no desenvolvimento de competências e habilidades para o século XXI. A implementação da BNCC demanda uma adaptação significativa das práticas pedagógicas, requerendo profissionais capacitados para abordagens de aprendizagem ativa e uma reestruturação dos ambientes educativos. Este cenário aponta para os desafios de alinhar os currículos com métodos educativos que promovam o desenvolvimento integral e autônomo do estudante, evidenciando a necessidade de um comprometimento contínuo com a inovação pedagógica.

A análise revela que o termo "autonomia" e suas variantes ocorrem significativamente no documento, totalizando 228 ocorrências, com 86 referências diretas a "autonomia" e 142 às suas variantes. Embora "protagonismo" não tenha sido o foco principal da pesquisa, é notável que ocorra 55 vezes em diversas formas.

Do ponto de vista qualitativo, a BNCC promove a autonomia e o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem, desafiando abordagens educacionais mais tradicionais. O documento ressalta a importância da expressão criativa, do crescimento social e emocional das crianças, e do papel do educador como facilitador desse processo, adaptando práticas pedagógicas para atender à diversidade cultural e individual. A análise do discurso da BNCC utiliza uma linguagem que posiciona a criança como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, indicando uma mudança significativa na percepção tradicional da infância.

Em suma, a BNCC se estabelece como um documento fundamental na educação infantil brasileira, orientando a implementação de práticas educacionais que apoiam o desenvolvimento integral das crianças. Ela fornece uma base sólida para práticas pedagógicas que valorizam a educação, o cuidado, o brincar e a interação social, reconhecendo a complexidade do desenvolvimento infantil e servindo como um recurso essencial para educadores e formuladores de políticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um marco na educação infantil brasileira, representando uma mudança paradigmática significativa na forma como a educação é concebida e praticada. Este documento normativo apresenta uma abordagem inovadora, focando no protagonismo e autonomia infantil, conceitos que se tornaram fundamentais na pedagogia contemporânea.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 33).

O documento propõe um conjunto de diretrizes com a intenção de ser coerente e relevante para as exigências das salas de aula contemporâneas, moldando um ambiente educativo onde a criança é vista não apenas como um receptor passivo do conhecimento, mas como um agente ativo e participativo em seu próprio processo de aprendizagem. Como no trecho abaixo:

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁹, em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009): seres que, em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos. Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação

Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 32 e 33).

A BNCC se alinha com as ideias de pensadores como Giroux e Foucault, que ressaltam a importância de analisar documentos educacionais não só pelo seu conteúdo, mas também pelas suas implicações práticas e ideológicas. Essa análise revela que, embora a BNCC promova a autonomia e a emancipação dos alunos, ainda existem desafios a serem superados, especialmente no que se refere à dinâmica de poder e controle dentro das instituições educacionais.

Ao observarmos isoladamente algumas passagens da BNCC, como as competências gerais 6 e 10 que enfatizam a liberdade, autonomia e consciência crítica dos estudantes, percebemos um diálogo evidente com a perspectiva freiriana. A BNCC propõe uma educação que vá além do modelo tradicional, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, em vez de se restringir a conteúdos mínimos.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Um dos aspectos centrais da BNCC é a ênfase dada ao desenvolvimento integral das crianças. Através de seus Campos de Experiências, o documento orienta a organização curricular de maneira a respeitar e se adaptar às capacidades e necessidades individuais das crianças, incentivando uma aprendizagem que é significativa, contextualizada e engajada com o mundo ao seu redor.

A análise da BNCC no contexto da educação infantil contemporânea brasileira indica que este documento tem sido essencial na promoção de práticas educacionais que valorizam a participação ativa das crianças, o respeito à diversidade e a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e democrático. O quadro 5 a seguir apresenta um resumo ou excertos da BNCC que demonstram a regularidade temática sobre protagonismo e autonomia infantil:

Quadro 5 - Análise do Discurso da BNCC

Temas Identificados	Exemplos de Discurso
Protagonismo e autonomia	“As crianças são sujeitos ativos que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações elas

infantil	exercem seu protagonismo e assim desenvolvem sua autonomia...” (p. 214-215)
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	“A BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais para garantir o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem”. (p. 274-277)
Campos de Experiências	“A BNCC propõe uma organização curricular que leva em consideração a maneira como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas. São cinco Campos de Experiências...” (p. 309-321)

Fonte: a autora

Estes aspectos da BNCC destacam a importância de uma abordagem educacional que respeita e promove a autonomia e o protagonismo infantil, ao mesmo tempo que valoriza a diversidade e adaptação às realidades individuais das crianças. Este enfoque do documento permite que as crianças exerçam seu protagonismo de maneira significativa e desenvolvam sua autonomia.

Segundo a BNCC, "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas é essencial" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 38).

A BNCC e os currículos se complementam para assegurar uma aprendizagem mínima essencial em cada etapa da educação, com as redes e instituições de ensino adaptando a base à realidade local e às necessidades dos alunos. A BNCC define seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, organizados em campos de experiências com objetivos baseados em grupos de faixas etárias específicas.

O primeiro direito, "Conviver", destaca a importância da interação das crianças com outros indivíduos, tanto em pequenos quanto em grandes grupos, visando o fortalecimento das relações interpessoais e o respeito à diversidade.

O segundo direito, "Brincar", reconhece a atividade lúdica como central no processo de desenvolvimento infantil. Segundo a BNCC, é necessário:

"Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 38).

O direito de "Participar" enfatiza a importância da participação ativa das crianças no planejamento e na realização das atividades educativas. Conforme a BNCC, é

fundamental:

"Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando" (BRASIL, BNCC, 2018, p. 38).

O quarto direito, "Explorar", destaca a necessidade de oferecer às crianças oportunidades para explorar o mundo ao seu redor, estimulando a curiosidade, a investigação e a descoberta.

O direito de "Expressar" ressalta a importância de proporcionar às crianças espaços e oportunidades para expressar suas emoções, pensamentos e ideias por meio de diferentes linguagens.

Por fim, o direito de "Conhecer-se" reconhece a importância de ajudar as crianças a construir sua identidade pessoal, social e cultural, fortalecendo sua autoestima e sua consciência de si mesmas.

Ao analisar esses direitos à luz da BNCC, é possível perceber a ênfase dada à promoção do desenvolvimento integral das crianças, valorizando sua autonomia, sua criatividade e sua capacidade de interagir e se relacionar com o mundo ao seu redor. No entanto, é importante também reconhecer os desafios e as lacunas que ainda existem na implementação desses direitos no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à garantia da participação efetiva das crianças e ao respeito à diversidade em todas as suas dimensões.

Por fim, é mencionado que a BNCC propõe uma organização curricular que considera a maneira como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas,.

A BNCC, portanto, estabelece-se como um documento fundamental na educação infantil brasileira, oferecendo diretrizes essenciais para educadores e formuladores de políticas na área, e servindo como um guia para práticas pedagógicas que reconhecem a complexidade e a riqueza do desenvolvimento infantil.

Ao analisarmos a BNCC sob a perspectiva de Foucault, percebemos como os discursos normativos não apenas delineiam práticas, mas também exercem poder ao moldar as identidades e comportamentos educacionais. Foucault nos ensina que o discurso é uma ferramenta de poder, e sua implementação através de documentos como a BNCC pode ser vista como uma forma de governamentalidade, onde se governa não apenas por leis, mas também por meio da normalização de certos saberes e práticas. A

ênfase da BNCC no protagonismo e autonomia infantil reflete um esforço para redefinir as relações de poder dentro das salas de aula, promovendo uma pedagogia que valoriza o estudante como sujeito ativo de seu próprio aprendizado. Este enfoque está em consonância com a noção foucaultiana de que os sujeitos são produzidos através de discursos – neste caso, discursos que visam capacitar as crianças como agentes de seu desenvolvimento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As descobertas deste estudo destacam uma lacuna significativa entre a teoria e a prática na educação infantil. Refletindo sobre estas análises, sugere-se que futuras pesquisas podem explorar métodos para a implementação efetiva das diretrizes existentes, além de desenvolver novas abordagens que realmente correspondam às necessidades das crianças na contemporaneidade.

Esta dissertação explorou de forma abrangente o protagonismo discente na Educação Infantil, especialmente através das representações nas práticas de ensino presentes nos documentos oficiais contemporâneos. Ficou evidente que as concepções de infância e educação sofreram transformações significativas ao longo do tempo, influenciando diretamente as abordagens pedagógicas. Desde a visão da criança como miniatura do adulto até a sua reconhecida autonomia e protagonismo, observamos como as mudanças históricas e pedagógicas refletem nas práticas atuais de ensino. A análise dos documentos oficiais, como o RCNEI, DCNEI, LDBEN e BNCC, revelou uma transformação nas representações de protagonismo e autonomia discente, mostrando uma tendência crescente em valorizar a voz e a participação ativa das crianças em seu processo educativo.

Em síntese, os capítulos anteriores estabeleceram uma base teórica sólida que é essencial para a compreensão dos resultados. A continuidade dos temas de autonomia e protagonismo ilustra a relevância persistente dessas teorias na prática educacional contemporânea, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica que verdadeiramente reflita esses ideais.

A jornada que conduziu ao desenvolvimento desta dissertação, embora repleta de complexidades inerentes à pesquisa acadêmica, revelou-se um valioso processo de integração entre a teoria e a prática pedagógica. A imersão inicial no universo da pesquisa de mestrado, marcada por uma diversidade de paradigmas e metodologias, foi gradativamente permeada e enriquecida pela experiência profissional acumulada pela autora durante sua trajetória como docente da educação infantil. Esta dualidade emergiu como um elemento catalisador, propiciando uma perspectiva mais abrangente e crítica acerca do protagonismo discente.

A transição da teoria para a prática, e vice-versa, não se configurou como um mero exercício acadêmico, mas como uma prática reflexiva, onde as vivências em sala de aula alimentaram a pesquisa. Tal interação revelou-se fundamental para a construção de um olhar mais crítico e questionador sobre as práticas educativas, incentivando a busca por

estratégias que efetivamente reconhecessem e valorizassem o papel ativo das crianças em seu processo de aprendizagem. Portanto, este estudo não apenas reflete um compromisso com a excelência acadêmica, mas também manifesta um esforço contínuo em direção à renovação das práticas pedagógicas na educação infantil, reafirmando a importância de uma pedagogia que esteja em constante diálogo com a realidade educacional, sempre pautada pelo respeito às experiências e vozes das crianças.

Os resultados desta pesquisa têm implicações significativas para a prática pedagógica na Educação Infantil. Eles ressaltam a importância de práticas educacionais que não apenas reconhecem, mas também promovem ativamente o protagonismo das crianças. Além disso, este estudo contribui teoricamente para o campo da Educação Infantil ao oferecer uma análise detalhada das diferentes abordagens pedagógicas e como elas moldam as práticas de ensino. Este entendimento aprofundado é importante para os educadores no planejamento e implementação de estratégias de ensino que respeitem e valorizem as perspectivas e experiências das crianças.

Com base nas descobertas desta pesquisa, recomenda-se que os educadores e formuladores de políticas educacionais enfatizem o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas que fomentem o protagonismo infantil. Isto inclui a criação de ambientes de aprendizagem onde as crianças possam expressar suas ideias, explorar sua curiosidade e participar ativamente nas decisões que afetam seu aprendizado. Ademais, é essencial que os educadores recebam formação continuada para adaptarem suas abordagens pedagógicas, às necessidades e interesses das crianças, garantindo assim uma educação mais significativa e engajadora.

Este estudo, apesar de sua abrangência, possui limitações. A análise focou-se em documentos oficiais e teorias pedagógicas, podendo se beneficiar de uma maior inclusão de dados empíricos, como estudos de casos ou observações diretas em ambientes educacionais.

A análise das abordagens pedagógicas desenvolvidas no Capítulo 2, quando confrontadas com o cenário educacional contemporâneo, evidencia uma persistência notável da pedagogia tradicional, notadamente em suas formas de aplicação que ecoam a educação bancária criticada por Paulo Freire. Esta abordagem, centrada no empilhamento do saber, ressoa com as exigências de um sistema neoliberal que prioriza a competitividade e a acumulação de conhecimentos como métricas de sucesso. Neste contexto, a educação transforma-se em uma arena de competição, onde os estudantes são incentivados a demonstrar sua capacidade de armazenar informações, frequentemente em

detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão autônoma. A ironia reside no fato de que, apesar dos avanços em pedagogias mais progressistas que valorizam a participação ativa dos alunos, a aprendizagem crítica e o questionamento, práticas tradicionais que enfatizam a memorização e a passividade discente ainda dominam vastas parcelas do sistema educacional. Este cenário destaca a necessidade urgente de uma revisão profunda das práticas pedagógicas visando uma educação que verdadeiramente prepare os indivíduos para serem pensadores críticos e atores ativos na sociedade, em vez de meros receptáculos de informações.

No que diz respeito aos currículos, as crianças tem um papel muito importante na BNCC. Embora existam contradições e disputas quanto as posições e propostas, mostra a necessidade de ouvir as crianças em todos os processos e atividades que as afetam e de promover a sua participação. É um facto que vivemos numa época em que as crianças são vistas em muitas sociedades como sujeitos de direitos ativos no seu espaço de movimento, dá às crianças oportunidades de determinar e expressar os seus desejos e necessidades.

A BNCC define que as crianças devem ter protagonismo em todos os processos que ocorrem nas instituições de ensino, seja nas situações comuns do dia a dia, seja na formulação e discussão de propostas contendo momentos de brincadeira ou mesmo na escolha de materiais. e aproveitar os diferentes ambientes e horários das escolas.

O protagonismo se faz através de um novo discurso com um caminho longo, não sabemos se o caminhar será demorado, penoso, estimulante e fascinante, mas certamente terá impacto em novas formas de ensinar. Quando pensamos em escola precisamos ter ideias, pensar, desejar e isso só vai acontecer se o professor começar a pensar sobre o seu trabalho enquanto educador. “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo” (NOVOA, 2009, p.11). precisa achar essa citação pra por nas ref

A criança deve estar no centro das práticas pedagógicas e no foco dos processos formativos, ser adequadamente expressa no currículo prescrito consubstanciado nos projetos escolares e nos planos de ensino, e ser tida em conta nas ações curriculares. que acontecem no cotidiano da prática docente.

Foi constatado neste estudo que para tornar um ambiente benéfico para um aluno protagonista é preciso superar as metodologias de ensino numa escola tradicional que a criança não podia se posicionar perante a sociedade que a criança não tinha voz. É perceptível que essa investigação tem um papel de relevância na fomentação do

pensamento crítico, tanto no ambiente acadêmico quanto escolar, e na criação de novas possibilidades.

O estudo conclui que a transição nas modalizações lexicais de 'protagonismo' e 'autonomia' nos documentos e pedagogias revisadas reflete uma mudança paradigmática na educação infantil. Esta transformação não apenas desafia as práticas pedagógicas tradicionais mas também reforça a necessidade de políticas educacionais que genuinamente promovam a participação ativa das crianças em seu aprendizado, assegurando que a autonomia e o protagonismo não sejam apenas retóricos, mas efetivamente praticados.

Este estudo reconhece a amplitude do tema e sugere que, apesar dos avanços apresentados, o campo do protagonismo infantil permanece vasto e com potencial para investigações futuras. Ao invés de esgotar o tema, esta pesquisa contribui para um diálogo contínuo e estimular novas perguntas e reflexões sobre as complexidades do protagonismo na educação infantil.

Para pesquisas futuras, seria enriquecedor explorar a aplicação prática destas teorias em salas de aula e investigar as experiências diretas das crianças e educadores.

Por fim, reafirma-se a relevância de proporcionar e possibilitar diversas experiências no âmbito da educação infantil que estimulam a criatividade, a experimentação, a imaginação e a participação das crianças nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Mobilizar este corpus de pesquisa foi um processo desafiador, porém extremamente enriquecedor. A complexidade dos documentos oficiais, que exigem uma análise cuidadosa e aprofundada, demandou precisão e dedicação. Através deste esforço, foi possível compreender melhor como as representações de protagonismo e autonomia discente estão configuradas nesses textos normativos, e como elas influenciam as práticas pedagógicas aplicadas na Educação Infantil. Este trabalho proporcionou uma imersão profunda nos discursos educacionais, revelando tanto as limitações quanto as potencialidades que esses documentos oferecem para uma educação que realmente valorize e promova a participação ativa das crianças.

Em última análise, a elaboração desta dissertação constitui-se não apenas como um marco na trajetória acadêmica da autora, mas como um passo significativo na direção de uma educação que verdadeiramente valoriza e promove o protagonismo infantil, configurando-se como um vetor de transformação social e pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1983.
- ADAMS, Fernanda Welter; DE MELO, Renata José; NUNES, Simara Maria Tavares. A importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1-e31985, 2021.
- ARAÚJO, J. et al. **Pedagogia Comportamentalista na educação ambiental: uma proposta de intervenção em escolas públicas de ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 15, n. 4, p. 7-21, out./dez. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Livros técnicos e científicos editora, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Nova Fronteira, 1985.
- BALDAN, Merilin; ARCE, Alessandra. **A representação da pedagogia tradicional e da escola nova segundo a propaganda e a produção teórica dos personagens do movimento renovador brasileiro - um estudo da coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931)**. Campinas: UNICAMP, 2008.
- BENTHAM, Jeremy. **Panopticon: Or, the Inspection-House**. Dublin: Thomas Byrne, 1791.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação fundamental. Parecer CNE/CEB nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes**

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). Educação infantil: pra que te quero? 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDEIRA, Laura Bianca. O conceito de infância no decorrer da história. **Educadores**, p. 1-8, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARNEIRO, Relma Urel; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis. **Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 190-206, jan./mar. 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n1.2018.11154.

CARRARA, Kátia Maria da Silva. **Behaviorismo Radical: Crítica e metacrítica.** 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAZETTA, Luiza. **Pedagogia Montessoriana: saiba o que é e como funciona.** 2019.

CORTEZ, Clarice Zamonaro. As representações da infância na idade média. Anais da X Jornada de Estudos Antigos e Medievais. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

COSTA, Lidiane Natalicia; MAHL, Marcelo Lapuente. **O sentimento de infância na perspectiva de Philippe Ariès.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 03, Vol. 08, pp. 31-36, Março de 2020. ISSN: 2448-0959.

COSTA, Ricardo. **A Educação Infantil na Idade Média.** In: LAUAND, Luiz Jean (coord.). Revista VIDETUR 17. Porto: Editora Mandruvá, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública.** São Carlos: Claraluz, 2006.

CRUZ, Denise da Silva et al. **A Pedagogia Waldorf na Educação Infantil: um estudo sobre o desenvolvimento integral da criança.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **A infância no espelho da pedagogia: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico.** Orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: s. n., 2016.

DE MORAIS, Ana Paula dos Santos; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; DO AMARAL, Antonio Cardoso. Epistemologia da prática na Educação Infantil: reflexões sobre interculturalidade e BNCC. **CIS-Conjecturas Inter Studies**, v. 22, n. 3, p. 939-952, 2022.

DE OLIVEIRA, Zoraide Leitão. **VIOLÊNCIA ESCOLAR: estratégias de enfrentamento**. 2009.

DEL PRIORE, Mary. A Antropologia histórica e a historiografia atual: um cordial diálogo. **Ciência & trópico**, v. 27, 1999.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

DELEUZE, Gilles. **O atual e o virtual**. In: ALLIEZ, Éric (Org.). *Deleuze filosofia virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Editora 34, 2011.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. 1916.

DIDONET, Vital. **Coerência entre educação e finalidades da educação infantil**. *Pátio Educação Infantil*, v. 6, n. 10, 2006.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância?** In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 2. Brasília: MEC, 2015. p. 47-55.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Pré-Escolar e Cultura*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1999.

FERREIRA, Liliana Soares. **“PEDAGOGIA, ESTÁ PRESENTE?” “AUSENTE, PROFESSORA!”: os sentidos absentes de pedagogia nas políticas educacionais**. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, [S.l.], v. 8, n. 27, 2022.

FORMIGONI, Beatriz de Moraes Salles. **Da idade média a idade moderna: um panorama geral da história social e da educação da criança**. *Temas em Educação e Saúde, Araraquara*, v. 6, p. 137-150, 2010. <https://doi.org/10.26673/tes.v6i0.9523>.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A constituição histórica da doença mental**. In: *Doença mental e psicologia*. Trad. Lilian Rose Shalders. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade, Volume 1: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

- FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. Trad. Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 24ª ed, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France, 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a Transformação Iraniana**. Trad. Lorena Balbino. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. 2010.
- FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: MOTTA, Manoel (org.). Filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Leya, 2013.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GIROUX, Henry A. **A política do currículo: teoria crítica e resistência nos espaços educacionais**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GONÇALVES, Simone. **Jean-Jacques Rousseau e a educação nos dias atuais**. Monografia (Especialização em Filosofia da Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
- GÔNGORA, Francisco Carlos. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. São

Paulo: Edições Loyola, 1985.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0218349, 2019.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, p. 704-723, 2013.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JÁCOME, Paloma da Silva. **Criança e infância: uma construção histórica**. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1875-1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOLYNIAC FILHO, Carol. **Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar**. Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, v. 18, n. 17, p. 53-66, 2010.

KRAMER, Sonia. **O papel social da pré-escola**. Cadernos de Pesquisa, nº 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Pedagogia Tradicional: notas introdutórias**. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

MACEDO, Carollina Veiga de. **A inclusão escolar na perspectiva da educação Montessori: um estudo de caso em uma escola pública municipal de Florianópolis/SC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MACEDO, Lino de. **O construtivismo e sua função educacional**. 1993.

MACHADO, Érico Ribas. **Pedagogia: concepções e práticas em transformação**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 223-236, 2009. Editora UFPR.

MARÍN-DÍAZ, Dora. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARINHO, Mariana Monteiro. **"O Sentido do Construtivismo na Educação**

Infantil." PhD diss., Universidade de Brasília, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.14, n.3, p.681-193, set-dez 2006.

MONTESSORI, Maria (1870-1952). **The Montessori Method. Translated by Anne Everett George (1882).** New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. **O desafio de tecer em conjunto: complexidade e transdisciplinaridade.** Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 21, n. 1, jan. jun. 2016.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna.** Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
NÓVOA, António. **Professores.** 2009.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALEIRÃO, Kelin. Governamentalidade e práxis educacional na contemporaneidade. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 54, p. 559-578, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, James Eduardo. **Código Civil anotado e comentado.** Rio de Janeiro: Forense, 2009.

ORLANDI, Eni. **Papel da Memória.** Campinas: Pontes Editores, 1999.

PARO, Vicente Martins. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2000.

PIAGET, Jean. **The development of thought: Equilibration of cognitive structures.** New York: Viking Press, 1978.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. trad. **Suzana M. de A. Carvalho e José L. de Melo.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Maria Isabel da Silva. **A pedagogia Montessori no Brasil: um panorama atual.** Revista Brasileira de Educação Montessori, v. 1, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2022.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; CISESKI, Ângela Maria Biz Roza

Antunes. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Maria Aparecida. **Construtivismo na educação infantil: uma abordagem crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil**. Itajaí, SC, 2016.

SARMENTO, Manuel J. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SETZER, Valdemar W. **MEU FILHO ESTÁ TERMINANDO O ENSINO FUNDAMENTAL WALDORF. E AGORA?**. 2013.

SILVA, A. C. et al. **As artes e a espiritualidade na pedagogia Waldorf: uma abordagem transdisciplinar**. Revista Brasileira de Educação Integral, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2020.

SILVA, Marlene Alves da. **Terapia Cognitiva-Comportamental: da teoria à prática**. Psico-USF, v. 19, n. 1, abr. 2014. DOI: 10.1590/S1413-82712014000100016.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

STEINER, Rudolf; LANZ, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1996.

THEISEN, Luciane Maria Schlindwein. **A pedagogia Montessori no Brasil (1930-1964): história e memória de uma proposta educacional alternativa**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

THORNDIKE, E. L. **Animal Intelligence: Experimental Studies**. New York:

Macmillan, 1911.

TOSTO, Rosanei. Escolas democráticas utopia ou realidade. **Revista Pandora do Brasil. Cultura e materialidade escolar**, 2011.

Trecho do poema Exaltação de Aninha (O Professor) de Cora Coralina, in: Vintém de cobre: meias confissões de Aninha, 9. ed., São Paulo: Global, 2007.

UNESCO, OREALC. Reimaginar juntos nuestros futuros. **Perfiles Educativos**, v. 44, n. 177, p. 200-212, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva-direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo**, p. 55-70, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. **Mind in society: Development of higher psychological processes**. Harvard university press, 1978.

ZORZO, Maria Lúcia de Arruda. **A educação clássica e a formação do homem ocidental**. Revista de Educação AEC, Brasília, v. 28, n. 112, p. 7-24, jul./set. 1999.