

em defesa da pesquisa

Direito à participação das crianças na Educação Infantil de Gaspar/SC (2020-2022): marcos legais e epistemológicos

Derecho de los niños a participar en la Educación Infantil en Gaspar/SC (2020-2022): marcos jurídicos y epistemológicos

Children's right to participate in Early Childhood Education in Gaspar/SC (2020-2022): legal and epistemological frameworks

Raquel Bernardes Corrêa¹

¹Instituto Federal Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Camboriú, Santa Catarina, Brasil. E-mail: raquel.correa@educa.gaspar.sc.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1340-3549>.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller²

²Instituto Federal Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Camboriú, Santa Catarina, Brasil. E-mail: solange.hoeller@ifc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3580-8440>.

Submetido em 26/02/2023

Aceito em 10/07/2023

Pré-Publicação em 22/09/2023

Como citar este trabalho

CORRÊA, Raquel Bernardes; HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. Direito à participação das crianças na Educação Infantil de Gaspar/SC (2020-2022): marcos legais e epistemológicos. *InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 565-592, jan./jun. 2026.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais

v. 12 | n. 1 | jan./jun. 2026 | Brasília | PPGDH/UnB | IPDMS | ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.

Este trabajo es licenciado bajo una Licencia Creative Commons 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

Direito à participação das crianças na Educação Infantil de Gaspar/SC (2020-2022): marcos legais e epistemológicos

Resumo

Tem-se como objetivo central investigar sobre o direito à participação das crianças nas instituições públicas de Educação Infantil de Gaspar/SC, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Apresenta-se como questão: De que modo e em que proporção o direito à participação das crianças está garantido, tomando-se aspectos legais e epistemológicos presentes nos PPPs da Rede citada? Trata-se de uma pesquisa histórico-documental, considerando a etnografia de arquivos e/ou documentos, com análise qualitativa. Respeitadas as especificidades e proporções dos documentos, conclui-se que os PPPs garantem o direito à participação das crianças; apresentam marcos legais em nível local, nacional e internacional; têm seus fundamentos epistemológicos pautados na pedagogia e na sociologia da infância.

Palavras-chave

Direitos. Participação. Projeto Político Pedagógico. Educação Infantil.

Resumen

El objetivo central es investigar el derecho a la participación de los niños en instituciones públicas de Educación Infantil de Gaspar/SC, a partir de Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP). Surge la pregunta: ¿Cómo y en qué medida se garantiza el derecho a la participación infantil, teniendo en cuenta los aspectos jurídicos y epistemológicos presentes en las APP de la mencionada Red? Se trata de una investigación histórico-documental, considerando la etnografía de archivos y/o documentos, con análisis cualitativo. Respetando las especificidades y proporciones de los documentos, se concluye que las APP garantizan el derecho a la participación infantil; presentar marcos legales a nivel local, nacional e internacional; tienen sus fundamentos epistemológicos basados en la pedagogía y la sociología de la infancia.

Palabras-clave

Derechos. Participación. Proyecto Político Pedagógico. Educación Infantil.

Abstract

The main objective is to investigate the right of children to participate in public institutions of Early Childhood Education in Gaspar/SC, based on Political Pedagogical Projects (PPPs). It presents itself as a question: In what way and in what proportion is the right to participation of children guaranteed, considering the legal and epistemological aspects present in the PPPs of the aforementioned Network? This is a historical-documental research, considering the ethnography of archives and/or documents, with qualitative analysis. Respecting the specificities and proportions of the documents, it is concluded that the PPPs guarantee the right to children's participation; present legal frameworks at local, national and international levels; have their epistemological foundations based on the pedagogy and sociology of childhood.

Keywords

Rights. Participation. Pedagogical Political Project. Child Education.

Introdução

Atualmente é possível observar um número significativo com pesquisas na área da educação sobre as crianças e a infância, alicerçadas pela sociologia da infância e por uma pedagogia da infância, voltadas à reflexão sobre o direito à participação das crianças nos espaços institucionais de Educação Infantil. Fundamentadas na defesa pelo direito da criança à participação, à expressão, às múltiplas experiências, ao exercício da autonomia, ao acesso ao conhecimento e à cultura mais ampla, bem como ao cuidado e à proteção.

Além disso, documentos em nível local, estadual e federal, tais como: a *Proposta Pedagógica da Rede Municipal* (GASPAR, 2010); e o *Documento Norteador para Elaboração e/ou Atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017); o *Currículo Base do Território Catarinense – CBTC* (SANTA CATARINA, 2019); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (Brasil, 2009) e a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2017), servem de subsídios para a construção das propostas pedagógicas municipais e dos projetos políticos pedagógicos de cada instituição, em razão de trazerem em seus textos a importância de assegurar os direitos das crianças no cotidiano das instituições educativas e principalmente o direito à participação.

Nesse contexto, este artigo discorre sobre o direito à participação das crianças nas instituições públicas de Educação Infantil de Gaspar/SC, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Apresenta-se como questão problema: De que modo e em que proporção o direito à participação das crianças está garantido, tomando-se aspectos legais e epistemológicos presentes nos PPPs da Rede citada?

Para isso, realizou-se uma pesquisa histórico-documental, considerando a etnografia de arquivos e/ou documentos, com análise qualitativa. Nesse contexto, é fundamental destacar que “a etnografia decodifica e recodifica, revelando as bases da ordem coletiva e da diversidade, da inclusão e da exclusão. Ela descreve processos de inovação e de estruturação e faz parte, ela mesma, desses processos.” (Clifford, 2016, p. 33).

Desta forma este artigo irá tratar das análises dos documentos PPPs, em discussão com os marcos legais e epistemológicos, destacando assim, a sociologia da infância, a pedagogia da infância, entre outros campos das ciências sociais e seus pressupostos para a garantia da participação das crianças.

1 Documentos de referência para a constituição dos Projetos Políticos Pedagógicos: O direito das crianças em perspectivas locais, internacionais e nacionais

O município de Gaspar/SC tem como documento curricular orientador, a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (Gaspar, 2010) que se fundamenta nas especificidades da infância e nas prerrogativas dos marcos legais.

O documento trouxe avanços significativos para a rede e um aporte teórico-metodológico importante que, ao respeitar a infância, apoia e orienta as/os professoras/ores¹ a garantirem os direitos fundamentais das crianças nas instituições de Educação Infantil do município no seu fazer pedagógico.

Outro documento que merece destaque regulamentado pela a rede municipal de Gaspar em 2017 foi o *Documento norteador para elaboração e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (Gaspar, 2017), que, conforme descrito pelos responsáveis que elaboraram este documento, teve como intencionalidade contribuir com as instituições para a construção ou revisão de seus PPPs.

Para além dos documentos locais aqui apresentados, os direitos das crianças começam a ter visibilidade no final do século XIX, e outros compromissos para esta garantia são firmados até o século XX. A partir deste século, são elaboradas declarações referentes aos direitos das crianças, em que estas passam a ter uma certa visibilidade no mundo social. Com isto, foram outorgadas as declarações: *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924); *Declaração dos Direitos da Criança* (UNICEF, 1959); e a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças* (UNICEF, 1989). A *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924), um dos primeiros documentos elaborados com uma discussão mais amplamente generalizada sobre as crianças, trouxe quatro princípios básicos referentes aos seus direitos:

1. A criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente;
2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos;
3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração;
4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que

¹ Utilizou-se o termo professoras/ores para designar as docentes da Rede Municipal de Gaspar de Educação Infantil, colocando o feminino na frente do masculino, devido ser a maioria das profissionais de mulheres, tendo apenas um homem que atuava na Educação Infantil no período desta pesquisa.

suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos. (Marcílio, 1998, p. 48).

Com isso, passou-se a considerar direitos essenciais para as crianças, pautados no desenvolvimento integral, alimentação, saúde e educação, assim como, a inclusão da criança com deficiência e um foco mais específico no direito à proteção. Apesar de estes direitos serem outorgados pela *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924), não se concretizaram efetivamente. Neste percurso histórico, surge a *Declaração dos Direitos da Criança* (UNICEF, 1959) que trouxe,

[...] dez princípios básicos que afirmam, em síntese, o direito da criança: à proteção especial; a um nome e uma nacionalidade desde o nascimento; de brincar e se divertir; de proteção e desenvolvimento em condições de liberdade e dignidade; de utilizar os benefícios relativos à seguridade social, incluindo adequada nutrição, moradia, recreação e serviços médicos; à educação e a ser protegida contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração. (Gonçalves, 2015, p. 31)

Alguns anos mais tarde, em 1979, iniciam-se as discussões para a elaboração da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças – CDC*, (UNICEF, 1989), que levou uma década para aprovação. Elaborada pela Organização das Nações Unidas – ONU e promulgada em 20 de novembro de 1989, em que o Brasil é signatário, desde 1990. Este compromisso do Brasil com os direitos das crianças foi traduzido no *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, Lei nº 8069/1990 (Brasil, 1990), o qual orientou leis e documentos oficiais subsequentes, pautados na perspectiva das crianças como sujeitos sociais de direitos, assim como na defesa quanto à importância de escutar as crianças sobre os processos e ações que lhes dizem respeito.

A CDC (UNICEF, 1989) se configurou como uma inovação nas conquistas dos direitos das crianças, pois reconhece que cabe “[...] à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos.” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 699).

Além destes, foram incluídos importantes assuntos pontuados na *Declaração dos Direitos da Criança* (UNICEF, 1959), como o direito à proteção, ou seja, “[...] a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento.” (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 699). Entretanto, trouxe para além do direito à proteção, os direitos de provisão e participação. Destaca-se o direito à participação, expresso nos artigos 12º e 13º na CDC (UNICEF, 1989) e que ressaltam a opinião da criança e a liberdade de

expressão, tais direitos devem ser traduzidos em ações públicas para que se efetive o que está escrito na CDC (UNICEF, 1989).

Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 192) explicitam que a CDC (UNICEF, 1989) “[...] é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.” Ao dar destaque ao direito de participação, expresso nos artigos 12º e 13º da CDC e que ressaltam a opinião da criança e a liberdade de expressão, Fernandes (2009, p. 42) indica:

[...] a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, [...] o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionadas que considerem o seu ponto de vista.

Tais contribuições, advindas da sociologia da infância, em relação aos direitos das crianças, nos remetem a tratá-las a partir da defesa de provisão, proteção e participação.

Direitos fundamentais descritos na CDC (UNICEF, 1989), que implicam serem reconhecidos e promovidos, todavia, conforme alerta Fernandes (2009, p. 44) os “Direitos relativos à tomada de decisão por parte das crianças em assuntos que lhes digam respeito, bem como o seu direito à participação na vida política e social, continuam inalteráveis, ou seja, inaplicados.” Ou seja, as crianças continuam a ser um grupo social excluído de muitos dos seus direitos.

Vê-se que, apesar de a CDC (UNICEF, 1989) trazer contribuições, há muito para se conquistar, pois no que tange à participação infantil em espaços públicos, ainda o que impera são as decisões dos adultos, deixando as crianças na invisibilidade ou silenciando-as, sendo que, conforme descrevem Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 190): “[...] a participação das crianças no espaço restrito com os outros que lhes são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças.” São poucas as produções que tratam das práticas participativas das crianças em espaços públicos, descrevendo a contribuição das crianças. Para estes autores, há uma cultura de marginalização das crianças por parte dos responsáveis por estes espaços, interpretada de forma equivocada quando pensada a forma de participação das crianças, as crianças não integram a construção dos planejamentos e em consequência suas vozes não são verdadeiramente atendidas. (Sarmiento; Fernandes e Tomás, 2007, p. 190-191).

Além disso, Gonçalves (2015, p. 109) pontua outras questões que são:

[...] o reconhecimento da criança como sujeito de direitos está continuamente tensionado por seus praticantes (professores e adultos das instituições); há um nó conceitual referente à essa concepção correspondente à negação ao direito de participação política; a presença da concepção de criança como um vir a ser e, em função disto, a vigência da legislação com preponderância para proteção desse “incapaz”. Além disso, os pesquisadores apontam que a existência de precárias condições de trabalho nas instituições averiguadas, carecendo de investimento público efetivo e de políticas públicas articuladas.

Então, como garantir os direitos das crianças, sem violar a garantia de nenhum deles? Ou ainda, outra reflexão pontuada por Soares (2005, p.10) que tensiona, como “[...] tentar escamotear a vulnerabilidade estrutural da infância, para tentar perceber como é que podemos ultrapassar a ideia de que as crianças somente têm necessidades e tentar compreendê-las também como sujeitos de direitos?”. Essa mesma autora aponta CDC (UNICEF, 1989) como uma das possibilidades para considerar as crianças como sujeitos de direitos, “[...] pois desafia o foco exclusivo na vulnerabilidade psicológica e biológica da criança, considerando que tal perspectiva não dá peso suficiente à forma como a falta de poder da criança contribui para a sua vulnerabilidade.” (Soares, 2005, p.10).

Assim, conforme discorrido nos marcos legais e epistemológicos analisados, propõem-se reflexões ao apresentar uma nova representação de criança, entendida como protagonista, ator social, cidadã e, principalmente, sujeito histórico e de direitos.

Para que essa compreensão se torne realidade na prática pedagógica do cotidiano das instituições educativas, fundamenta-se em Gonçalves (2017, p. 12) ao dizer que, “[...] a formação docente universitária e continuada salta à vista como uma possibilidade de efetivação da criança como sujeito de direitos”. O entendimento de que as crianças são atores sociais e merecem respeito quanto aos seus direitos, revela-se como uma possibilidade para essa garantia, indicando maior equilíbrio entre a garantia efetiva aos direitos das crianças.

Na continuidade da apresentação dos marcos legais, no Brasil, a LDB n. 9.394/96 (Brasil, 1996) estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, posteriormente, outras legislações vieram a somar para a garantia da qualidade ao atendimento e ao direito à participação das crianças de zero a seis anos.

Em 1999, instituíram-se as *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 1999), texto homologado pela Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 (Brasil, 1999), com o objetivo de proporcionar orientações pedagógicas as/os profissionais da Educação Infantil e com caráter mandatório quanto às práticas executadas nas instituições educativas. Em 2009, ocorre a revisão das DCNEI (Brasil, 1999), estabelecendo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CP nº 05/2009* (Brasil, 2010), que vêm defender, textualmente, as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas, determina que as experiências educativas devam ampliar “[...] a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.” (Brasil, 2010, p. 26).

Além disso, a DCNEI (Brasil, 2010) traz a importância da participação das crianças na elaboração das propostas pedagógicas ou no projeto político pedagógico, explicando que esse documento deve ser “[...] elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (Brasil, 2010, p. 13).

Na Educação Infantil, estudiosos explanam que para a elaboração do documento “[...] a defesa residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação, a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças.” (Barbosa; Campos, 2015, p. 359).

A partir de 2014, com a criação do Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2014-2024, com metas e estratégias específicas para a Educação Infantil, iniciou-se as reflexões e discussões para a elaboração da BNCC (Brasil, 2017), documento que vinha sendo proposto desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), Art. 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” Nota-se que neste marco legal apontava-se essa necessidade somente para o ensino fundamental, em razão de a Educação Infantil não fazer parte da educação básica. Assim, é “[...] na Lei 9394/96, que encontramos várias menções à ideia de algo comum à educação básica.” (Tiriba; Flores, 2016, p. 160), contemplando, deste modo, também a Educação Infantil.

Em 2015, os debates e discussões para a elaboração da BNCC (Brasil, 2017), iniciaram com ampla participação de estudiosos e especialistas da área na construção, indicados para representação das secretarias municipais e estaduais de educação e universidades, entretanto nessa caminhada, agregou-se a “[...] participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões.” (Branco, *et al*,

2018, p.48). Uma das preocupações apontadas pelos especialistas da área educacional, devido revelar-se “[...] fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas.” (Branco, *et al*, 2018, p.49).

Nesse contexto, sustenta-se em Gobbi (2016) que destaca o aspecto uniformizador da versão final da BNCC (Brasil, 2017). A autora traz a importância de o currículo educacional ser constituído com a participação efetiva de todos os envolvidos no percurso educativo, ao enfatizar a importância da autonomia de creches, pré-escolas e escolas em elaborar um currículo próprio, considerando as características daquele contexto. Problematiza a questão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (Brasil, 2017), ao questionar que eles podem levar a futuras prescrições no campo das práticas e ações docentes na Educação Infantil:

[...] não corremos o risco da desqualificação das temáticas mencionadas no próprio texto da Base, quais sejam, os desenhos, os sons, imagens e as formas e tudo o mais que inclua o alimento e exercício livre da imaginação? Não haverá uma perspectiva prescritiva de ações e conteúdos presentes nas entrelinhas do quadrinho a ser observado pelas professoras? Orienta ou gera expectativas? (Gobbi, 2016, p.132).

Em meio a esse cenário de retrocessos, emergem graves riscos para a continuidade de um atendimento democrático e participativo para a Educação Infantil, instituindo-se uma educação que visa dar lucros ao empresariado.

Conforme apontado por Branco (2018, p. 56), os compromissos de uma educação democrática “[...] que deveriam ser prioritários, são comumente secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas.”

Com essas parcerias firmadas, problematiza-se o cuidado com o apostilamento na Educação Infantil e a cobrança pela alfabetização ainda na pré-escola, com o intuito de vender o material apostilado, visando o lucro das empresas financiadoras, sendo que “[...] a escolha de apostilas como proposta curricular subordina o criativo ao pronto, a brincadeira ao conteúdo, a troca ao silêncio.” (Nascimento, 2013, p.159). Privilegiando somente os conteúdos e não as necessidades, interesses e curiosidades e não considerando a agência das crianças. Ao considerá-las como agentes no percurso educativo estas são vistas, “[...] como pessoas dignas de estudo por direito próprio e não apenas como recipientes de ensino dos adultos.” (James, *apud*, Nascimento, 2013, p. 161).

Entende-se que os marcos legais servem de apoio e referência para qualificar o trabalho pedagógico nas instituições educativas, assim “[...] estes documentos não devem ser interpretados como uma barreira interpostas entre os professores e as crianças, impedindo-os de escutá-las.” (Barbosa, *et al*, 2016, p.18). O olhar das/os professoras/res voltado para concepções expressas nesses documentos irá compreender que “[...] o respeito aos ritmos e saberes das crianças, mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas.” (Barbosa, *et al*, 2016, p.18).

Surgem assim, novas representações de criança e infância, configuradas pelas ciências sociais e homologadas pelos marcos legais, que foram embasados nos direitos das crianças e com funções sociopolíticas e pedagógicas. Entretanto, conforme Luz (2006, p. 42) “[...] é importante considerar que, em paralelo ao desenvolvimento dessa nova condição, na década de 1990, conforme relatório da UNICEF (2000, cit. em Sarmiento, 2001), a situação mundial da infância piorou globalmente.”

No Brasil essa situação não é diferente, apesar das políticas públicas sancionadas demonstrarem avanços significativos para os direitos das crianças, há muitos desafios para efetivar-se na prática cotidiana um espaço educativo que ofereça qualidade ao atendimento às crianças, contemplando seus direitos descritos nos marcos legais, “[...] pois a maior parte das mudanças necessárias para incrementar o acesso e garantir a qualidade dependem da garantia de recursos.” (Luz, 2006, p. 52). Ressalta-se que para assegurar o direito à participação das crianças nas instituições educativas, a formação continuada é um recurso imprescindível nessa compreensão. Evidencia-se, deste modo, a relevância de investimentos em programas de formação inicial e continuada para ampliação do entendimento das/os profissionais da Educação Infantil, quanto ao direito à participação das crianças.

Além de aprovar e sancionar políticas públicas, e priorizar recursos financeiros, é fundamental para efetivar a qualidade do atendimento na Educação Infantil e assegurar os direitos das crianças, descritos nos marcos legais e reivindicados pelos estudos epistemológicos das ciências sociais, nos espaços educativos, pois ao observar “[...] as disposições contidas na Constituição Federal, no ECA e na LDBEN, assim como nas leis orgânicas de vários municípios brasileiros, percebemos que são ainda necessários inúmeros e diferenciados procedimentos para que a legislação seja operacionalizada em política pública.” (Silva, 2002, p. 34).

Para agravar mais o quadro quanto aos repasses de recursos financeiros disponibilizados pela União, conforme pontuam Canavieira e Barbosa (2017, p. 362) em 2017, foram tomadas medidas que vêm dividindo “[...] o país, dando corpo ao espírito de caos e tirado do fundo do baú os fantasmas que nos assombram na esfera do cerceamento dos direitos sociais e trabalhistas da população brasileira.”

Na continuidade das políticas públicas sancionadas e anterior a elaboração da BNCC (Brasil, 2017), no que concerne ao amparo legal, relacionado ao cuidado-educação das crianças, mais uma legislação é sancionada, o Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, (Brasil, 2016) que vem contribuir, significativamente, sobre o direito à participação das crianças, em especial, quando relacionada à faixa etária das crianças de zero a seis anos. Como especificado em seu artigo Art. 2º: “Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.” Tal legislação traz o conceito de participação como um direito a ser assegurado na formulação das políticas públicas, conforme definido no Artigo 4º:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: I - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (Brasil, 2016).

A valorização da criança como um sujeito de direitos compreende oportunizar momentos em que elas possam tomar decisões e fazer escolhas dos fatos cotidianos que lhes dizem respeito. Isto se constrói por meio da organização de contextos educativos que respeitem o desenvolvimento de experiências significativas, de acordo com os interesses e necessidades das crianças e investimentos por parte do poder público, quanto à formação inicial e continuada das/os profissionais da Educação Infantil.

Assim, com várias críticas de especialistas da área, em 2017, homologou-se a BNCC² (Brasil, 2017), assegurada pela Resolução CNE/CP nº 02/2017. Contudo, há

² A título de esclarecimento, há que demarcar a distinção entre o texto da resolução que dispõe a BNCC (CNE/CP nº 002/2017) e a própria BNCC, no que se refere à participação das crianças. No que concerne a resolução, o artigo 6º menciona que “As propostas pedagógicas das instituições

outros estudiosos que além de trazerem as críticas já pontuadas anteriormente, pelo modo como se realizou a construção e ao texto homologado da BNCC (Brasil, 2017), trazem reflexões positivas e possibilidades para a proposição do trabalho pedagógico, ao apontar que a BNCC (Brasil, 2017), foi fundamentada nas DCNEI (Brasil, 2010). Ao analisarem esses documentos compreende-se que há uma,

[...] crença na potência transformadora da educação está presente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na BNCC para a Educação Infantil. Assim, além da preocupação de viabilizar o direito de as crianças, desde seu nascimento até seis anos de idade, cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, buscamos chamar a atenção para a formação humana e cidadã das crianças, sempre inspirados nas DCNEI. (Barbosa et al, 2016, p.19).

Não desconsiderando as críticas apontadas, tem-se que a BNCC (Brasil, 2017) estabelece continuidade ao que preconiza a DCNEI (Brasil, 2010), contemplando os direitos das crianças e veio para reafirmar a importância de assegurar o direito à participação da criança nas instituições de Educação Infantil, quando reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial e estabelece os seis direitos de aprendizagem, “[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.” (Brasil, 2017, p. 25) para as crianças dessa etapa da educação. Quanto ao direito à participação prescreve que a criança deverá participar,

[...], com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Conforme pontuado no texto da BNCC (Brasil, 2017), a participação será ativa e incluirá crianças e adultos, tanto na elaboração dos PPPs quanto no planejamento da gestão institucional e das práticas cotidianas. Além de pontuar os seis direitos de aprendizagem, importante compromisso assumido, a BNCC (Brasil, 2017), menciona a DCNEI (Brasil, 2010) em três momentos em seu texto, conforme discorrido por Pereira (2020, p. 75),

ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com a efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB” (Brasil, 2017, P. 5-6 grifo nosso). Nota-se, a partir desse artigo, que a convocação à participação se dirige apenas ao adulto-professora/or. Já no texto da própria BNCC, ao apresentar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a criança é incluída no debate.

[...] para retomar o conceito de como ‘sujeito histórico e de direitos’, para afirmar que os ‘eixos estruturantes das práticas pedagógicas (...) são as interações e brincadeira’ e para referendar o ‘âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento’, estruturados na forma de campos de experiência.

Pereira (2020) destaca que a BNCC (Brasil, 2017), é um documento orientador para todas as Redes de ensino na organização e/ou implantação de suas propostas pedagógicas, para isso “[...] é preciso que as professoras e professores estejam bastante atentos aos conceitos que ela sugere, mas que não explica.” (Pereira, 2020, p. 84). Além disso, a sugestão deste autor para a organização do trabalho pedagógico, que será planejado a partir do arranjo curricular por meio dos campos de experiência, discorridos no texto da BNCC (Brasil, 2017), deverá se fundamentar nos princípios do conceito de experiência e da pedagogia de projetos, propostos pelo filósofo John Dewey, como metodologias das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições educativas. Sugerem-se as/os profissionais da Educação Infantil para se fundamentarem na proposta nacional italiana para essa organização, pois considera que a BNCC (Brasil, 2017), descaracteriza os campos de experiência, aproximando-os das disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos, em que as crianças deverão ser inseridas para tornar significativas suas vivências e experiências. (Pereira, 2020, p. 84-85).

Na visão de Fochi (2016, p. 02), este modo de organização curricular para a Educação Infantil, proposto pela BNCC (Brasil, 2017) “[...] fortalece a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que essa etapa da educação tem na sociedade, especialmente com bebês e crianças pequenas”. Este autor explica que os campos de experiência,

[...] subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (Fochi, 2016, p. 02).

Nesse pressuposto, esse autor (Fochi, 2016) que participou na construção das primeiras versões da BNCC (Brasil, 2017), defende o currículo que foi recomendado já na DCNEI (Brasil, 2010) a partir dos campos de experiência. Pontua que a BNCC (Brasil, 2017), além de sugerir o arranjo curricular embasado nos campos, trouxe a articulação destes com os direitos de aprendizagem. (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Para ele estes, que estão articulados aos campos “[...], provocam o adulto a pensar e estruturar o

trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.” (Fochi, 2016, p. 02).

Assim, vê-se com essas contribuições possibilidades de assegurar o direito à participação das crianças no cotidiano do planejamento nas instituições de Educação Infantil, ancorando-se em proposições que defendem a criança como o centro do planejamento e respeitando o seu agir nessas proposições, a fim de garantir seu protagonismo e participação nesses contextos educativos.

Uma consideração relevante para reflexão das Redes municipais é que a elaboração e/ou atualização das propostas pedagógicas terão como ponto de partida as recomendações da BNCC (Brasil, 2017), entretanto conforme, informa Merli (2019, p. 175) haverá autonomia para as “[...] redes de ensino no que se refere às adequações que se fizerem necessárias diante das diferentes realidades nas quais se inserem”. A autora ainda pontua que as reflexões e discussões das propostas pedagógicas para o alinhamento da BNCC (Brasil, 2017), deverão envolver as/os profissionais da educação. Lembra que nas instituições educativas o PPP é o documento que fundamenta as concepções daquele contexto, e assim, seus agentes são primordiais nessa construção/atualização. (Merli, 2019, p. 175).

2 Os Projetos Políticos Pedagógicos da Rede Municipal de Gaspar-SC: Legislações e referenciais teóricos contemplados nos documentos

A Rede Municipal de Gaspar-SC contava no ano de 2020 com dezessete³, CDIs, conforme especificado no quadro abaixo:

³ Das instituições nomeadas no Quadro n. 5, conforme já se apontou anteriormente, serão realizadas as análises de dezesseis PPPs, devido uma ter sido inaugurada em 2021, após o início desta pesquisa.

Quadro 5 - Dado de identificação das instituições de Educação Infantil/Gaspar-SC

Nomenclatura do CDI	Localização: Bairro	Inauguração	Faixa etária atendida
CDI Cachinhos de Ouro	Figueira	1990	0 a 6 anos
CDI Dorvalina Fachini	Sete de Setembro	2014	0 a 6 anos
CDI Vovó Leonida	Santa Terezinha	1988	0 a 3 anos
CDI Ivan Carlos Debortoli Duarte	Santa Terezinha	2008	4 a 6 anos
CDI Prof. Mercedes Melato Beduschi	Bateias	2014	0 a 6 anos
CDI Thereza Beduschi	Barracão	1996	1 a 6 anos
CDI Tia Maria Elisa	Bela Vista	1984	0 a 6 anos
CDI Sônia Gioconda Beduschi Buzzi	Bela Vista	2008	0 a 6 anos
CDI Deputado Francisco Mastella	Poço Grande	1995	0 a 5 anos
CDI Vovó Benta	Gaspar Grande	1984	0 a 3 anos
CDI Emília Theiss	Gaspar Grande	2021	4 a 6 anos
CDI Fátima Regina	Gasparinho	1988	0 a 6 anos
CDI Irmã Cecília Venturi	Belchior Alto	1979	0 a 5 anos
CDI Tempos de Infância	Belchior Central	2017	2 a 6 anos
CDI Natália Andrade dos Santos	Lagoa	2008	1 a 4 anos
CDI Maria da Silva (Vovó Lica)	Margem Esquerda	1994	0 a 5 anos
CDI Maria Salete Oliveira Pereira	Coloninha	2020	2 a 6 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no site municipal de Gaspar-SC.

Link: <https://www.gaspar.sc.gov.br/estruturaorganizacional/hotsite/index/codHotsite/1227>

Pode-se observar a partir das análises que as instituições se basearam em algum marco epistemológico das ciências sociais, sendo que apenas três documentos não descrevem nenhum autor, e estiveram amparados somente no marco legal. Os autores que foram selecionados são da área da educação e, em sua maioria, mais especificamente, da Educação Infantil ou da pedagogia da infância: Kishimoto (2002); Ostetto (2008, 2017); Barbosa (2001, 2006); Craidy e Kaercher (2001, 2007); Moyles (2006); Abramowich (1999); Bondioli e Mantovani (1998); Edwards,

Gandini e Forman (1999); Hohmann, Banet e Weikart (1995); Horn (2001); Forneiro (1998); Cerisara (1999); Rinaldi, (1999); e Angotti (2014); citados para ampliação e compreensão de diversas temáticas, a exemplo: *brincadeiras, registros, documentação pedagógica, projetos, linguagens, organização da rotina, planejamento*, entre outras questões. Destes autores, um excerto trouxe subsídios para a participação das crianças, em que se diz,

Para que o trabalho pedagógico seja organizado com coerência é preciso planejamento. “Planejar é organizar objetivos, espaços, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem. É permitir trocas e comunicação entre os três protagonistas ativos e pares interativos, crianças, professora/or e famílias. (Rinaldi, 1999, apud Gaspar, 2019d, p. 10, grifo nosso).

Quanto à fundamentação teórica da sociologia da infância, esta apareceu em três documentos, em que se citou o teórico Manuel Sarmiento, sendo que duas instituições utilizaram a mesma citação: “O conceito de infância foi construído socialmente e não é inerente ao sujeito criança, acompanha as mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais, onde não há padrões específicos que normalizam uma única maneira de se viver a infância.” (Sarmiento, 2001 apud Gaspar, 2020C p. 06) e (Sarmiento, 2001 apud Gaspar, 2020A p. 09). Percebeu-se que nestes documentos as instituições se apoiaram em Sarmiento para aprimorar sua concepção de infância. Outro CDI pontuou o autor Sarmiento em seu documento e trouxe a seguinte citação:

As crianças, na sua interação com adultos, recebem continuamente estímulos para integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos. (Sarmiento, 2008 apud, Gaspar, 2020D, p. 29).

Quando se realizou a análise da legislação que foi utilizada para fundamentação da construção dos PPPs, percebeu-se que as instituições utilizaram os marcos legais vigentes neste processo. A *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (Gaspar, 2010), foi mencionada em todos os documentos, em que embasando várias temáticas e, mais especificamente, as concepções de criança e infância.

Em segundo lugar, marco legal mais citado foi concernente as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010), referido em doze PPPs. Este documento que considera a criança como “Sujeito histórico e de direitos [...]”

que “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” e “[...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (Brasil, 2010, p. 12).

Isso representa um avanço na construção das concepções para a Educação Infantil de um longo percurso desde a *Constituição Federal* (Brasil, 1988). Tais avances foram conquistados com a “[...] participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.” O documento designa as especificidades da Educação Infantil e deixa claro que sua organização pedagógica deverá se configurar “[...] sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (Brasil, 2010 p. 07). Além disto, contribui para que as instituições possam pensar em experiências que “Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.” (Brasil, 2010, p. 26).

A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), foi citada em nove documentos (PPP) com o intuito de especificar, em sua maioria, a grande contribuição desta legislação para a Educação Infantil, quando a estipulou como primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, oito CDIs mencionam os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009, p. 9) “[...] como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.” Isto abre possibilidades para a indicação de indícios que possam ter da participação das crianças neste percurso autoavaliativo, o documento tem como objetivo,

[...] auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (Brasil, 2009, p. 14).

O documento impõe que as/os profissionais, famílias e comunidade reflitam sobre a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (Gaspar, 2010) no indicador 1.1.2 ao questionar “A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças?” (Brasil, 2009, p. 14).

Os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009), além de propor reflexões que contribuem para a participação das crianças nos espaços educativos, por meio das dimensões que estão divididas da seguinte maneira, Dimensão

Planejamento institucional; Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens; Dimensão Interações; Dimensão Promoção da saúde; Dimensão Espaços, materiais e mobiliários; Dimensão Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Dimensão Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Cada dimensão traz os indicadores que irão auxiliar os responsáveis pela autoavaliação, como por exemplo, na Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens, o grupo deverá refletir sobre como,

2.1 Crianças construindo sua autonomia O 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social O 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo O 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais O 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita O 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

Fatores estes, que auxiliam na garantia da participação e que reconhecem as crianças como protagonistas, sugerem possibilidades de autonomia e de diversos tipos de expressão.

Outros, marcos legais citados foram a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017); o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998); o *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006); o *Currículo Base do Território Catarinense* (Santa Catarina, 2019); o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990) o *Documento norteador para construção e/ou elaboração do Projeto Político Pedagógico* (Gaspar, 2017) e, por fim, a *Política de Educação Especial da Rede Municipal de ensino de Gaspar-SC* (GASPAR, 2018).

Identificaram-se, por meio dos marcos legais, contribuições para a garantia do direito à participação das crianças, uma vez que a maioria dos documentos foi implementada com este direito contemplado, assim como, outros direitos. Principalmente o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990), que foi construído amparado na *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças* (CDC/UNICEF, 1989).

Além das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil 2010) que trouxeram avanços significativos para as especificidades da Educação Infantil, ao considerar as crianças como sujeitos históricos, de direitos e colocar a criança como centro do planejamento das propostas que serão organizadas nas instituições educativas, ou seja, é função do professor observar as crianças e para isso considerar seus interesses e necessidades para a execução das proposições diárias.

Quanto à descrição da participação na construção e/ou atualização dos PPPs, sinalizada pela maioria das instituições, esta ocorre com a participação da direção, professora/or, auxiliares, funcionários, comunidade e família. Seis CDIs não mencionaram em nenhum momento como ocorreu essa construção participativa ou quem foram os envolvidos. Duas instituições descreveram genericamente, ao pontuar que buscam, “Garantir uma política reflexiva onde todos podem e devem participar das ações existentes naquela instituição” (Gaspar, 2020A, p. 07).

Outro CDI sinalizou: “O Projeto Político Pedagógico deste estabelecimento de ensino define-se por ser uma construção coletiva da identidade do Centro de Desenvolvimento Infantil.” (Gaspar, 2018A, p. 04). Somente duas instituições sinalizaram a participação das crianças, a primeira descrevendo, “O Projeto Político Pedagógico faz parte de uma gestão democrática, e deve ser elaborado por e para todos os participantes, familiares, professoras/ores, *crianças*, gestores e funcionários.” (Gaspar, 2020E, p. 04, grifo nosso).

O segundo CDI, descreveu, “O Projeto Político-Pedagógico do Centro de Desenvolvimento Natália Andrade dos Santos tem como finalidade fomentar uma educação democrática e de qualidade, envolvendo professoras/ores, auxiliares de professoras/ores, funcionários de modo geral, *crianças*, pais e comunidade.” (Gaspar, 2019E, p. 04, grifo nosso). Outra instituição registrou da seguinte forma,

Com o pressuposto de que todos que trabalham nessas instituições participam e promovem as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, o currículo deve ser lido, discutido e incorporado por todos os profissionais que integram o espaço educativo: diretor(a), vice-diretor(a), orientador(a) educacional, professor(a), coordenador(a) pedagógico, equipe especializada de apoio ao aluno, monitor(a), cozinheiro(a), auxiliar de limpeza, conservação e vigilância, técnico(a) e agente em gestão educacional” (Gaspar, 2018A, p. 29, grifo nosso).

Esta última instituição, demarcou a participação dos envolvidos no percurso educativo, entretanto utilizou o termo “aluno” para identificar o sujeito criança. Mesmo podendo se tratar de um equívoco de escrita e não de concepção, tencionasse este termo devido a ele, historicamente se constituir na sociedade por meio das relações de poder postas pelo Estado e com a implantação da “[...] chamada escola de massas, a partir dos finais do século XIX, nos faz ver que as crianças e os jovens passaram a ser definidos, desde então e antes de qualquer outro, pelo rótulo de *escolares*.” (Ramos do Ó, 2007, p. 3). Inclui-se assim, na sociedade um modelo de cidadão em uma lógica exclusivamente disciplinar. O que faz,

[...] entender que toda paisagem escolar moderna tenha sido construída não tanto sobre o saber – sobre as competências intelectuais do aluno –

mas, essencialmente, sobre o ser, isto é, sobre o modelo de cidadão que importava construir para as várias autoridades, fossem elas quais fossem. (Ramos do Ó, 2007, p. 3).

Quando prevalece o “ser”, isto é, pensar o que a criança será futuramente e fundamentar o trabalho pedagógico nesta perspectiva, desconsidera-se a criança como um sujeito histórico e protagonista. Transforma a categoria geracional da infância em apenas um período de transição para a vida adulta.

Com a modernidade e os estudos das ciências sociais se configurou um novo olhar para a educação de crianças e estudantes, ao repensar as propostas que eram organizadas de modo padrão e defender metodologias para as práticas docentes focadas na diversidade e singularidade de cada indivíduo, porém a representação de aluno como um ser uniforme e invariável perdura até os dias de hoje. Estudiosos de Foucault explicam que, a representação de um aluno plural, autônomo, com seus interesses particulares, já era defendida nas sociedades do antigo regime, contudo procuram “[...] perceber como, numa profusão de locais e sem ordem única, se foram codificando e postos a circular modelos de condução da conduta escolar foi tomando como seus e sucessivamente desenvolvendo até atingir o coração dos alunos.” (Ramos do Ó, 2007, p. 5).

Deste modo, caracterizam-se concepções adultocentradas distanciando-se dos pensamentos em que a liberdade de expressão e participação das crianças era defendida nos espaços educativos. Assim, os papéis são confundidos, aluno e criança são pensados em uma mesma lógica, entretanto, os estudos da pedagogia da infância definem que,

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (Rocha, 2001, p. 31).

Isto é, cada etapa tem a sua especificidade que deve ser respeitada dentro de suas especificidades, quando atribuímos a concepção de aluno para as crianças da Educação Infantil estamos desrespeitando os direitos das crianças. É fundamental compreender, “As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é ‘aluno’, mas um sujeito – criança em constituição.” (Rocha, 2001, p. 31-32). Nesse sentido, o contexto histórico em que foi construída a representação de *aluno* como sendo próprio à criança, deve ser entendida pelas instituições educativas. Concerne se questionar em que medida as instituições privilegiam reflexões sobre o direito à participação das crianças, seus desejos, anseios, necessidades e suas vivências, posto que,

quando sua representação se constitui como *aluno* no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil poderá não priorizar sua condição de ser criança.

É importante demarcar que nenhuma das instituições fez uma discussão mais aprofundada sobre a participação das crianças na elaboração dos documentos. Quando se fala na participação das crianças para a construção de um documento que irá definir a identidade da instituição, é importante lembrar que a BNCC (Brasil, 2017) traz definido este direito, por meio dos seis direitos de aprendizagem, como já mencionado anteriormente. “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.” (Brasil, 2017, p. 23, grifo nosso).

Considera-se importante contextualizar a compreensão do adulto, quanto à participação infantil, posto que, para definir o conceito de participação é preciso ter cuidado, afinal como posiciona Tomás (2007, p. 48), “O conceito de participação tem múltiplos significados que se intersectam entre si.” São muitos os estudiosos que abordam o conceito de participação, pois assim como o conceito de infância e criança foram se modificando nos últimos séculos, o conceito de participação também sofreu alterações. Referencia-se novamente Fernandes (2009, p. 95) ao pontuar que “Na última Cimeira Mundial da Infância, em 2002 [...], considerou-se ser necessário ‘...mudar o mundo, não só pelas crianças, mas acima de tudo com a sua participação.’” Tomás (2007, p. 48) nos alerta de que “Há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático e tornou-se comum a apropriação do nome *participação* e *participação das crianças* para qualquer forma de ‘participação’.” Todavia, vale ressaltar que aqui tem-se a defesa pelo conceito de participação na perspectiva da sociologia da infância, que considera diversos fatores,

[...] primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação (Tomás, 2007, p. 48).

O adulto tem um papel fundamental para a concretização do direito à participação infantil. Assim, precisará ter um olhar atento, uma organização de tempos e espaços que favoreçam a participação das crianças e uma escuta minuciosa de suas ações, para entender como ele pode favorecer a participação infantil.

Considerar as várias formas de participação das crianças se torna imprescindível, conforme Agostinho (2016, p. 77), a participação das crianças, acontece por meio

do “[...] seu corpo (movimentos, gestos e expressões) e seus afetos, exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos profissionais e familiares.”.

Ao finalizar a trajetória fundamentada na análise das produções teórico-acadêmicas e das políticas públicas sancionadas em nível internacional, nacional e local, marcos epistemológicos e marcos legais, notou-se um movimento ainda tímido de afastamento da afonia e invisibilidade das crianças, apesar do esforço empreendido pela sociologia da infância para a “*luta dos sem*”⁴, possibilitando a construção de um “saber solidário” (Santos, 2003) ao entender que a efetiva participação infantil é ferramenta imprescindível de luta contra ciclos de exclusão.

Nesse processo é fundamental que sejam aprimorados os investimentos e incentivos para a pesquisa na Educação Infantil, considerando as crianças como protagonistas, atores sociais e sujeitos de direitos, pois esta é uma etapa “[...] de grande importância e potencial, além disso é direito irrevogável e fundamental no desenvolvimento da criança e, embora seja campo de contradições e tenha ainda muitos desafios a superar, o debate acerca da garantia de sua qualidade não deve se perder.” (Silva; Sampaio; Araujo, 2017, p. 47).

Considerações finais

O estudo fez compreender que o direito à participação das crianças, vem sendo almejado desde a *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924) assim como, os estudos epistemológicos das ciências sociais a partir do século XX, trouxeram contribuições significativas para a implantação de políticas públicas que vêm determinando a garantia desse direito.

Notou-se com a investigação dos documentos (PPPs) indícios de embasamentos de marcos epistemológicos, alicerçados na sociologia da infância, na psicologia, na filosofia, na pedagogia da infância e de outros suportes teóricos das ciências sociais, por parte das instituições.

Na continuidade das análises, identificou-se que os marcos legais mais utilizados pelas instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC, na elaboração/atualização dos PPPs, foram a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (Gaspar, 2010), e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil 2010). Documentos, estes que consideram a criança como protagonista sujeito histórico e de direitos,

⁴ Expressão cunhada por François Dubet (2003), ao se referir às desigualdades sociais (sem papéis, sem emprego, sem moradia) e que neste texto é utilizada para representar a condição social e historicamente imposta às crianças: àquelas sem voz, sem direitos.

produtora e reprodutora de culturas próprias, podendo deste modo, haver práticas pedagógicas no cotidiano das instituições que assegurem o direito à participação. Além disso, tanto a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (Gaspar, 2010), quanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil 2010) orientam as/os professoras/res se organizarem o seu trabalho pedagógico, com o intuito de ter a criança como centro do planejamento. Assim, ao considerar os desejos, curiosidades e necessidades das crianças as/os profissionais da Educação Infantil estarão, de certo modo, assegurando o direito à participação das crianças.

Constatou-se, a partir das análises, que a rede municipal de Gaspar/SC, se fundamenta nos marcos legais vigentes e nos marcos epistemológicos das ciências sociais, pois conforme discorrido na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (Gaspar, 2010), entende-se a criança sujeito de direitos, e protagonista de sua história. Isto significa considerar, no cotidiano, os pontos de vista das crianças e acreditar que elas são capazes de opinar em decisões que lhes digam respeito. Neste viés, ao dar-lhes possibilidades de participação nos contextos educativos, sobretudo por meio de observações e ausculta, além da organização de propostas e espaços que favoreçam a autonomia das crianças, os adultos tendem a possibilitar o direito à participação das crianças.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na educação infantil. *Educativa* Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013.

AGOSTINHO, Kátia. *A etnografia com crianças*. Reunião Científica Regional da ANPED. UFPR, Curitiba/Paraná, 24 a 27 de julho de 2016.

BARBOSA, Maria Carmem; et al. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a*

Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. *Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Senado Federal, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 08 de março de 2016. *Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância*, Brasília, 08 de mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A.B.G.; IWASSE, L.F.A.; ZANATTA, S.C. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. *Debates em Educação*, v. 10, n. 21, maio/ago., 2018.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil, *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis: NUPEIN/CED/UFSC, v. 19, n. 36, 2017.

CLIFFORD, James. Verdades parciais. IN: CLIFFORD, James; MARCUS, George. *A escrita da cultura – poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

FERNANDES, Natália. *Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento, , 2009.

FREHSE, Fraya. Os informantes que jornais e fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 131-156, jul./dez. 2005.

FOCHI, Paulo. A didática dos campos de experiência. *Revista Pátio Educação Infantil*, n. 49, out. 2016.

GASPAR, Secretaria Municipal da Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal: Educação Infantil*. Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. Blumenau: FURB, 2010.

GASPAR, Documento Norteador para Elaboração e/ou Atualização do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Gaspar. Gaspar, 2017.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Ivan Carlos Debortoli Duarte. Gaspar, 2012A.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Natália Andrade dos Santos. Gaspar, 2012B.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Deputado Francisco Mastella, Gaspar, 2012C.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Vovó Benta. Gaspar, 2013.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Vovó Leonida. Gaspar, 2018A.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Irmã Cecília Venturi, Gaspar, 2018B.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Deputado Francisco Mastella. Gaspar, 2019C.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Professora/ora Mercedes Melato Beduschi. Gaspar, 2019D.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Tia Maria Elisa. Gaspar, 2019E.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Natália Andrade Dos Santos. Gaspar, 2019F.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Tempos de Infância. Gaspar, 2020A.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Maria Da Silva Vovó Lica. Gaspar, 2020B.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Ivan Carlos Debortoli Duarte. Gaspar, 2020C.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Dorvalina Fachini. Gaspar, 2020D.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Cachinhos de Ouro. Gaspar, 2020E.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Thereza Beduschi. Gaspar, 2020F.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro De Desenvolvimento Infantil Fátima Regina. Gaspar, 2020G.

GASPAR, *Projeto Político Pedagógico*. Centro de Desenvolvimento Infantil Maria Salete Oliveira Pereira. Gaspar, 2020H.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A base nacional comum curricular de educação infantil. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

GONÇALVES, Gisele. *A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LUZ, Iza Rodrigues da. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan./jun. 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. *Revista da USP*, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./maio, 1998.

MERLI, Angélica de Almeida. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) suas implicações para a construção de propostas curriculares. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, p. 173-194, jan./jun. 2019.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Tupi ornot tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização. Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. *Leitura: teoria & prática*, v. 31, p. 153/61-168, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Inaê Label. Aprender e ensinar a fazer uma antropologia dos arquivos - Amurabi Oliveira; Inaê Label Barbosa. *Debates em Educação*, v. 11. n. 23 jan./abr. 2019.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan/fev/mar/abr. 2001.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. *Segmento*, Foucault Pensa a Educação, São Paulo, n. 3, p. 36-45, mar. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, set./dez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O Fórum Social Mundial*. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, p. 183-206, 2007.

SILVA, Hilary Machado da; SAMPAIO, Jin Kyong Karina; ARAÚJO, Sabrina Ribeiro da Silva de. Educação infantil e currículo: um olhar sobre a realidade à luz das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Ensaios Pedagógicos*, Sorocaba, v.1, n.2, maio/ago. 2017.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 7, n. 12, jul./dez. 2005.

TOMÁS, Catarina. "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto e Educação*, Editora Unijuí, ano 22, n. 78 jul./dez. 2007.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comitê Português para a UNICEF: Edição revista, 2019

Sobre as autoras

Raquel Bernardes Corrêa

Mestra em educação pelo Instituto Federal Catarinense – PPGE-IFC, campus Camboriú-SC, Especialização em Educação Escolar Contemporânea pela UFSC campus Blumenau-SC. Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Gaspar/SC, Encarregada da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Gaspar/SC.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller

Doutora em Educação pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela UFPR – Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Educação e Cultura pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia. Licenciada em História. Professora efetiva - com dedicação exclusiva do IFC – Instituto Federal Catarinense. Atuando na docência em cursos de Licenciaturas e no PPGE (Mestrado Acadêmico) do IFC - Instituto Federal Catarinense.

Contribuição de coautoria: Ambas as autoras contribuíram igualmente para a pesquisa; a coleta, análise e interpretação dos dados; a redação do manuscrito e a revisão crítica do conteúdo intelectual. Ambas aprovaram a versão final a ser publicada.

Créditos de autoria: As autoras declaram responsabilidade integral pelo conteúdo, redação e revisão do manuscrito.

Informações sobre financiamento

A pesquisa não contou com auxílio ou financiamento externo.

Procedimento de avaliação

Avaliação por pares duplamente cega (*double-blind peer review*).

Declaração sobre conflito de interesses

As autoras declaram inexistência de conflitos de interesse na realização e publicação deste estudo.

Declaração sobre o Uso de Inteligência Artificial

A revisão gramatical e ortográfica deste trabalho, bem como a tradução do resumo, foram realizadas com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial *Gemini 3 Flash*.

Declaração de disponibilidade de dados

Os dados que sustentam as conclusões deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

Editores responsáveis pelo fluxo editorial

Leonardo Evaristo Teixeira e Guilherme Cavicchioli Uchimura.