

Plenarinha infantil e participação das crianças em instituições educativas: possibilidades e desafios¹

Sesión plenaria infantil y participación de los niños en las instituciones educativas: posibilidades y desafíos

Children's plenary and Children's Participation in Educational Institutions: Possibilities and Challenges

AUTORES

**Isabel Cristina
Gonzaga de
Oliveira Huhn***

isahuhn@gmail.com

**Monique
Aparecida
Voltarelli****

mvoltarelli@unb.br

* Professora da
Secretaria de Estado de
Educação do Distrito
Federal (Brasil).

** Professora adjunta da
Faculdade de Educação
da Universidade de
Brasília (UnB, Brasil).

RESUMO:

A participação infantil tem emergido como um princípio estruturante das políticas e práticas na Educação Infantil contemporânea. Fundamentada na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e nas produções do campo dos Estudos Sociais da Infância, essa perspectiva reconhece as crianças como sujeitos de direitos, competentes e capazes de expressar opiniões, tomar decisões e influenciar a vida coletiva. Com o objetivo de considerar e fortalecer a participação das crianças nas instituições educativas, o projeto Plenarinha, enquanto política pública implementada no Distrito Federal (DF), busca desenvolver uma postura cidadã desde a infância, possibilitando que as crianças conheçam seus direitos e deveres. O presente estudo analisou a participação infantil no referido projeto, bem como seus desafios e possibilidades em um Centro de Educação Infantil da Rede Pública do DF. Verificou-se a complexidade de compreender e efetivar a participação das crianças, destacando-se a importância do planejamento pedagógico e o desafio de superar posturas adultocêntricas orientadas à manutenção da ordem institucional, frequentemente marcadas pelo silenciamento infantil e por práticas orientadas à escolarização precoce das crianças pequenas.

RESUMEN:

La participación infantil ha emergido como un principio estructurante de las políticas y prácticas en la Educación Infantil contemporánea. Fundamentada en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en las aportaciones de los Estudios Sociales de la Infancia, esta perspectiva reconoce a los niños como sujetos de derechos, competentes y capaces de expresar opiniones, tomar decisiones e influir en la vida colectiva. Con el objetivo de considerar y fortalecer la participación de los niños en las instituciones educativas, el Proyecto Plenaria, como política pública implementada en el Distrito Federal (DF), busca desarrollar una postura ciudadana desde la infancia, posibilitando que los niños conozcan sus derechos y deberes. El presente estudio analizó la participación infantil en dicho proyecto, así como sus desafíos y posibilidades en un Centro de Educación Infantil de la Red pública del Distrito Federal. Se constató la complejidad de comprender y hacer efectiva la participación de los niños, destacándose la importancia de la planificación pedagógica y el desafío de superar posturas adultocéntricas orientadas al mantenimiento del orden, frecuentemente marcadas por el silenciamiento infantil y por prácticas dirigidas a la escolarización precoz de los niños pequeños.

ABSTRACT:

Children's participation has emerged as a structuring principle of contemporary Early Childhood Education policies and practices. Grounded in the Convention on the Rights of the Child (1989) and in the contributions of the Social Studies of Childhood, this perspective recognizes children as rights-bearing subjects, recognized as competent and capable of expressing opinions, making decisions, and influencing collective life. In order to consider and strengthen children's participation in educational institutions, the Plenary Project, as a public policy implemented in the Distrito Federal (DF), seeks to foster a civic engagement posture from early childhood, enabling children to become aware of their rights and duties. This study analyzed children's participation within this project, as well as its challenges and possibilities in an Early Childhood Education Center of the Public-School Network of the Federal District (Brazil). The findings revealed the complexity of understanding and effectively implementing children's participation, highlighting the importance of pedagogical planning and the challenge of overcoming adult-centered approaches aimed at maintaining order, often marked by the silencing of children and by practices oriented towards the early schooling of young children.

1. Introdução

Nas últimas décadas, a educação infantil tem passado por um processo de reconfiguração conceitual e política, em diálogo com os avanços nos campos dos estudos sociais da infância. Um dos pilares dessa transformação é a compreensão da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e agente ativo em suas experiências educativas. Nesse cenário, a participação infantil emerge como um princípio estruturante, reconhecido tanto por normativas internacionais quanto por diretrizes nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Em âmbito internacional, a participação infantil encontra sustentação na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), especialmente em seu artigo 12, que garante às crianças o direito de expressar opiniões e ser ouvidas em decisões que lhes digam respeito. A participação também é debatida em conexão com o conceito de adultocentrismo, que questiona hierarquias geracionais e práticas que silenciam, deslegitimam ou desconsideram as vozes das crianças. Portanto, promover a participação implica enfrentar desigualdades estruturais entre adultos e crianças, reconhecendo que o exercício da voz infantil é atravessado por relações de poder.

Desse modo, compreender a participação infantil como um princípio estruturante da Educação Infantil ainda se coloca como um desafio para os profissionais que atuam na área. De acordo com Agostinho (2014), a participação não se reduz a momentos formais ou escolhas superficiais, mas envolve reconhecer as crianças como sujeitos competentes, capazes de interpretar e transformar o cotidiano institucional. Em seus estudos, a autora argumenta que a escuta sensível — entendida como uma postura ética e política dos adultos — é condição central para que a participação se realize. Assim, a participação infantil emerge como um processo compartilhado, em que professores e crianças constroem sentidos, negociam decisões e reorganizam tempos, espaços e práticas a partir das expressões, hipóteses e intencionalidades das crianças.

Segundo Filho e Barbosa (2010), é recente, entre pesquisadores, a atenção voltada a se produzirem metodologias que incentivem o adulto a assumir uma postura de escuta quanto ao ponto de vista das crianças. Isso porque, como bem salienta Fernandes,

a investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, mas sempre importante no conhecimento que se constrói acerca delas, tem uma história relativamente recente. Também assim é a história da ética na pesquisa com crianças. Em primeiro lugar, foi necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico e depois houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos (Fernandes, 2016, p. 761).

Além disso, cabe mencionar que a participação infantil demanda revisão das relações geracionais que estruturam as instituições educativas, o que requer a problematização das práticas adultistas que silenciam ou minimizam as vozes das crianças, uma vez que considerar a participação das crianças implica deslocamentos na forma de compreender o poder, o currículo e a autoridade pedagógica. Em suas análises sobre cotidiano, documentação e cultura infantil, Agostinho (2010, 2014) mostra que ambientes que favorecem a participação são aqueles que acolhem a imprevisibilidade, legitimam a iniciativa infantil e valorizam a expressão múltipla das crianças. Dessa forma, a participação na Educação Infantil torna-se uma prática democrática

PALAVRAS-CHAVE

Sociologia da Infância; Projeto Plenarinho; participação infantil; Educação Infantil; Distrito Federal.

PALABRAS CLAVE

Sociología de la Infancia; proyecto *Plenaria*; participación infantil; Educación Infantil; Distrito Federal.

KEYWORDS

Sociology of Childhood; *Plenaria Project*; children's participation; Early Childhood Education; Distrito Federal.

Recibido:

26/11/2025

Aceptado:

13/05/2026

que exige a criação de contextos dialógicos, abertos e responsivos, nos quais as crianças efetivamente influenciam as decisões que estruturam sua experiência educativa.

A participação, contudo, é frequentemente mal compreendida ou subdimensionada, sendo confundida com atividades meramente consultivas ou práticas superficiais de escolha entre alternativas previamente definidas pelos adultos. Neste sentido, destaca-se a importância de dialogar sobre a Plenarinha da Educação Infantil, que se trata de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em todas as escolas públicas e conveniadas do Distrito Federal que ofertam Educação Infantil, possuindo como principal objetivo possibilitar às crianças, no exercício de experiências e vivências na escola, um trabalho que busca promover a formação com e para a cidadania. Tendo em vista a iniciativa do projeto, e estando em sua décima terceira edição, o presente artigo visa contribuir para o debate ao discutir o conceito de participação infantil na educação infantil, a partir deste projeto implementado na capital do país.

Metodologicamente, o artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Sociologia da Infância e desenvolvida em um Centro de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. A análise se concentra nas experiências de participação infantil produzidas no contexto do Projeto Plenarinha, buscando compreender de que maneira as propostas institucionais de escuta e protagonismo das crianças se materializam no cotidiano pedagógico. A pesquisa foi realizada ao longo de um semestre letivo com uma turma de pré-escola composta por dezesseis crianças de cinco anos de idade e um professor regente. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados observação participante, registros em diário de campo, gravações de voz, fotografias, desenhos produzidos pelas crianças e análise documental do Projeto Político-Pedagógico e dos planejamentos institucionais vinculados ao desenvolvimento da Plenarinha.

A definição dessa proposta analítica partiu do interesse em investigar as tensões entre os discursos institucionais que defendem a participação infantil e as práticas efetivamente vivenciadas pelas crianças no cotidiano da instituição. Assim, mais do que identificar momentos formais de consulta ou expressão infantil, buscou-se compreender como as crianças negociavam decisões, produziam sentidos, manifestavam recusas, formulavam proposições e incidiam sobre as dinâmicas pedagógicas. A pesquisa assumiu, portanto, uma perspectiva metodológica que compreende as crianças como sujeitos sociais, históricos e produtores de cultura, reconhecendo suas múltiplas linguagens e formas de participação. Nessa direção, o estudo não se limitou a investigar as crianças como objetos de análise, mas procurou construir interpretações a partir das interações estabelecidas com elas, considerando suas ações, iniciativas, silêncios, negociações e modos próprios de participação no espaço institucional².

2. O Projeto Plenarinha no Distrito Federal e as possibilidades participativas

A Plenarinha da Educação Infantil consiste em um projeto pedagógico que visa proporcionar às crianças da Educação Infantil a promoção da prática de cidadão ativo, participativo e consciente dos seus direitos e deveres, experienciando o diálogo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal em suas diferentes expressões e linguagens. “A primeira Plenarinha da Educação Infantil teve por objetivo incluir a opinião das crianças no Currículo da Educação Básica da Educação Infantil, sendo nomeado como Plenarinha do Currículo. Com essa ação, deu-se ‘voz’ às crianças” (DF, 2013, p. 4).

O Projeto Plenarinha traz, em sua essência, a necessidade de oportunizar que as crianças falem, opinem, participem das ações da instituição escolar a qual frequentam, pois, dessa maneira, poderão compreender o que é ser um cidadão ativo e consciente dentro da sociedade de que faz parte. “Como cidadãos, eles devem aprender a ser críticos e responsáveis. No mundo presente, a escola também deve preparar crianças e jovens para entender as influências exteriores em seu local, em sua forma macro ou micro” (Silva, 2016, p. 57).

Segundo Lima et al. (2018), é essencial que as escolas e seus sujeitos se esforcem para que objetivos que favoreçam a autonomia e a criticidade das crianças estejam balizados numa realidade escolar enriquecedora,

justa com a maioria da população empobrecida brasileira. “Nesse sentido, é preciso pensar em termos da diversidade cultural, étnica, regional e social” (p. 14). Também é necessário considerar que os objetivos levem a ações reais e esperadas. A ideia é que a escola seja suficientemente potente para alcançar a meta de formação consistente das crianças. Assim, as políticas públicas educacionais precisam ser focadas na realidade brasileira e devem ser definidas de acordo com os grupos sociais a que se destinam.

Cabe mencionar ainda que a “Plenarinha do Currículo”, que contou com a participação de quatrocentas crianças e cinquenta profissionais de Educação, entre instituições públicas e conveniadas, teve o objetivo “de ouvir as crianças e torná-las participantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento, que é constituído na e para a Educação Infantil” (DF, 2018, p. 9).

A Plenarinha, originalmente, foi idealizada para ser trabalhada na Educação Infantil. Posteriormente, passou a envolver também as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, na intenção de promover uma ação conjunta entre as duas etapas da Educação Básica, considerando o período de transição entre elas. Nas ações das “Plenarinhas destacam-se cinco eixos de discussão em doze anos de existência: currículo, cidadania, meio ambiente, brincar e literatura” (Barbosa & Voltarelli, 2020, pp. 5-6). Todas as ações estão contempladas nas regulamentações atuais para esse estágio do Ensino Fundamental. As ações das Plenarinhas se estenderam contemplando outros eixos, como música e artes, que foram temas da X Plenarinha lançada no ano de 2022.

Identidade e diversidade; inclusão e respeito às diferenças; culturas e povos originários; pertencimento e coletividade são os quatro eixos temáticos que compõem as atividades a serem desenvolvidas junto à Educação Infantil durante o ano letivo de 2023. O tema “Identidade e Diversidade na Educação Infantil-Sou assim e você, como é?”, por suas infinitas possibilidades educativas, passou a compor todo o trabalho a ser desenvolvido pela Etapa da Educação Infantil, se estendendo para o ano de 2024.

O Projeto Plenarinha vem como um projeto em nível distrital que traz um olhar diferenciado para as crianças da Educação Infantil e do primeiro ano da Educação Básica, tornando-as participantes ativas dos temas que permeiam o Currículo em Movimento e que circundam o dia a dia de suas salas. Os temas propostos na Plenarinha têm relação direta com o Currículo, bem como se fazem presentes em muitos dos Projetos Políticos Pedagógicos que fazem parte das ações das Instituições de Educação Infantil do Distrito Federal.

3. As perspectivas acerca da participação das crianças frente ao adultocentrismo

Conforme afirma Trevisan (2014), pensar na participação infantil remete a considerar a cidadania, ou seja, o “direito a ter direitos”, o que aponta o modo como o acesso a diferentes direitos necessita da própria pertença a uma dada comunidade política. Não negando a parte universal que os direitos detêm, a relação entre direitos e participação em torno de coletividades reais e locais assume destaque, por exemplo, ao debater a participação das crianças em sistemas locais de governo e na elaboração de políticas públicas.

Em oposição à concepção adultocêntrica, a autora relata que pesquisas atuais trazem teses que retratam situações em que as crianças participam na sociedade coletivamente, fazendo-se, assim, sujeitos ativos, pois dialogam com os indivíduos, com as organizações, resistem perante os adultos, desenvolvendo formas para que possam participar do mundo social. Em outras palavras, essas pesquisas apontam “estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, compreendendo a criança como um ser social e histórico, produtor de cultura e participante ativo das decisões no contexto das instituições educacionais nas quais está inserida” (Castro, 2010, p. 23).

Como sujeito ativo e agente desenvolvedor de estratégias para participar do mundo social, a criança, em especial na instituição educativa, onde passa boa parte do seu dia, mantém um relacionamento com adultos. Assim, ainda que numa condição em que a autoridade do professor prevaleça, a criança consegue fazer, por vezes, acordos, de maneira que suas deliberações sejam aceitas.

As demonstrações de poder, por parte do adulto, são perceptíveis nas relações que estabelece com as crianças no âmbito da instituição educativa em que pouco se deixa espaço para que a criança participe de forma deliberada. Em muitos casos, percebe-se um comportamento no qual a criança “rebelar-se” na tentativa de se fazer ouvir, o que, não raro, é interpretado como indisciplina.

Não se pode perder de vista que, ao permitir que a criança participe do planejamento das ações que vão desencadear as atividades das quais ela vai fazer parte, o adulto está criando uma expectativa de encantamento, de integração. Sendo assim, atividades mal planejadas ou que se tornem inviáveis em curto espaço de tempo e que, por isso mesmo, interfiram na essência da verdadeira e genuína participação que elas trazem, podem trazer descontinuidade no processo participativo.

Hart (1992) aponta uma escada de participação que “tem oito níveis, sendo que nos três primeiros degraus a criança não participa e nos cinco demais ela tem algum grau de participação” na configuração de relações e parcerias acordadas entre as crianças e adultos (p. 4). Destaca-se que um degrau não direciona ao seguinte e sim se refere a propósitos distintos delineados em relação ao empenho da participação das crianças. Os primeiros três degraus são formados por fatores que não levam em consideração a participação das crianças, sendo denominados como manipulação, decoração e tokenismo (nomeação falsa de participação).

É certo que, no que tange à participação das crianças, verdadeiramente, a perspectiva dos degraus apresentada por Hart contribui para perceber como, de fato, basicamente se configuram os impeditivos de participação ou como, de repente, “camuflam-se” as formas participativas figurativas no ambiente educativo.

A criança desde cedo se expressa, seja pelo olhar, seja pelo sorriso, pelo choro, pela birra, por não se dirigir voluntariamente às pessoas em cujos braços não quer ficar. Dessa forma, a criança se relaciona e usa os espaços como meio de expressão. Assim, nesses espaços, com os adultos, as crianças demonstram o que querem e o que não querem, ainda que não expressem a fala literalmente.

Para Canavieira e Barbosa (2017), deixar que as crianças falem e escutar suas vozes ainda não é o bastante para o amplo reconhecimento de sua plenitude e para o exercício de sua cidadania. Isso porque, como bem salientam as autoras, “ainda que nem isso tenhamos conquistado integralmente no campo da ação, depende-se que os processos de participação social estejam efetivamente presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano” (p. 365). Segundo as autoras, é preciso que os processos de participação social estejam, com efeito, presentes de forma sistemática na organização do cotidiano das crianças, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte. Isso porque essas instituições podem apresentar circunstâncias privilegiadas para o desenvolvimento de uma cultura democrática de respeito à opinião das crianças, já que, contemporaneamente, são os ambientes privilegiados de vivência da infância.

As relações que as crianças mantêm trazem muito de suas vivências que servirão como suporte nos momentos em que a elas for dada a oportunidade para participar, seja para escolha das brincadeiras, dos materiais que irão utilizar em atividades específicas ou das decisões que fazem parte da rotina escolar.

Para Almeida (2015), a preocupação com a participação de crianças no dia a dia da instituição da Educação Infantil possibilita repensar outros pontos de vista de trabalho pedagógico. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a Educação Infantil e as rotinas para que se possa romper com estereótipos cristalizados que ocultam a diferença e invisibilizam a criança. Além disso, parece ser essencial partir da hipótese de que a criança pode colaborar com a construção de concepções e práticas relacionadas à organização das rotinas pedagógicas, especificamente no tocante à sua participação frente ao apresentado pelos educadores.

A primeira Plenarinha, ocorrida em 2013, ficou conhecida como Plenarinha do Currículo e foi feita na tentativa de aproximar as crianças e a instituição educativa. Seu objetivo era que as crianças pudessem opinar sobre o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil, reconhecendo-se, assim, “voz” a elas, pois os adultos já tinham opinado em Plenárias do Currículo entre 2011 e 2013. Durante a

realização da Plenarinha, de acordo com a Coordenação de Educação Infantil (CEINF), “ficou evidente o quanto as crianças são capazes de participar do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”.

Louzada e Barbosa apontam que, se há um entendimento no sentido de que, desde a implantação do Projeto Plenarinha, ele se configura balizado na escuta e ação das crianças, “ainda cabem estudos que se atentem para sua efetivação e a relação com as diferentes temáticas que aborda a cada ano” (2021, p. 141).

A oportunidade estava dada, pois o Projeto Plenarinha apresentou como proposta considerar a percepção das crianças, ouvindo-as, dando-lhe direitos à participação, respeitando o ser criança, trazendo temas que “conversam” com o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil. Importante é atentar para o fato de saber se, de fato, tem havido a aplicabilidade do projeto, se às crianças tem sido oportunizado participar, opinar, criticar e se suas vozes são consideradas nessas trocas sociais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) “é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino” (SEEDF, 2014, s. p.).

A proposta da Plenarinha de estar alinhada ao PPP da instituição educativa traz às crianças oportunidades de vivenciar situações diferenciadas que estejam atreladas ao Currículo em Movimento da Educação Infantil, o que muito contribui para reforçar as aprendizagens das crianças cujo desenvolvimento tem como eixos estruturantes o educar e o cuidar, bem como o brincar e o interagir. “As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano, de maneira a desafiar o que cada criança já sabe, ampliando as possibilidades infantis de se expressar, de conviver, brincar, de ter atitude e buscar respostas para problemas e conflitos” (Brasil, 2013, p. 88).

A Sociologia da Infância, objetivando opor-se ao adultocentrismo presente nas pesquisas que tinham a infância ou a criança por objetos, passou a pensar em ferramentas de investigação que contrariassem a invisibilidade sociológica com a qual se tentava impregnar as crianças e que levassem os pesquisadores a ouvirem-nas sem intermediadores (Guczak & Marchi, 2021).

A Sociologia da Infância vem se opor ao entendimento das crianças como sujeitos não qualificados, cuja participação e escuta carecem que o adulto esteja propenso a permitir e dar-lhes espaço para que esses eventos aconteçam. Isso porque, como bem argumenta Qvortrup, “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância, quer da sociedade” (2011, p. 206).

Conforme Moss (2009), instituições de Educação Infantil requerem práticas democráticas, visto ser a participação um preceito importante da cidadania, constituindo-se como um meio pelo qual crianças e adultos podem interagir com os demais na tomada de decisões que os influenciam nas coletividades das quais fazem parte e na sociedade em sua totalidade.

Nessa perspectiva, trata-se de uma forma de se contrapor ao poder, aos que governam, à opressão e à injustiça que surgem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia possibilita que a divergência floresça. Ao permitir isso, proporciona o melhor ambiente para a produção de pontos de vista e práticas novas.

A escola inaugura, por assim dizer, o espaço coletivo que a criança frequenta depois do espaço familiar. Conforme assevera Faria (2011), nessa instituição, a criança amplia seu convívio social, trazendo em si o horizonte de uma formação cidadã que lhe garanta a consolidação de laços identitários e a construção de princípios éticos. Assim, é preciso que essas instituições propiciem situações que respeitem os direitos de cidadania das crianças, “a começar pela possibilidade de participar, de dialogar com outros, conhecer/compreender/compartilhar o que acontece no mundo de dentro e de fora” (Faria, 2011, p. 46).

Bazílio e Kramer afirmam que

precisamos de escolas e espaços de educação infantil, capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser crianças que existem também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro se combinou de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural, pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie (Bazílio & Kramer, 2011, p. 107).

A participação infantil circunda questões que vão desde a tomada de decisão até o debate de questões em grupo para resolução de problemas, tendo por atores principais as próprias crianças. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a Educação Infantil e as rotinas para que se possa romper com estereótipos cristalizados que ocultam a diferença e invisibilizam a criança. Além disso, parece ser essencial partir da hipótese de que a criança pode colaborar com a construção de concepções e práticas relacionadas à organização das rotinas pedagógicas, especificamente no tocante à sua participação frente ao apresentado pelos educadores.

4. A Plenarinha e os desafios para o cotidiano na Educação Infantil

Entende-se a participação como inerente às interações. Isso posto, acredita-se que a Plenarinha surge como um importante projeto dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, abrindo espaço para o reconhecimento das crianças enquanto sujeito de direitos, demonstrando respeito por suas competências.

Oportunidades provavelmente se perdem diariamente na Educação Infantil quando, conscientemente ou não, professores não permitem que as crianças possam ir além do que havia sido planejado a princípio, quando não se dá oportunidade para que as crianças, por si só, criem, mas o que não pode ocorrer é não querer mudar de postura. Como bem salienta Assis, a instituição educativa “deve assumir a tarefa de criar situações que levem as crianças a desejarem ir além do que é oferecido” (2009, p. 24). Para tanto, é necessário, numa sala de experiências nas creches e pré-escolas, que os materiais fiquem acessíveis para que as crianças possam alcançá-los, que o mobiliário seja condizente com a estatura das crianças, que se ampliem os dias das criações livres, que as trocas entre os colegas de mesa em mesa aconteçam com mais frequência e que os corpos das crianças não permaneçam impossibilitados de se movimentar por muito tempo.

Não se deve postergar a formação crítica e cidadã para etapas posteriores da vida, sob a justificativa da imaturidade infantil. Consideramos aqui uma alternativa que vem sendo dada às instituições de Educação Infantil a partir do Projeto Plenarinha, que traz referenciais que podem colaborar na construção do planejamento do professor, desencadeando situações em sala que levem as crianças a participar de forma efetiva.

A autoridade torna os adultos donos da situação vigente. Em sala, o professor detém o poder, direciona projetos propostos, atividades, escolhe brincadeiras, conforme suas convicções e, muitas vezes, sem a participação das crianças, sujeitos de direitos, atores sociais, capazes de tecer críticas e comentários. 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 surgem, ainda que os adultos as considerem “mirabolantes”, tendo em vista que as crianças têm suas próprias criações. “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, 2008, p. 48).

Helm e Beneke (2007) 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 propor atividades em sala, questiona-se acerca das práticas docentes superarem normativas e/ou tentativas de alcance de competências a partir de padrões adultos. Fato é que muitas vezes nos deparamos com um propósito, enquanto docentes, de termos atividades que busquem uma estética de perfeição, não para as crianças, mas para os adultos, sejam eles os responsáveis pelas crianças ou adultos que circulem pela instituição educativa. A exposição de murais com produções excessivamente padronizadas pode produzir impacto estético imediato, mas tende a limitar a criatividade das crianças, reduzindo suas possibilidades de expressão e comprometendo o engajamento ao longo do processo pedagógico.

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, pobres, que se iniciam baseados em um discurso de pluralidade e duram simplesmente o período de sua execução. Há de se considerar, ainda, como bem pontuado por Tonucci, 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” (2003, p. 144).

O ambiente da Educação Infantil não tem se distanciado de outros tantos, seja do ensino fundamental, que trata com crianças um pouco maiores, no que diz respeito à autoridade silenciadora. A criança dificilmente tem a liberdade para se extasiar, pois, geralmente, vê-se contida. A literatura aponta que as crianças demandam maior autonomia, que a deixem “errar”, se assim o consideram, pois, para que se desenvolva, para que cresça, faz-se necessário que lhe seja dada autonomia para empreender.

A roda de conversa se apresenta como significativo ambiente comunicativo, no qual as crianças têm oportunidade para colaborar quanto à escolha da temática a ser discutida, para que assim conversem sobre o que gostam, sobre o que pensam e sentem. “As aprendizagens consolidadas na Educação Infantil perpassam diversas especificidades implícitas no ato de cuidar e educar de maneira indissociável, o que implica ouvir as crianças, suas angústias, incertezas e ideias” (Bertonceli, 2016, pp. 104-105).

Os ambientes da Educação Infantil são vívidos, com a presença das crianças e suas falas, seja dentro da instituição educativa ou fora dela. Quando oportunizamos momentos de fala e escuta às crianças, estamos também lhes ensinando respeito recíproco, sensibilidade, empatia. Estamos dando-lhes espaço para o pensamento crítico, para aprender a respeitar os turnos de fala. Para que essa pauta de fato aconteça, é necessário que se planeje como tudo será realizado.

As crianças pequenas gostam de conversar, contar casos, histórias que conhecem ou histórias inventadas; falar sobre seus trabalhos de sala, especialmente, os que envolvem artes, pintura, colagem, recorte; enfim, gostam de ter um momento da fala livre, em que vejam fluir sua imaginação.

Silenciar a criança não é apenas não a deixar falar, mas também não oportunizar vez à voz da criança, como em algumas situações na sala de referência em que crianças solicitam por diversas vezes atenção do docente, sem sucesso. O que a criança fala não é considerado, pouca atenção é dada a sua opinião. “Na medida em que crianças passam a ser vistas como capazes de opinarem, dotados de intencionalidade, emergem contribuições interessantes para a instituição a partir das perspectivas das crianças” (Castro, 2010, p. 59).

Nessa perspectiva, o Projeto Plenarinha se estrutura, enquanto projeto a ser trabalhado nas instituições de Educação Infantil, como um desafio, uma vez que os professores precisam estar dispostos, no sentido de caminhar para além de um trabalho voltado para “didatização” das crianças, orientar-se pelas possibilidades que a Plenarinha oportuniza às crianças. Para tanto, é preciso assegurar momentos de escuta, incorporar ao planejamento o que é proposto no guia do Projeto Plenarinha, tornar as crianças cientes de que fazem parte dessa plenária e que elas devem colaborar para que suas falas não se percam nos momentos das rodas de conversa e que suas opiniões, críticas, ideias sejam levadas em consideração.

Há várias estratégias para a promoção da participação das crianças, como propor um debate, favorecer a escuta dentro da roda de conversa, envolvendo as crianças, por exemplo, sobre o que elas acham de não poderem usar canetinhas, sugerir uma votação para o uso ou não desse material entre as crianças e não pura e simplesmente negar às crianças o direito ao uso das canetinhas em suas atividades de pintura. Nesse sentido, rever certas posições poderia favorecer o desenvolvimento de “princípios estéticos, estimulando a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais” (DF, 2018, pp. 58-59).

Sob a ótica da escuta e cuidado das crianças de uma instituição acolhedora, é significativo que a criança participe do planejamento e do percurso de suas aprendizagens, pois as tarefas ficam mais atraentes quando elas podem expressar seus pontos de vista, interesses, num ambiente onde, de fato, são estimuladas a agir. “Os profissionais da Educação Infantil precisam conhecer sobre o desenvolvimento infantil, organizar os espaços e tempos, a fim de propiciar a vivência de atividades significativas, assim como investir em sua formação educativa” (DF, 2022, p. 35).

Se, enquanto docente, há um afastamento de conhecimentos que podem auxiliar a compreender as nuances das falas e dos comportamentos das crianças, pode-se interpretar como indisciplina algo que, na verdade, não passa de condutas infantis, se não dermos espaço para escutar, mas a escuta da proximidade, do olhar, da atenção.

O professor deve se permitir sair de uma posição de quem está na instituição educativa desempenhando, sobretudo, a função de ensinar, impor regras e censurar, para assumir uma postura de escuta e observação, sendo, assim, capaz de perceber e entender as particularidades de cada criança. Quando o docente percebe que, na verdade, não está perdendo tempo quando escuta, deixa de lado suas convicções a respeito de como uma ou outra criança deveria comportar-se, estando, dessa forma, mais perto da realidade de cada criança que traz consigo desejos, ideias, opiniões (Friedmann, 2019). Indo nessa mesma direção, em que a criança tem condições de expressar seu ponto de vista, Agostinho (2014, p. 1130) acrescenta que “as crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las.”

A Sociologia da Infância tem contribuído para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos, incentivando seu reconhecimento como agentes sociais, capazes de participar das ações que lhes dizem respeito, saindo de uma posição em que sua cidadania, na visão adultocêntrica, é algo a ser conquistado apenas na vida adulta. A Sociologia da Infância afirma que quanto mais as instituições educativas proporcionarem situações participativas às crianças, maiores serão as condições de elas se envolverem e se engajarem em práticas que sejam relevantes para a consolidação da democracia. Isso porque, desde cedo, se assim os responsáveis pela educação o fizerem, as crianças terão direito a opinar, se posicionar e reivindicar a participação efetiva e uma escuta com qualidade (Agostinho, 2010).

O ambiente da Educação Infantil necessita ampliar as possibilidades participativas das crianças, reconhecendo-as como indivíduos cuja opinião traz consigo sua cultura, desejos, anseios e sua individualidade. Os desafios permanecem evidentes no cotidiano das instituições educativas. Observa-se que a conduta do adulto de querer se manter como o centro do poder, na posição de ser aquele que decide e finaliza a “discussão”, precisa de uma mudança de posicionamento. Para isso, é preciso que o espaço de fala, de comunicação “livre”, de expressão, de opinião sem represálias seja oportunizado à criança, ainda mais quando se trata da opção em trabalhar com projetos que privilegiam e têm por objetivo uma percepção das crianças no centro da prática pedagógica e não como coadjuvantes das ações propostas.

Numa sociedade com perfil adultocêntrico, as crianças devem ter, primeiro, responsabilidades, antes de lhes serem dados os direitos à participação. Entre os autores, há os que defendem que as crianças são críticas e curiosas, o que pudemos observar durante a pesquisa de campo. Elas são ávidas por participar. Questionam, opinam, defendem sua posição até o ponto em que o adulto assim o permite. Em situações distintas na sala de referência, verificamos a ocorrência da participação infantil, em que o comportamento

participativo, argumentativo levava outras crianças a solicitar participação, uma vez que, buscando aporte em Demo (2009), não existe participação bastante, nem acabada. Há espaço para que todos reclamem seu direito a participar.

Diante do exposto, em se tratando da participação infantil, enquanto a postura do adulto estiver voltada para um ambiente disciplinador, onde a prevalência do silêncio, da organização que admite apenas comportamentos desejados e de crianças que não se opõem, a participação, a criticidade vão dando lugar a crianças enfileiradas, desenhos homogêneos, ideias silenciadas.

Os desafios da participação infantil na Plenarinha do Distrito Federal evidenciam como iniciativas de escuta institucionalizada das crianças, embora importantes, frequentemente esbarram em limites estruturais e culturais das políticas públicas. Neste sentido cabe mencionar que os processos participativos envolvendo crianças tendem a ser moldados por formatos adultocêntricos de deliberação, nos quais os adultos regulam tempo, linguagem e temas, o que reduz a potência da voz infantil e transforma a participação em um ato mais simbólico do que efetivo.

Destaca-se ainda que práticas participativas só se concretizam quando há uma revisão crítica das relações de poder entre gerações, exigindo metodologias que reconheçam a pluralidade das linguagens infantis, criem condições reais de influência política e enfrentem desigualdades sociais que atravessam quem pode ou não participar. Nesse sentido, a Plenarinha enfrenta o desafio de superar formatos rígidos, garantir representatividade, formar profissionais para a escuta qualificada e promover condições para que as contribuições das crianças deixem de ser apenas consultivas e se tornem efetivamente vinculadas a decisões públicas — condição indispensável para uma participação democrática, horizontal e coerente com os direitos da infância.

Atividades em que há a preocupação de trazer tarefas produzidas em massa, com produções que em nada se diferenciam umas das outras, pode fazer com que o projeto perca parte de sua essência, já que a participação das crianças está no centro do que é proposto. É perceptível a dificuldade em se desvencilhar de atividades xerocopiadas, com o intuito de seguir o ensino escolar, quando o trabalho poderia ser adequado para o tema do projeto em questão, tornando mais rica a experiência das crianças.

O fato de os docentes não escutarem as crianças de forma significativa, tira delas a oportunidade de expressão, de ouvir o outro, de aprender com o outro. Não as escutar limita a participação e o respeito às manifestações diversas das crianças. Quando o professor se afasta dos momentos de escuta, quando os desejos das crianças ficam reprimidos, maior será a tendência de o docente fazer uso de atitudes disciplinadoras, de uma postura adultocêntrica. Uma relação construída baseada no diálogo, na troca de experiências, no respeito mútuo possibilitará às crianças da Educação Infantil o pleno exercício de seus direitos, do aprendizado de um ser crítico, que não tem receio em opinar e reivindicar seu direito em participar.

Os achados da pesquisa evidenciam, contudo, uma tensão significativa entre a participação institucionalizada e a participação efetiva das crianças. Embora o Projeto Plenarinha esteja ancorado em documentos curriculares e discursos pedagógicos que defendem a escuta e o protagonismo infantil, a investigação demonstrou que a participação nem sempre se concretiza de maneira compartilhada e democrática no cotidiano escolar. Em muitos momentos, a participação apareceu vinculada a práticas previamente organizadas pelos adultos, limitando-se a espaços consultivos ou simbólicos, nos quais as opiniões das crianças eram acolhidas apenas parcialmente. Em contrapartida, a pesquisa também revelou situações em que as crianças produziram formas autônomas de expressão, negociação e intervenção nas rotinas, indicando que a participação efetiva se constrói nas relações cotidianas, nas interações e nas possibilidades reais de incidência sobre decisões e experiências vividas. Dessa forma, a contribuição empírica do estudo consiste justamente em demonstrar a complexidade e as contradições presentes na materialização das políticas e discursos sobre participação infantil, evidenciando o distanciamento entre dispositivos institucionais que afirmam a escuta das crianças e práticas pedagógicas que, muitas vezes, ainda operam sob lógicas adultocêntricas. Ao problematizar essas ambiguidades, a pesquisa amplia o debate teórico

sobre participação infantil ao mostrar que garantir espaços formais de fala não significa, necessariamente, assegurar processos efetivos de escuta, negociação e compartilhamento de poder com as crianças.

5. Considerações finais

As reflexões acerca do Projeto Plenarinha evidenciam que iniciativas institucionais voltadas à ampliação da participação infantil podem operar como deslocamentos importantes no enfrentamento do adultocentrismo que ainda estrutura grande parte das práticas pedagógicas. Contudo, também revela os limites e tensões inerentes ao processo de consolidar a participação como princípio ético-político no cotidiano das instituições educativas. Como argumentam Louzada e Barbosa (2021), o reconhecimento da escuta das crianças como eixo fundante do projeto não garante, por si só, sua efetivação plena; ao contrário, exige investimento contínuo na compreensão das condições concretas que permitem ou restringem a agência infantil nos contextos escolares.

O caso da Plenarinha mostra que criar dispositivos participativos é apenas um dos passos. O desafio central está em sustentar, na prática diária, relações pedagógicas menos verticalizadas e mais responsivas às expressões, aos saberes e às culturas das crianças. Essa perspectiva exige superar a lógica da participação performativa — aquela que se limita a consultar ou decorativamente “dar voz” — para assumir a participação como processo de coautoria e como exercício de cidadania desde a primeira infância, como defendem Barbosa e Voltarelli (2020). Isso implica revisitar concepções de currículo, práticas de cuidado e modos de organizar o tempo e o espaço, reconhecendo que tais dimensões também são atravessadas por relações de poder geracionais.

Em um cenário educacional marcado por desigualdades sociais e por formas persistentes de adultismo, pensar a participação das crianças requer problematizar quem pode participar, como, em que condições e com quais efeitos. A Plenarinha se mostra, assim, não apenas como um projeto pedagógico, mas como um campo de experimentação democrática, no qual se ensaia a possibilidade de crianças atuarem como sujeitos políticos em sua comunidade educativa. Contudo, sua potência depende de que as instituições e os profissionais assumam a participação não como meta abstrata, mas como compromisso ético que reconfigura o lugar da criança e o papel do adulto.

Por fim, compreender a participação infantil no marco da Sociologia da Infância implica reconhecer que as crianças são produtoras de cultura, negociam sentidos, formulam interpretações sobre o mundo e apresentam modos plurais de comunicação e expressão. Nesse sentido, projetos como a Plenarinha contribuem para deslocar a infância do lugar de objeto da ação adulta para o de sujeito epistêmico e político, capaz de influenciar decisões, propor caminhos e transformar práticas. Sustentar esse horizonte demanda que as instituições educativas se tornem, elas próprias, espaços de aprendizagem democrática, onde a escuta, o diálogo e a corresponsabilidade sejam práticas permanentes — e não eventos pontuais.

Assim, reafirma-se que promover a participação infantil não é apenas questão metodológica ou normativa, mas um projeto de sociedade: um compromisso com formas mais justas, dialógicas e humanas de convivência. Nesse sentido, o desafio que se coloca às políticas públicas, aos currículos e aos educadores é o de garantir que iniciativas como a Plenarinha não sejam exceções, mas referências estruturantes para uma educação que reconheça, valorize e se deixe transformar pelas vozes das crianças.

NOTAS

¹ Esta publicação deriva da dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em Educação-Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UnB de Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn, em 2023.

² Esta publicação deriva da dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em Educação-Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UnB de Isabel Cristina Gonzaga de Oliveira Huhn, em 2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* [Tese de doutorado, Universidade do Minho].
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na Educação Infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127–1143.
- Almeida, S. E. S. (2015). *Participação de crianças nas rotinas da educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe].
- Assis, L. C. (2009). *Práticas e atributos pessoais docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos alunos na Educação Infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília].
- Barbosa, E. B. L., & Voltarelli, M. A. (2020). Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: A Plenarinha no Distrito Federal. *Educação e Pesquisa*, 46, 1–19.
- Barbosa, M. C. S. (2008). *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*. Artmed.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed.
- Bazílio, L. C., & Kramer, S. (2011). *Infância, educação e direitos humanos*. Cortez.
- Bertonceli, M. (2016). *A roda de conversa na Educação Infantil: Análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná].
- Brasil. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Ministério da Educação.
- Canavieira, F. O., & Barbosa, M. C. S. (2017). Participação infantil e debate democrático: Aproximação pelo campo da Educação Infantil. *Revista Zero-a-Seis*, 19(36), 361–378.
- Castro, M. G. B. (2010). *O direito da criança à participação no processo educativo: O que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da Educação Infantil* [Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense].
- Demo, P. (2009). *Participação é conquista*. Cortez.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2013). *Curriculo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil*. SEEDF.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2018). *Guia da VI Plenarinha da Educação Infantil: O universo do brincar*. SEEDF.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. (2022). *Guia da X Plenarinha da Educação Infantil: Criança arteira: Faço arte, faço parte*. SEEDF.
- Faria, F. C. (2011). *Processos participativos e o “programa participação criança” na rede municipal de educação de Olinda (2001–2008): Uma experiência de coautoria infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco].
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66).
- Filho, A. J. M., & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologias de pesquisa com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 8–28.
- Friedmann, A. (2019). *Territoriar: Educação integral e as práticas em desenvolvimento*. Tikinet.
- Guczak, D., & Marchi, R. C. (2021). Pesquisa com crianças pequenas: Questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. *Revista Educação em Questão*, 59(62), 1–20.
- Hart, R. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.
- Helm, J. H., & Beneke, S. (2007). *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Artmed.
- Huhn, I. C. G. de O. (2023). *Projeto Plenarinha e a participação das crianças na educação infantil: Possibilidades e desafios* [Dissertação de mestrado profissional, Universidade de Brasília].
- Lima, C. C. N., Bes, P., Nunes, A. R., Oliveira, S., & Freitas, G. (2018). *Políticas públicas e educação*. SAGAH.
- Louzada, E. B., & Barbosa, G. A. L. (2021). Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: Um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013–2021). *Caletrosκόpio*, 9(2), 139–155.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. *Revista Psicologia*, 20(3), 417–423.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, 22(1), 199–211.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2015). *Eu-cidadão: Da Plenarinha à participação: Guia da III Plenarinha – Módulo I*. SEEDF.
- Silva, J. da C. A. (2016). *Qualidade na educação*. Cengage Learning.

Tonucci, F. (2003). *Com olhos de criança*. Artes Médicas.

Trevisan, G. de P. (2014). *Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós: Infância e cenários de participação pública – Uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade* [Tese de doutorado, Universidade do Minho].