

**A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: CENÁRIOS A PARTIR DA
PLENARINHA DO DISTRITO FEDERAL**

**EDUCACIÓN INFANTIL BRASILEÑA: ESCENARIOS A PARTIR DE LA
PLENARINHA DEL DISTRITO FEDERAL**

**BRAZILIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SCENARIOS BASED ON THE
FEDERAL DISTRICT PLENARINHA**



Monique Aparecida VOLTARELLI¹
e-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br



Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira HUHN²
e-mail: isahuhn@gmail.com

Como referenciar este artigo:

VOLTARELLI, M. A.; HUHN, I. C. G. de O. A Educação Infantil brasileira: cenários a partir do Projeto Plenarinha do Distrito Federal. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 18, n. esp. 1, e025032, 2025. e-ISSN: 1982-8632. DOI: 10.26843/ae.v18iesp1.1270.



| **Submetido em:** 16/10/2023
| **Revisões requeridas em:** 29/09/2025
| **Aprovado em:** 05/12/2025
| **Publicado em:** 23/12/2025

Editora: Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito
Prof. Dr. Aleksandro do Nascimento Santos
Prof. Dr. Ecleide Cunico Furlanetto
Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF – Brasil. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP/UnB).

² Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília – DF – Brasil. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

RESUMO: A Educação Infantil brasileira possui uma legislação moderna que considera as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Entretanto as crianças têm sido colocadas, cada vez mais cedo, em uma condição de alunas, no intuito de prepará-las para uma cidadania futura, limitando sua participação e criatividade. Tendo em vista este cenário, este artigo traz indicativos de uma pesquisa de mestrado que buscou investigar o Projeto Plenarinha do Distrito Federal, proposto para a Educação Infantil, em que tem como foco a participação e escuta das crianças para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Após pesquisa de campo desenvolvida em um Centro de Educação Infantil, verificou-se o andamento do projeto, bem como problematizou-se a realização de atividades pedagógicas relacionadas a Plenarinha. Desta forma, o texto traz um diálogo sobre situações que tem limitado a efetividade do projeto, e as incoerências no tratamento com as crianças no interior das instituições educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Plenarinha. Distrito Federal. Participação infantil. Práticas pedagógicas.

RESUMEN: *La Educación Infantil brasileña tiene una legislación moderna que considera a los niños como sujetos de derechos y productores de cultura. Sin embargo, los niños han sido colocados, cada vez más temprano, en una condición de estudiantes, con el fin de prepararlos para la futura ciudadanía, limitando su participación y creatividad. Frente a ese escenario, este artículo presenta indicios de una investigación de maestría, que buscó investigar el Proyecto Plenarinha del Distrito Federal, propuesto para la Educación Infantil, que se centra en la participación y escucha de los niños para el desarrollo de propuestas pedagógicas. De acuerdo con la investigación desarrollada en un Centro de Educación Infantil, se verificó el avance del proyecto, así como se problematizó la realización de actividades pedagógicas relacionadas con la Plenarinha. Así, el texto trae un diálogo sobre situaciones que han limitado la efectividad del proyecto, y las inconsistencias en el trato a los niños dentro de las instituciones educativas.*

PALABRAS CLAVE: *Educación Infantil. Plenarinha. Distrito Federal. Participación infantil. Prácticas pedagógicas.*

ABSTRACT: *Brazilian Early Childhood Education has modern legislation that considers children as subjects of rights and producers of culture. However, children have been placed, increasingly earlier, in a condition of students, in order to prepare them for future citizenship, limiting their participation and creativity. In view of this scenario, this article presents indications of a master's research, which sought to investigate the Plenarinha Project of the Federal District, proposed for Early Childhood Education, which focuses on the participation and listening of children for the development of pedagogical proposals. After field research carried out in an Early Childhood Education Center, the progress of the project was verified, as well as the carrying out of pedagogical activities related to the Plenarinha was problematized. In this way, the text brings a dialogue about situations that have limited the effectiveness of the project, and the inconsistencies in the treatment of children within educational institutions.*

KEYWORDS: *Early childhood education. Plenarinha. Federal District. Childhood participation. Pedagogical practices.*

Introdução

Desde a implementação da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, diversos esforços têm sido realizados para delimitar a especificidade da oferta nas creches e pré-escolas. Ao longo dos quase trinta anos subsequentes, além do estabelecimento de uma legislação progressista, pesquisas e estudos acadêmicos têm contribuído para promover avanços nas práticas pedagógicas direcionadas às crianças brasileiras, buscando aprimorar a qualidade da educação da primeira infância.

Ademais, é importante destacar que a educação infantil, anteriormente vinculada a uma abordagem assistencialista, passa a integrar as políticas educacionais a partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito fundamental das crianças. Neste contexto, a Constituição reforça que as crianças devem ser tratadas como absoluta prioridade, tanto pela família quanto pela sociedade e pelo Estado, conforme estabelecido no artigo 227.

O cuidado com o currículo da Educação Infantil, ao longo deste período, foi marcado por uma série de tentativas de implementação de documentos, alguns não mandatórios, como as *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, elaboradas pelo MEC em 1994 e publicadas em 1996; o *Referencial curricular nacional para educação infantil*, em 1998; e os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, publicados em 1995 e 2009. Além disso, houve a introdução de documentos obrigatórios, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), pensadas em 1999 e instituídas em 2009, e mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), publicada em 2017. Esses movimentos refletem o amadurecimento das percepções sobre a Educação Infantil e a gradual elaboração de orientações curriculares, embora, apesar dos avanços, tais documentos ainda apresentem perspectivas contraditórias, que demandam uma análise crítica e cuidadosa para sua efetiva implementação.

Dentre os avanços destaca-se a compreensão de criança, posta pelas DCNEI ao compreendê-la como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Neste mesmo documento a definição de currículo é posta como um

conjunto de práticas que buscam 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 desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Embora essas definições sejam amplamente divulgadas e, em teoria, de conhecimento das instituições educativas, elas ainda não se concretizam plenamente na realidade cotidiana das crianças, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas adotadas. Essa lacuna entre o que é estabelecido formalmente e o que é efetivamente implementado na Educação Infantil brasileira gera preocupações sobre o desenvolvimento da educação nesta etapa, evidenciando desafios significativos no processo de sua concretização.

No contexto contemporâneo, a Educação Infantil tem enfrentado diversos retrocessos que comprometem os avanços historicamente conquistados. Observa-se, nos últimos anos, um conjunto de práticas e políticas que fragilizam sua concepção como espaço de desenvolvimento integral, evidenciado pelas recorrentes pressões por uma escolarização precoce e pela imposição de um ofício de aluno antes do tempo apropriado. Entre esses movimentos, destacam-se a adoção de livros didáticos em substituição a práticas pedagógicas investigativas e lúdicas, a redução do tempo destinado ao brincar, a compreensão equivocada da Educação Infantil como mera preparação para o Ensino Fundamental, e o crescimento da privatização da oferta educacional. Soma-se a isso o distanciamento entre as práticas de cuidado e as práticas educativas, a didatização do lúdico, o controle e silenciamento das vozes infantis, bem como a redução da autonomia docente. Tais aspectos revelam a urgência de aprofundar o debate sobre a pluralidade das infâncias e sobre a efetivação dos direitos das crianças, conforme previsto na legislação vigente.

Em entrevista publicada com pesquisadores do Observatório de Qualidade da Educação Infantil da Universidade de São Paulo (USP, 2022) é relatado que uma investigação feita em 12 municípios de diversas regiões brasileiras, em que se visitou ao menos 1683 creches e 1784 pré-escolas, observou-se, entre 10% e 15% das instituições analisadas, que há violação dos direitos das crianças em alguma proporção. Preocupação é demonstrada no que tange a

³ Este texto é uma versão adaptada da dissertação de Mestrado Profissional em Educação, intitulada *Projeto Plenarinha e a participação das crianças na educação infantil: possibilidades e desafios*, defendida na Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEMP), em 21 de junho de 2023.

brincadeira, a qual esteve ausente em aproximadamente 42% das turmas visitadas e cerca de 55% não havia momentos de contação de histórias, atividades que deveriam compor os currículos e as rotinas das crianças. Isso demonstra os equívocos em que a Educação Infantil brasileira tem sido configurada, com pressões frequentes para alfabetização precoce, produtividade, perdendo espaço para criação e narrativas languageiras das crianças.

Por outro lado, cabe mencionar que a luta por uma pedagogia da infância segue sendo prioridade para a área, de forma a recuperar a singularidade da infância, olhando para as crianças no tempo presente, para que possam ser escutadas por meio de suas diversas linguagens, assim como tenham possibilidades de aprender sobre os patrimônios culturais, científicos, artísticos, tecnológicos (Brasil, 2010) e exercer a cidadania.

A pedagogia da infância almeja se opor à reprodução de modelos educativos que têm reduzido a educação ao ensino (Rocha, 2001) por meio da transmissão de conhecimentos, questionando ainda perspectivas colonialistas, sexistas, racistas e adultocentristas que têm invisibilizado as crianças plurais. Ao invés disso, pauta-se nas contribuições do campo da sociologia da infância, que compreende a infância como uma categoria geracional na estrutura social, atravessada pelas variáveis de gênero, classe e etnia, além de compreendê-la como uma construção histórico-social que é impactada pelo contexto econômico, político, cultural e geográfico (Qvortrup, 2010). A pedagogia da infância e a sociologia compreendem as crianças como seres de direitos, com capacidade de agência, e produtoras de cultura.

Essas concepções implicam transformações na prática docente em creches e pré-escolas, demandando projetos pedagógicos fundamentados em princípios democráticos, que valorizem a diversidade, promovam a participação infantil e estabeleçam relações horizontais entre adultos e crianças. Tais orientações visam possibilitar a construção de significados por meio do brincar, da interação e da convivência, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos no processo educativo.

Historicamente, a infância tem sido compreendida a partir das perspectivas e expectativas dos adultos, o que posiciona as crianças em uma condição de espera, voltada para a preparação da vida adulta. Nessa lógica, as escolas assumiram o papel de formadoras de *cidadãos do futuro*, orientando suas práticas para a antecipação da adultez (Qvortrup, 2014). Essa visão adultocêntrica, ainda presente em muitas concepções educacionais, influencia diretamente a forma como a sociedade e os educadores entendem o lugar da criança e sua educação. Ao deslocar o foco dos processos estritamente voltados ao ensino e à aprendizagem para as relações educativo-pedagógicas, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como um

espaço de vivência da infância, e não apenas de preparação para etapas posteriores. Nesse contexto, especialmente nas realidades urbanas, as instituições de Educação Infantil configuram-se como uma “arena social” (Halldén, 2005, p. 2), na qual as crianças interagem, constroem significados e exercem sua cidadania no presente, o que implica repensar profundamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu interior.

Essas implicações têm requerido maior participação das crianças, conceito que tem sido compreendido como uma oportunidade ofertada a elas de opinarem, demonstrarem seus pontos de vista e exporem suas perspectivas em assuntos que lhes afetam, principalmente no que tange as decisões tomadas no interior das instituições educativas.

Atentos à importância da participação das crianças nas creches e pré-escolas, o Distrito Federal elaborou o Currículo em Movimento da Educação Infantil (Distrito Federal, 2018) e neste documento já havia menção à Plenarinha, a qual se trata de um projeto anual da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), e que inicialmente foi pensando para Educação Infantil, mas também expandido para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Plenarinha tem o objetivo de “promover a escuta atenta, sensível e intencional às crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve” (Distrito Federal, 2018, p. 9). Deste modo observa-se a criança como centro do processo educativo, além da consideração de sua participação nas propostas pedagógicas das instituições educativas.

Tendo em vista a necessidade de se considerar a escuta e a participação infantil na educação dos bebês e das crianças pequenas, enquanto princípios de uma Pedagogia da Escuta (Rinaldi, 2016) e de uma Pedagogia da Infância (Rocha, 2011), o Projeto Plenarinha se coloca como uma proposta que valoriza a ação social das crianças, assim como aspirou a instituição de uma relação dialógica enquanto metodologia de trabalho nas creches e pré-escolas.

No início de sua implantação contou-se com o envolvimento de aproximadamente “400 crianças e 50 profissionais das instituições públicas e conveniadas, com o objetivo de ouvir e tornar nossas crianças partícipes no processo de aprendizagem e desenvolvimento que é estruturado na e para a Educação Infantil” (DF, 2018, p. 9), o que resultou na implementação do projeto nos anos seguintes, estando, no presente momento, em sua décima segunda edição.

Dessa forma, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar os desafios e as possibilidades da Plenarinha no contexto da Educação Infantil do Distrito Federal.

A pesquisa verificou a compreensão das crianças e do docente sobre o projeto, investigou a ação pedagógica relacionada ao desenvolvimento da Plenarinha; identificou as possibilidades participativas das crianças em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal, por meio de uma pesquisa qualitativa com observação participante, registro em diário de campo, desenhos, fotos, gravação de voz e análise documental. Após organização dos dados, chegou-se a três eixos de análises, a saber: atividades pedagógicas relacionadas à Plenarinha; a roda na Educação Infantil; e os momentos em que se notou algum tipo de escuta das crianças.

Para o presente artigo, considerando a extensão e possibilidades de discussão com a temática proposta, será apresentado um panorama da adesão do Projeto Plenarinha no Distrito Federal, o qual trará alguns indicativos acerca do primeiro eixo de análise, sobre as atividades pedagógicas realizadas com as crianças, a fim de oportunizar o diálogo sobre situações que tem limitado a efetividade do projeto, bem como as incoerências no tratamento com as crianças na Educação Infantil, partindo das funções e especificidades dispostas pelos documentos legais para esta etapa.

O Projeto Plenarinha no Distrito Federal: aspectos acerca da proposta e indicativos sobre a sua implementação

Plenária vem descrita, no dicionário Aurélio (Ferreira, 2009, p. 1579), como qualquer “assembleia ou tribunal que reúne em sessão todos (ou quase todos) os seus membros”, sendo organizada para debater ou tomar decisões importantes. Aqui acredita-se que o termo *plenarinha* venha no diminutivo por se tratar de uma sessão na qual quem está nos holofotes são crianças.

Pensada como política voltada especificamente para a Educação Infantil, a Plenarinha tem por enfoque que os docentes desenvolvam “práticas pedagógicas para a escuta sensível e atenta às crianças, de forma a considerar a compreensão delas a respeito das situações que vivenciam na escola e na cidade, em interlocução com o Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI” (Distrito Federal, Eu-Cidadão, 2014, s/n).

O Projeto Plenarinha, em sua essência, propõe a promoção da participação ativa das crianças nas atividades da instituição educativa, com a finalidade de permitir que elas se expressem, opinem e se envolvam nas ações que as envolvem (Distrito Federal, 2014). A partir dessa participação, as crianças são incentivadas a compreender, desde cedo, o que significa ser um cidadão ativo e consciente dentro da sociedade na qual estão inseridas. Nesse contexto, concorda-se com Silva (2016, p. 57) quando argumenta que “como cidadãos, eles devem

aprender a ser críticos e responsáveis. No mundo presente, a escola também deve oportunizar às crianças o direito de exercerem a cidadania enquanto são crianças, e não apenas como cidadãos do futuro”.

O Projeto Plenarinha do Distrito Federal está fundamentado em concepções que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, dotadas de capacidades, criatividade e uma postura crítica, conforme defendido por autores como Freire (1996) e Sarmiento (2009). Nesse modelo, as crianças são vistas como participantes ativas no presente, e não como seres passivos em um futuro distante. Ao exercitarem sua cidadania desde a infância, elas colaboram para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, refletindo, na teoria, princípios da pedagogia da infância, que valoriza a criança enquanto sujeito histórico e social (Gomes; Infantino, 2025).

Apresentando temas envolventes e material de apoio aos docentes, como os guias disponíveis no site⁴ da SEEDF, a Plenarinha traz ainda um significativo referencial bibliográfico que comporta obras de autores que podem ampliar o repertório didático do professor.

De forma a subsidiar o trabalho docente e direcionar as atividades das instituições educativas, tem-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), que “é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino⁵”. Cabe salientar que para compreender a abrangência do Projeto Plenarinha em um documento oficial como o PPP, analisou-se documentos que variaram entre os anos de 2020 e 2021, tendo em vista que, durante a pesquisa, algumas instituições ainda não tinham apresentado o PPP referente ao ano de 2021. Vale ressaltar que, no ano de 2020, a Resolução n.º 2/2020 – Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF)⁶, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal – DODF n.º 242, de 24, de dezembro de 2020, seção II, p. 57, traz o termo Proposta Pedagógica e, em 2021, retoma-se apenas a referência a PPP nas documentações das instituições de ensino da SEEDF.

Para o início da pesquisa sobre os PPPs das instituições de Educação Infantil da SEEDF, e com o propósito de verificar se a Plenarinha estava incluída entre as ações previstas e se havia planejamento específico voltado às crianças, tornou-se necessário reunir informações sobre as Regionais de Ensino do Distrito Federal. Esse levantamento foi fundamental para identificar a

⁴ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>. Acesso em 25 de junho de 2023.

⁵ PPP das Secretaria de Educação do DF, disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projetos-politicos-pedagogicos-2021/>. Acesso em 16 de agosto de 2025.

⁶ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/resolucoes/>. Acesso em 25 de junho de 2023.

instituição educativa que serviria como ponto de referência e convergência da investigação de campo desenvolvida no âmbito do mestrado, a qual fundamenta as reflexões apresentadas neste artigo.

Isto posto, cumpre mencionar que há 14 (catorze) Regionais de Ensino⁷ no DF: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. No Quadro 1 observa-se a forma como as instituições aderiram ou ao menos mencionaram as Plenarinas em seus PPPs:

Quadro 1 – Aderência das Plenarinas nos Centros de Educação Infantil (CEI) do Distrito Federal

Regional	Quantidade de CEIs	Situação da Plenarina no PPP	Ações Definidas no PPP
Brazlândia	3	1 – Plenarina constava no PPP 2 e 3 – Não faziam menção à Plenarina nos PPP	1 – Não havia ações definidas
Ceilândia	1	Plenarina constava no PPP	Plano de ação com estratégias para o ano letivo, mas sem planejamento mensal
Gama	1	Plenarina constava no PPP	Não havia ações definidas
Guará	1	Plenarina constava no PPP	Ações pedagógicas definidas, mas com conteúdo restrito e sem relação clara com o tema
Núcleo Bandeirante	4	Plenarina constava nos PPP	1, 2 e 4 – Ações pedagógicas definidas, sem planejamento mensal 3 – Não havia ações pedagógicas definidas
Paranoá	2	Não faziam menção à Plenarina	
Planaltina	2	1 – Plenarina constava no PPP 2 – Não fazia menção à Plenarina	1 – Não havia ações pedagógicas definidas
Plano Piloto	3	Plenarina constava nos PPPs	1 e 2 – Ações pedagógicas definidas e focadas na apresentação nas plenárias local, regional e distrital 3 – Não havia ações pedagógicas definidas
Recanto das Emas	3	Plenarina constava nos PPPs	Ações pedagógicas definidas, porém, superficiais e sem detalhamento, não faziam parte do planejamento mensal
Samambaia	2	Plenarina constava nos PPPs	1 – Ações pedagógicas definidas 2 – Não havia ações pedagógicas definidas
Santa Maria	3	1 e 2 – Plenarina constava nos PPPs 3 – Não havia menção à Plenarina	1 – Não havia ações definidas 2 – Ações pedagógicas definidas
São Sebastião	4	Plenarina constava nos PPPs	2 e 3 – Ações pedagógicas definidas 1 e 4 – Não havia ações definidas
Sobradinho	4	Plenarina constava nos PPPs	1 – Não havia ações definidas

⁷ Mais informações sobre elas podem ser consultadas por meio do link: <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>. Acesso em 15 de julho de 2023.

			2 a 3 – Ações pedagógicas definidas, mas sem planejamento mensal 4 – Ações previstas para o ano letivo
Taguatinga	9	1 – Plenarinha não constava no PPP 2 a 9 – Plenarinha constava nos PPPs	2 a 8 – Ações pedagógicas definidas 4 e 9 – Não havia ações pedagógicas definidas

Fonte: Elaboração própria (2023).

A Regional de Taguatinga foi a selecionada para realizar a pesquisa de campo, tendo em vista que é composta por nove CEIs, sendo que oito deles traziam a Plenarinha em seus PPPs e apenas um CEI não fazia menção à Plenarinha em seu PPP. Para entender como se davam no PPP as ações voltadas ao Projeto Plenarinha nos CEIs, para a escolha da unidade onde as observações de campo seriam realizadas, pode-se traçar um perfil das práticas direcionadas ao desenvolvimento de atividades que priorizassem as crianças “enquanto sujeitos de direitos, capazes de se expressarem e participarem ativamente das situações que lhes dizem respeito” (Distrito Federal, Eu Cidadão, 2014, s/n).

Assim, foi possível verificar que 8 (oito) CEIs, dentre as regionais de ensino do DF, não traziam o Projeto Plenarinha listado entre os projetos a serem desenvolvidos na instituição; 12 (doze) CEIs trazem a Plenarinha em seu PPP, mas não tinham ações definidas a serem trabalhadas junto às crianças; 16 (dezesseis) CEIs citavam o Projeto em seu plano de ação, no entanto não constavam ações a serem trabalhadas durante o ano letivo; um CEI trazia a Plenarinha listada em seu planejamento mensal, todavia faz referência apenas à etapa regional do Projeto.

O fato de constar nas ações pedagógicas não necessariamente demonstrava a compreensão de uma participação efetiva e de uma escuta atenta das crianças. Neste sentido, cabe mencionar que pesquisas recentes (Louzada; Barbosa, 2021; Barbosa; Voltarelli, 2020) têm demonstrado indicativos acerca da participação decorativa (Hart, 1995) das crianças em projetos elaborados por adultos, pontuando o adultocentrismo enquanto principal fator limitante e impeditivo para legitimação da ação social das crianças.

Os resultados também evidenciam a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, de modo a revisitar e ressignificar conceitos fundamentais, como os de *infância* e *criança*. Tal processo formativo é essencial para ampliar as percepções sobre o trabalho na Educação Infantil, superando abordagens meramente discursivas e promovendo transformações efetivas nas práticas pedagógicas. A partir dessa perspectiva, espera-se que as

propostas educativas desenvolvidas nesses contextos sejam intencionais e pautadas nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que compõem o ambiente educativo.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil: entre a realidade da oferta e as aspirações do projeto

O Projeto Plenarinha, idealizado e publicado pela SEEDF é pautado no Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018), nas DCNEI (Brasil, 2010) e na BNCC para Educação Infantil (Brasil, 2017), tem por arcabouço que os docentes desenvolvam, junto às crianças, práticas pedagógicas que valorizem sua escuta e sua participação efetiva.

Assim, foram observadas as práticas pedagógicas do Projeto Plenarinha nos planejamentos da unidade investigada, em consonância com o respectivo PPP da instituição educativa onde foi desenvolvida a pesquisa, a fim de atingir as indagações do estudo.

A instituição escolhida se localiza na zona urbana de Taguatinga, DF, é vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga (CRE – Taguatinga). A instituição atende a 367 crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. O período de atendimento das crianças se divide entre matutino e vespertino, com 5 (cinco) horas em cada período.

Dentre as nove instituições de Educação Infantil, a escolha pelo CEI em questão se deu por uma receptividade imediata por parte da equipe diretiva da instituição que, no primeiro contato, disponibilizou-se a receber a pesquisa, enviando na sequência, o contato da supervisora pedagógica da instituição educativa.

Na primeira conversa mantida com a supervisora, foi disponibilizado o planejamento da instituição e o folder do tema da X Plenarinha. A supervisora solicitou um tempo para consultar o corpo docente e verificar a disponibilidade dos professores em acolher a pesquisadora para acompanhar alguma turma da pré-escola. Após o aceite do docente e aprovação do Comitê de ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (Parecer 5.436.566), foi possível acompanhar a turma durante um semestre letivo.

A turma, composta por 28 crianças, era atendida no turno vespertino, no horário das 13 às 18 horas. As observações aconteceram em momentos distintos da rotina das crianças, de forma a acompanhar as crianças em sala, nas atividades em quadra, na atividade do parque infantil e no horário do recreio. Durante esse período observou-se as atividades realizadas com as crianças, que dizem respeito à X edição do Projeto Plenarinha, com o tema Arte, “– Criança arteira: faço arte, faço parte, que tem por intuito favorecer a percepção e a sensibilidade, bem como a expressividade das crianças por meio das diferentes linguagens artísticas” (Distrito

Federal, 2022, p. 10).

Cabe dizer que o planejamento docente era feito durante as reuniões pedagógicas que contavam com a participação do corpo docente, da supervisora pedagógica e da coordenadora pedagógica. As atividades da Plenarinha foram pensadas desde o início do ano letivo. Algumas constavam listadas como sugestão, cabendo ao professor optar por realizá-las ou não, ajustando seu planejamento diário.

A trajetória percorrida pela pesquisa apontou demonstrações da participação das crianças, seja por elas requeridas, negociadas ou por elas mesmas proporcionadas. Nas atividades observadas no decorrer da pesquisa de campo, verificou-se que durante a realização das atividades, as crianças demonstraram interesse em participar do que lhes fora proposto, pois a todo o momento conversavam entre si, saltitavam ansiosas por falar. No entanto, observa-se que nem todas as crianças da turma tiveram a oportunidade de participar, como se evidencia no excerto a seguir. Ao serem questionadas sobre o que seria um museu, “Várias mãozinhas se levantaram de uma vez só: ‘– *Responda apenas quem souber a resposta*’ — disse o professor que conduzia a atividade” (Diário de campo, 22/03/2022). Tal postura restringe a participação das demais crianças, que poderiam estar, também, *aprendendo* a participar e a se expressar sem receio de errar.

Entre seis e oito crianças levantaram as mãos de imediato, não demonstrando receio naquele momento. Eram crianças vívidas por participar. Embora a fala do professor tenha inibido a euforia inicial, houve aqueles que persistiram e mantiveram-se firmes em tentar mais uma vez participar. Importante dizer que quando o professor estabelece a limitação de só poder se voluntariar para responder quem tem certeza da resposta correta, cria-se, nas crianças, uma sensação de incerteza, de dúvida. As crianças questionavam se deveriam se manifestar, pois a resposta delas poderia não estar correta. Com isso, perde-se uma oportunidade de contribuir na formação de um cidadão crítico. Inibir a participação da criança, mesmo antes que ela aconteça, é tolher o direito à participação que a criança tem. Quando o professor dizia: “– *O que é um museu (...) Só quem souber!*” não permite que as crianças levantem suas hipóteses ou manifestem seus saberes iniciais sobre a temática.

Para a atividade descrita acima não havia programação para ouvir as crianças com tempo. A instituição é de Educação Infantil, o tempo deveria destinar-se a elas, a atividade sobre o museu referia-se à Plenarinha, que requer a participação das crianças, mas o que se viu foi que não havia tempo e nem disponibilidade para essa escuta. Interessante parar e pensar que, na atividade de abertura da edição “Criança arteira: faço arte, faço parte” (Distrito Federal,

2022) o momento destinado à criança da instituição é minimizado pelos atropelos didáticos. Nessa perspectiva, é possível pensar em outro tipo de interpretação da práxis para se escutar as crianças, “como o uso da observação, escuta, documentação e diálogo, que se apresentam para a ação dos professores, como ricas estratégias a serem efetivadas para ouvir as crianças e, como um fator crucial para a compreensão de suas experiências e seus pontos de vista” (Agostinho, 2013, p. 239).

As crianças demonstram capacidade e interesse em participar, expressando opiniões e pontos de vista próprios, ainda que estes não correspondam às expectativas dos adultos, pois “é necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder” (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 71).

Verifica-se aqui que as atividades para a turma em questão, conquanto fossem pensadas baseadas na BNCC (Brasil, 2017), muito de sua aplicabilidade em sala não trazia elementos que desencadeariam a participação buscada por esta pesquisa. Isso porque, em um ambiente onde deveria acontecer o protagonismo infantil, tal qual proposto na Plenarinha, em diversas situações, vislumbrava-se o adulto no controle quase total das situações em sala, como se pode observar na cena a seguir:

O professor chega perto de uma criança e a questiona: “– *Quero saber que casa é essa que você fez aí? Tá desse jeito aqui?* (mostrando o modelo feito por ele). *A sua posição da folha tá certa?* O professor se aproxima de outra criança e diz: “– *O seu ainda vai dar, eu entendi sua lógica aí, eu entendi.*” Para outra criança pergunta: “– *E você, o que você quis fazer?*” (Diário de Campo, 30/03/2022).

A autoridade conferida ao adulto tende a colocá-lo como detentor do controle das situações educativas. No contexto da sala, o professor exerce o poder de definir os projetos, direcionar as atividades e selecionar as brincadeiras de acordo com suas próprias convicções, frequentemente sem considerar a participação das crianças — sujeitos de direitos e atores sociais capazes de tecer críticas, expressar opiniões e contribuir ativamente para o processo educativo.

Há que se dispensar cuidado com as crianças, mas esse cuidado não implica torná-las incapazes, sendo capacitadas para tão somente realizar *cópias*, sem lhes ser dado o prazer de, na tentativa, *errar*, começar, recomeçar. É preciso que elas possam se espelhar não apenas no docente, mas também em suas próprias ideias, que, ainda que os adultos as considerem *mirabolantes*, surgem do que a criança construiu por si só. “É essencial um fazer pedagógico

que permita à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades” (Barbosa, 2006, p. 48).

Ainda que estejamos vivenciando um período em que se valorizam a criatividade e a autonomia dentro das instituições educativas, não se deixa de requerer a governabilidade, em certa medida, dos pensamentos, corpos e ações, na Educação Infantil, para dar a “justa proporção à independência desse homem a ser formatado e disciplinado, moldando-o o tanto quanto menos possível ao papel de agente, mantendo, em certa medida, o papel do adulto controlador” (Resende, 2015, p.15). Tal aspecto pode se observar na seguinte cena:

“– Vocês vão pegar isso aqui (Referindo-se aos pedaços de EVA — material emborrachado) e vão colar onde eu passar a cola aqui, vocês vão colar. Tá bom? Combinado!? Então, beleza! Pode pegar várias cores. Espera aí, espera aí! Deixa eu passar cola primeiro.” (Os outros grupos brincam com as peças de encaixe e conversam entre si) *“– Vocês podem colocar da cor que vocês quiserem, combinado!? Calma aí, deixa eu espalhar aqui.”* Então o professor pede para o Batman espalhar: *“– Espalha aí pra mim, ô, Batman.”* Moranguinho diz: *“– Eu sei espalhar.”* O professor segue falando com Batman. *“– Aqui também, ô! Pode espalhar aí.”* A criança repete: *“– Eu sei espalhar também.”* (Diário de Campo, 18/05/2022).

Gobbi e Pinazza (2015, p. 14) sustentam que a criança, vista em suas possibilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, é considerada um ser ativo, capaz de participar do processo educativo com seus conhecimentos e experiências e de alcançar, progressivamente, a autonomia. Ser autônomo implica, o quanto antes, tornar-se independente e nos perguntamos: por que nos colocamos numa posição, enquanto adultos, de frearmos esse desejo nas crianças? Desprezamos o que elas fazem? Consideramos como certo e belo apenas o que parte do adulto? Ficamos refletindo se faz sentido vislumbrarmos produções tantas quantas sejam em uma sala de referência, num mural, todas iguais. Faria sentido?

Quando a criança solicita para si a capacidade de realizar algo proposto e ao lhe ser negada essa oportunidade, torna-se claro que “a criatividade, a imaginação, a curiosidade, a intuição, a originalidade, o pensamento divergente são comportamentos raramente estimulados” na instituição educativa (Rosas, 1991, p. 31). Texto de Helm e Beneke (2005) traz, de forma relevante, uma dinâmica, pautada no trabalho investigativo, que deve oportunizar às crianças “conhecimento e as habilidades necessárias para serem cidadãos produtivos” Helm e Beneke (2005, p. 16).

Uma dinâmica como essa teria que se fazer presente nas salas das instituições de Educação Infantil de forma, no mínimo, generalizada, pois se às crianças não for dada a

oportunidade de, por si sós, vivenciarem situações permeadas de momentos que ensejam a curiosidade e de encontrar a solução para seus questionamentos, elas não se enxergarão como indivíduos capazes de aprender e que podem alcançar o sucesso e, ainda, poderão julgar a instituição como um ambiente onde a criatividade é tolhida, na qual nada de interessante ou significativo acontece. E, ao final do percurso estudantil, corre-se o risco de sua criatividade tornar-se cristalizada.

Helm e Beneke (2005) consideram que uma sala de referência deve ser pautada em atividades que incentivem a reflexão por parte das crianças. Os autores reforçam que crianças que têm acesso a esse tipo de dinâmica apresentam mais facilidade para questionar, ir em busca de indivíduos adultos que possam lhes dar esclarecimentos e ainda, têm mais desenvoltura para utilizar recursos ao seu dispor.

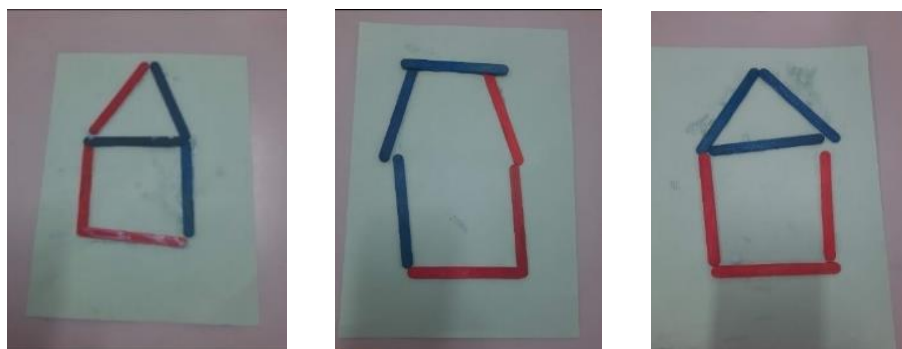
Ao planejar e propor atividades em sala, os professores podem abdicar da busca pela perfeição? Observa-se que, frequentemente, enquanto docentes, orientamo-nos pelo objetivo de realizar atividades que se aproximem de um ideal de perfeição, não voltado às necessidades ou experiências das crianças, mas sim às expectativas dos adultos, sejam estes responsáveis legais ou outros profissionais presentes na instituição educativa. Os murais espalhados com tarefas um tanto quanto semelhantes enchem os olhos e esvaziam a criatividade das crianças que vão do entusiasmo ao desânimo ao verem suas possibilidades de expressão minoradas, como se observa na cena seguinte:

*“– Como é que vocês acham que dá pra montar uma casa?” Uma criança responde: “– Bota lá em cima do quadrado.” O professor fala para a criança: “– Faz aí do jeito que você achar que vai ficar legal.” “– Num tá faltando nada, não, nessa casa?” (Fala o professor) Uma outra criança responde: “– A porta!” “– E a janela.” O professor prossegue perguntando: “– E não tá faltando mais nada aí não, pra fechar o quadrado?” Uma criança fala: “– O chão!” O professor indaga se a criança usou o quadrado e o triângulo para fazer a casa e a criança responde afirmativamente, balançando a cabeça. *Virou uma casa?* Pergunta o professor, que pergunta de novo: “– Virou uma casa!?” Algumas crianças respondem: “– Siim!” Uma criança fala para a turma: “– A gente pode fazer uma casa do seu jeito.” (Diário de Campo⁸ 30/03/2022)*

Entretanto, mesmo diante da possibilidade das crianças criarem suas casas, percebia-se que o formato criado estava muito parecido nas produções de cada uma delas, assim como as cores utilizadas para pintura dos palitos haviam sido previamente direcionadas pelo professor, como se nota nas figuras abaixo.

⁸ Atividade proposta a partir da leitura da história *Tarsilinha e as formas*, de Patrícia Engel.

Figura 1 – Atividade desenvolvida em sala



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

Cabe pontuar que, durante a realização da atividade, teria sido interessante disponibilizar os palitos e outros materiais para que as crianças elaborassem a construção de suas *casas* para além do descrito na obra *Tarsilinha e as formas*. As crianças poderiam circular entre os grupos, fazendo circular as ideias, ampliando-as. O livro não seria descartado, sua ideia inicial também não, mas dar-se-ia a oportunidade para as crianças irem um pouco além. Poderiam, em suas obras, estampar seus desenhos que contribuiriam com o cenário de suas elaborações.

Cabe mencionar ainda que a instituição educativa observada na lista, em seu PPP, possuía três projetos⁹ que definiam as estratégias que direcionavam os trabalhos a serem realizados junto às crianças. Ficou claro que houve, de certa forma, maior engajamento em relação à aplicabilidade do Projeto Plenarinha, não havendo indicativo de envolvimento nos demais projetos constantes do PPP.

Segundo Barbosa e Horn (2008), engajar-se em trabalhos com projetos não evidencia que serão proporcionadas às crianças atividades dinâmicas que mantenham a sala ativa, uma vez que, geralmente, as tarefas são meramente utilizadas como um meio para estimular as crianças. Nos murais e portfólios tem-se um desfecho admirável, mas que derivam, muitas vezes, de processos segmentados, empobrecidos, que se iniciam baseados em um discurso de pluralidade e duram simplesmente o período de sua execução. Há de se considerar, ainda, o fato de que, como bem pontuado por Tonucci (2005, p.15), o fato de “as crianças assumirem uma posição secundária nas práticas pedagógicas apresentada nas escolas, ao não serem consultadas na elaboração de proposições metodológicas que as envolvem.”

⁹ 1) O brincar como direito dos bebês e das crianças; 2) Alimentação na Educação infantil: mais que cuidar, brincar e interagir; 3) Projeto Taguatinga Plural e Cultura da paz.

Nessa perspectiva, é preciso poder experimentar e usar a imaginação, transitar pelas artes, por diferentes linguagens com intencionalidade pedagógica, com atividades pensadas para as crianças, que as deixem agir com criticidade, que as façam ir em busca de soluções, que as façam usar de praticidade, conforme reforçado pelo guia da X Plenarinha (Distrito Federal, 2022, p. 18):

Tantas vezes ficamos preocupados que as crianças tenham momentos desocupados, então nos esforçamos para ocupá-las [...] Atividade, atividade, atividade, é o que chamo, ironicamente, de falso ativismo pedagógico. E em meio a tantas atividades, a necessidade de um olhar observador, de uma escuta sensível [...] e principalmente, de respeito pela criança, por sua criação. Se as atividades envolverem a possibilidade de experimentar linguagens, materiais, de a criança se descobrir e expressar com autenticidade [...] Reitero que arte e cultura não são apenas áreas de conhecimento, demandam também experiência e experimentação. Em diálogo com a imaginação e com a emoção. É preciso não curricularizar a arte, mas vivê-la. As crianças são arte! (Distrito Federal, X Plenarinha, 2022, p. 18).

Concorda-se com Agostinho (2015) que seria favorável que as instituições educativas tomassem para si ensinamentos da sociologia da infância, que tem um olhar voltado para a legitimação da colaboração das crianças para a sociedade, atentando, em especial, para sua cooperação no que tange aos aspectos da rotina institucional de acordo com a qual se tende a passar grande parte do tempo.

Nesse contexto, a Plenarinha se apresenta como “um instrumento potencializador da interação criança-adulto e criança-criança” (Distrito Federal, X Plenarinha, 2022, s/n.). De fato, acontecem, diariamente, na instituição de Educação Infantil, incontáveis situações nas quais há interação criança-adulto, criança-criança, mas que se esvaem muitas vezes sem a devida atenção a ser dada. O ambiente da Educação Infantil não tem se distanciado de outros tantos, seja do Ensino Fundamental que lida com crianças um pouco maiores, em se tratando da autoridade silenciadora. A criança dificilmente tem a liberdade para se extasiar, pois, geralmente, vê-se contida.

A palavra participação traz, em sua formação, a palavra ação. Participar requer mesmo ação. As crianças deveriam agir, assim como requerem, não para se tornarem, aos olhos de alguns, apenas atuantes figurativos em trabalhos de muitas mãos. Não raro, as produções são executadas por adultos, que imprimem suas ideias ou mesmo atuam na sua confecção, e, posteriormente, as crianças veem seus nomes surgirem como figurantes no ato final.

Nos registros do diário de campo também se notaram falas das crianças tais como *Eu sei espalhar* e *Pampam*, as quais requeriam espaços de fala, sendo, entretanto, desconsideradas.

No primeiro exemplo da fala de uma criança, vê-se o desejo da liberdade de expressão, de participar, de ser criativa, de poder usar a imaginação. Trata-se de um pedido para que seja reconhecida sua capacidade de execução, ainda que reconhecida enquanto ser criança. Por que cercar as crianças por impossibilidades? Precisamos de fato direcionar a fantasia e a imaginação das crianças, monitorando-as, direcionando-as, muitas vezes, à insegurança e falta de motivação? É preciso lembrar que “nossas crianças têm direito a desenvolver curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” (Brasil, 2009, p. 21).

A segunda fala, *pampam*, é quase que um código silenciador, sem querer fazer uso do exagero linguístico. Esse termo foi usado em alguns momentos em que foi solicitado o silêncio das crianças. O docente iniciava batidas de palmas seguidas do som *pamparamram* e as crianças respondiam: *pampam*, também batendo palmas e, em seguida, tinha-se o silêncio (Diário de Campo, 08/04/2022).

Por que não conseguimos ouvir as crianças? Para onde achamos que as estamos conduzindo nesta nossa semiconsciência, arrastados e vítimas também que somos de uma sociedade adormecida na sua crueldade de tratamento inumano? A alma, a essência das nossas crianças estão abafadas [...] a urgência de ouvi-las e ouvirmo-nos para ressignificar, recriar, transformar os nossos cotidianos de forma mais significativa e digna (Friedmann, 2011, p. 29–31).

Assim como pontua a autora, percebeu-se durante a pesquisa inúmeras dificuldades por parte dos adultos de ouvir, considerar e incluir as crianças nos processos deliberativos das atividades realizadas durante a rotina, tanto por parte do professor, quanto dos demais profissionais que atuam na instituição.

Neste sentido, ressalta-se que à criança deve ser oportunizada uma aprendizagem como um todo, sem nos esquecermos de que ela traz consigo uma história familiar, anseios, desejo de descobrir, desejo de fazer e de fazer sozinha, desejo de compartilhar com os profissionais que compõem a instituição, de sentir confiança no professor que estará com ela durante o ano letivo. “Adultos e crianças atuam cotidianamente como atores sociais ativos que se humanizam, inclusive por meio de experiências que estabelecem nos espaços e tempos do contexto educacional” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 98).

Considerações finais

Os aspectos neste texto apresentados acerca da Plenarinha no Distrito Federal têm revelado cenários frequentemente observados na Educação Infantil brasileira, em especial no

que se refere a ausência de um planejamento com intencionalidade educativa que tenham como foco principal as crianças e a pluralidade da infância.

As transformações recentes nos modelos educacionais, marcadas por ênfase em metas, indicadores e resultados mensuráveis, têm reconfigurado o espaço da Educação Infantil. Essas pressões institucionalizadas tendem a priorizar práticas de ensino centradas em desempenho, muitas vezes negligenciando o desenvolvimento integral das crianças, a exploração de suas potencialidades e a construção de vínculos significativos. Nesse contexto, atividades lúdicas e experiências espontâneas passam a ser instrumentalizadas ou restringidas, relegando à margem “a importância social, educativa e política do brincar” (Ferreira; Tomás, 2021, p. 1451). Essa leitura tem gerado tensões acerca do que é proposto pela legislação e do que é vivido no interior das instituições (Voltarelli; Signorelli Fernandes; Lupis, 2022), que vêm desfavorecendo a formação de princípios democráticos, equitativos e participativos, os quais são considerados fundamentais para o exercício da cidadania desde a infância.

Essa constante preocupação com a preparação das crianças para a vida adulta, faz com que se esqueça delas no presente, intensificando o preparo de atividades voltadas para qualificações consideradas úteis para inserção no mercado de trabalho e deixando de lado os direitos das crianças, em especial delas poderem viver plenamente suas infâncias no interior das instituições educativas.

Em diversos momentos da pesquisa observou-se comandos excessivos em como as crianças deveriam realizar suas *criações*, rompendo com a potencialidade criativa nos momentos em que eram impostos modelos e formas desejadas para que elas fossem realizadas, bem como emissão de juízo de valor sobre o que as crianças estavam fazendo, se referindo a estar admirável ou não, de acordo com a percepção docente.

Neste cenário observa-se inclusive o desconhecimento do que é proposto pela Plenarinha, em especial em sua décima edição que tinha como foco as atividades artísticas, propondo que a atuação docente pudesse favorecer a *criança arteira* (Distrito Federal, 2022). Outro ponto que merece destaque nessa discussão refere-se à reivindicação das crianças pela participação em diversos momentos da rotina na Educação Infantil. Reivindicar é o mesmo que pedir. Quando precisamos reivindicar é porque, provavelmente, não nos está sendo oportunizado ou não nos está sendo dado o que nosso por direito.

A I Plenarinha trazia como objetivo “compreender as percepções das crianças, os diferentes pontos de vista, ideias e sugestões, sobre o que aprender e fazer na escola” (Distrito Federal, I Plenarinha, 2013, p. 4), admitindo, assim, que as crianças são competentes, sendo

capazes de estarem envolvidas de forma direta em sua aprendizagem, *reivindicando* o respeito ao direito de serem crianças. O que reforça o que o escritor uruguaio Eduardo Galeano (2011,p.11), diz acerca de que “dia após dia se nega as crianças o direito de serem crianças”, fato que frequentemente tem sido observado pelo tipo de propostas a elas ofertadas, que desconsideram suas singularidades, linguagens e potencialidades.

A construção de projetos e políticas para a Educação Infantil deve ter a criança como ponto de partida, reconhecendo as instituições educativas como um espaço que valoriza e potencializa as singularidades das crianças, bem como favorecedor do exercício cívico, o que contribui com a formação do cidadão brasileiro no ambiente educativo.

É essencial que as práticas pedagógicas articulem o cuidado e a educação de forma integrada, estimulando o brincar, a exploração, a criatividade e as interações sociais, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético das crianças. Dessa maneira, as crianças são posicionadas como sujeitos ativos de sua aprendizagem e participantes efetivas da vida coletiva, fortalecendo sua autonomia, capacidade de decisão e consciência de direitos. Além disso, é necessário que essas políticas estimulem a reflexão crítica sobre os contextos institucionais e sociais em que a infância se insere, garantindo o respeito aos direitos das crianças e a efetivação de experiências significativas (Cerisara, 2004), pautando-se nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme previsto pelas DCNEI (Brasil, 2010).

Compreender como são produzidas essas escolhas nas instituições, bem como os efeitos que têm lançado para a vida das crianças e para uma qualidade na oferta da Educação Infantil, aspirada para todas as crianças brasileiras, coloca-se como aspecto central de investigadores, professores e demais profissionais que têm a infância como foco de estudo e trabalho, de forma que posturas reflexivas, relacionais, horizontais, e escutas possam ser desenvolvidas com as crianças.

Pretendeu-se com este estudo, trazer a necessidade de colocar em pauta o planejamento intencional ao lado da compreensão vigente da legislação brasileira sobre currículo nas creches e pré-escolas, para que projetos e práticas pedagógicas possam ser desenvolvidos de maneira que considerem a participação das crianças.

Para tanto, a negociação de possibilidades a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas torna-se fundamental, além de rever posturas adultistas que têm silenciado as crianças. Deste modo será possível traçar um caminho em direção a relações mais horizontais e contribuir com a valorização do brincar, enquanto formas das crianças serem e estarem no mundo. Espera-se que se promovam construções de significados capazes de valorizar as expressões culturais

Monique Aparecida VOLTARELLI e Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira HUH

das crianças, manifestas em suas brincadeiras, garantindo que sejam criadas condições adequadas — inventadas, planejadas e implementadas — que reafirmem o compromisso político com uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-86, 2015. DOI: 10.25757/invep.v6i1.90. Acesso em: 07 mar. 2022.

AGOSTINHO, K. A. O direito à participação das crianças na Educação Infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013. DOI: 10.18224/educ.v16i2.3088. Acesso em: 07 mar. 2022.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008

BARBOSA, E. B. L.; VOLTARELLI, M. A. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046236680. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1998**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**/ Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2022.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In: Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/16676.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **EU-CIDADÃO, da Plenarinha à Participação**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/final_cartilha-ed.-infantil-2.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI**, 2014. Disponível em: https://crianca.sejus.df.gov.br/documents/plano_distrital_primeira_infancia.pdf. Acesso em: 05 mar.2022.

DISTRITO FEDERAL. **I Plenarinha, 2013**. Brasília: SEEDF, 2014. Acesso em: 05 mar.2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**. Governo do Distrito Federal. Brasília, 2ª edição, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/edital_43_anexo8_Curriculo_em_Movimento_da_Educacao_Infantil__1__04_2022__2_.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Brasília, DF: SEEDF, 2ª edição, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_do_Distrito_Federal__Educacao_infantil__2018_9dez24.pdf . Acesso em: 03 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Guia da X Plenarinha da Educação Infantil. **Criança arteira: faça arte, faça parte**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/X_Plenarinha_2022_abr22.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. Neoliberalismo, educação de infância e o mito de Procusto: políticas e práticas em Portugal. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1449-1473, jul./dez., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/139496/2/528345.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **Paisagens infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/3284>. Acesso em: 11 abr. 2022.

GALEANO, E. **De pernas pro ar**: a escola do mundo às avessas. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Editores, 1999.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, L. O.; INFANTINO, A. Pedagogia da infância e contextos educativos no Brasil e na Itália. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 51, p., 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551289949. Acesso em 10 abr. 2022.

HALLDÉN, G. The metaphors of childhood in a preschool context. Paper presented at **AARE Conference**, Sydney, 2005. Disponível em www.aare.edu.au/data/publications/2005/hal05001.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

HART, R. A. **Children's participation**: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York: UNICEF, 1997.

HELM, J. H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LOUZADA, E. B.; BARBOSA, G. A. L. Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021). **Caletrosópio**, v. 9, 2021. DOI: 10.58967/caletrosopio.v9.n2.2021.5119. Acesso em 05 abr. 2022.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul/dez, 2010. DOI: 10.17058/rea.v18i2.1496

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23–42, 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i41.4250. Acesso em 12 mar. 2022.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 631–644, 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000200014.

RESENDE, H. de. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235–247.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, 2001, p. 27–34. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 10 abr. 2023.

ROSAS, A. Estimulação e desenvolvimento da criatividade. Conferência pronunciada no Seminário sobre Superdotados e Talentosos: Sensibilização e Treinamento. Projeto piloto da Comissão Permanente para descobrir superdotados e talentosos e para o desenvolvimento de potencialidades criativas: SENAI, SESI. CODESC-CNI. **Anais** [...] Recife. 5–9 de agosto de 1991.

SARMENTO, M. **Educação e direitos das crianças**: um olhar para a infância e sua autonomia. Porto Alegre: Editora Pioneira, 2009.

USP. **Melhorar o que nunca foi medido**: a situação da educação infantil no Brasil. Jornal da USP, 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/melhorar-o-que-nunca-foi-medido-a-situacao-da-educacao-infantil-no-brasil/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

VOLTARELLI, M. A.; SIGNORELLI FERNANDES, I.; LUPIS, J. Entre o proposto e o vivido: diálogos sobre o currículo e os vícios pedagógicos na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 283–311, 2022.

CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** Agradecemos ao Centro de Educação Infantil de Taguatinga, no qual realizamos a pesquisa, pelo acolhimento, disponibilidade e participação durante toda a investigação.
 - Financiamento:** Não se aplica.
 - Conflitos de interesse:** Não se aplica.
 - Aprovação ética:** Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)- Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, Parecer nº5.436.566.
 - Disponibilidade de dados e material:** O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.
 - Contribuições dos autores:** As autoras trabalharam de forma colaborativa na escrita.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

