

## EDUCAÇÃO INFANTIL E PROTAGONISMO DA CRIANÇA: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

CHILDHOOD EDUCATION AND CHILD EMPOWERMENT: TEACHERS'  
PERSPECTIVES

EDUCACIÓN INFANTIL TEMPRANA Y EMPODERAMIENTO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS DOCENTES

**Eliana Regina Cardoso da Rosa<sup>1</sup>, Alex Sander da Silva<sup>2</sup>, Antonio Serafim Pereira<sup>3</sup>**

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4342

Recibido: 25/01/2026 | Aceptado: 28/01/2026 | Publicación en línea: 05/02/2026.

### RESUMO

O protagonismo da criança tem sido tema central nos debates contemporâneos sobre a Educação Infantil. Este estudo, realizado em uma instituição municipal de Torres/RS, buscou compreender como as professoras de pré-escola concebem e praticam o protagonismo da criança. A pesquisa, fundamentada na Sociologia da Infância e na teoria crítica da cultura, teve como objetivo responder à seguinte questão: como as concepções das professoras sobre o protagonismo infantil se manifestam em suas práticas pedagógicas? Por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os dados revelaram que, embora valorizem a participação infantil, a maioria das professoras associa a criança a uma perspectiva de fragilidade. A análise das falas também evidenciou uma diversidade de interpretações sobre o conceito de protagonismo e uma relação complexa entre as concepções das professoras e suas práticas pedagógicas. Os dados da pesquisa apontam para a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o protagonismo da criança e de promover ações de formação continuada que possibilitem às professoras desenvolverem práticas pedagógicas mais coerentes com esse princípio.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Protagonismo. Percepções. Professoras.

### ABSTRACT

The abstract of the forthcoming publication aims to provide a concise overview of the study at hand. Considering the justification and underlying problem, the objective is to clearly define the research objectives. To do so, an appropriate and well-founded methodology will be followed. Thus, upon analyzing the results obtained, significant contributions to the field of study are observed. These findings allow us to conclude that the work has achieved its proposed objectives.

<sup>1</sup> Mestra em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: ercr@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6794-0342>

<sup>2</sup> Pós-Doutor em História e Filosofia da Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, São Paulo, Brasil. E-mail: alexsanders@unesc.net Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0945-9075>

<sup>3</sup> Pós-Doutor em Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina. E-mail: aspaspereira@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2608-7357>

It is recommended that the abstract contain between 150 and 250 words to ensure the necessary precision and conciseness.

**Keywords:** Childhood Education. Protagonism. Conceptions. Teacher.

## RESUMEN

El protagonismo infantil ha sido un tema central en los debates contemporáneos sobre la Educación Infantil. Este estudio, realizado en una institución municipal de Torres/RS, buscó comprender cómo las profesoras de preescolar conciben y practican el protagonismo de los niños. La investigación, fundamentada en la Sociología de la Infancia y en la teoría crítica de la cultura, tuvo como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se manifiestan las concepciones de las profesoras sobre el protagonismo infantil en sus prácticas pedagógicas? Mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, los datos revelaron que, aunque valoran la participación infantil, la mayoría de las profesoras asocia a los niños con una perspectiva de fragilidad. El análisis de los discursos también evidenció una diversidad de interpretaciones sobre el concepto de protagonismo y una relación compleja entre las concepciones docentes y sus prácticas pedagógicas. Los datos de la investigación señalan la necesidad de profundizar en la comprensión sobre el protagonismo infantil y de promover acciones de formación permanente que permitan a las profesoras desarrollar prácticas pedagógicas más coherentes con este principio.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Protagonismo. Concepciones. Profesoras.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

---

## INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve o estudo, que envolveu cinco professoras do pré-escolar da rede municipal de ensino (Torres/RS) sobre o protagonismo da criança, tendo como principal objetivo: compreender como as professoras significam e vivenciam o protagonismo das crianças em suas práticas pedagógicas.

De início, importa esclarecer o uso e sentido do termo protagonismo da criança. A escolha por este tema justifica-se por reconhecer a criança como sujeito de direitos e agente social em determinado contexto. Cohn (2005) esclarece que enquanto o 'protagonismo infantil' foca na participação subjetiva da criança em sua própria vida, nossa proposta pretende complementar essa visão. Consideramos que a articulação entre ambos os conceitos favorece a criação de ambientes educativos mais críticos e criativos. Neles, a participação e a identidade das crianças

são valorizadas de forma holística. Assim, damos ênfase à agência infantil e à sua participação ativa no processo educativo.

Diante desse quadro, buscamos situar conceitos centrais da Educação Infantil — como as concepções de infância, criança, protagonismo, agência, participação, visando aprofundar a compreensão da natureza histórica e social do trabalho docente. Para tal, recorremos aos princípios da Sociologia da Infância e aos estudos culturais, a partir das contribuições de autores como Corsaro (2011), Sarmento (1996), Pinto e Sarmento (1997), Ariès (1981), entre outros. Dialogamos, também, com a teoria crítica de Benjamin (2009) e trabalhos brasileiros como os de Abramowicz; Levcovitz (2015), Kramer (1984), Oliveira *et al* (2019) e Barbosa (2006), que exploram e problematizam condições favoráveis ao protagonismo da criança.

Além disso, trazemos para o debate conceitos-chave na perspectiva de Oswell (2021, p. 31), cuja compreensão sobre o protagonismo da criança se organiza a partir de duas correntes que, embora guardem ênfases distintas, articulam-se entre si: a primeira denominada “programa forte” e a segunda “infra-paradigma”. Nessa estrutura relacional, o protagonismo associa-se à perspectiva de Liebel (2021), que amplia a discussão ao destacar a potência política da ação desses atores sociais como sujeitos coletivos. Tal agência política encontra eco em Cockburn (2021), para quem o protagonismo se manifesta efetivamente na vivência da cidadania infantil, exercida na concretude do cotidiano.

Alinha-se a essa perspectiva o marco legal brasileiro, consolidado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e, também, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que deslocou a Educação Infantil para o campo do direito e da cidadania.

Para investigar como tal perspectiva se materializa no cotidiano, o percurso metodológico envolveu revisão bibliográfica, análise de documentos (DCNEI e a BNCC), além de entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal (GF) com professoras da Educação Infantil. Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2014), permitindo identificar os sentidos e as nuances presentes nos discursos das participantes.

As discussões desenvolvidas a partir do movimento descrito possibilitaram avançar na compreensão do protagonismo da criança em um contexto educativo específico. As percepções das professoras contribuíram para evidenciar a complexidade dos conceitos historicamente construídos em torno do protagonismo, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas.

Observamos, ainda, que nos últimos cinco anos, as referências ao protagonismo têm se ampliado. Esse cenário reforça a necessidade de investigações contínuas, especialmente no que se refere à articulação entre fundamentos teóricos e práticas educativas

Para tanto, apresentamos a seguir a historicidade da criança e as mudanças ocorridas nessa visão no contexto brasileiro. Na sequência, detalhamos o percurso metodológico, a perspectiva do protagonismo da criança e a análise da percepção das professoras em relação ao tema. Por último, reservamos espaço para as considerações finais e perspectivas de futuros estudos sobre o protagonismo da criança.

## **HISTÓRIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: BREVE PERCURSO NOS PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES**

"Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas [...]" (Benjamin, 2009, p.86).

A afirmação de Benjamin (2009) constitui um convite à reflexão sobre a construção social da infância e sobre os modos pelos quais, historicamente, as crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos portadores de especificidades, necessidades e formas próprias de estar no mundo. A infância, compreendida como uma fase da vida com características singulares, não foi sempre reconhecida como tal, mas resultou de um processo lento de transformação das sensibilidades sociais e das concepções educativas.

Nessa direção, Rousseau e Pestalozzi aprofundaram os estudos sobre a natureza da criança, a liberdade de expressão e o desenvolvimento integral. Ainda que tais concepções apresentassem limites próprios de seu tempo, os movimentos nesse sentido foram significativos

Alves (2019). Tais pensadores contribuíram para deslocar a criança de uma posição passiva para uma condição mais ativa no processo educativo, antecipando discussões contemporâneas sobre o protagonismo. Nessa perspectiva, Bontempi Jr. (2019) destaca que as ideias de Pestalozzi articulam as dimensões física, intelectual e moral na formação integral das crianças.

Seguindo as dimensões estabelecidas, no século XIX, Froebel (2001) institui os jardins de infância, conferindo centralidade ao brincar, à autonomia e à ação da criança no processo de aprendizagem. Esses princípios de ação e autonomia foram posteriormente ampliados por Montessori (1987), em cuja perspectiva a criança passa a receber atenção individualizada. Nesse

método, o ambiente preparado e a autoaprendizagem contribuem para transformações potenciais na compreensão da infância.

Essa evolução na compreensão da infância encontra eco na obra de Ariès (1981), que sinaliza a transição da criança tratada como 'pequeno adulto' na Idade Média para a infância como uma categoria social na modernidade. Tal mudança revela que ser criança é, essencialmente, uma construção histórica e cultural. Dessa forma, compreender o protagonismo exige reconhecer as crianças não como meras destinatárias educativas, mas como participantes ativas na produção da vida social.

Embora as abordagens apresentadas partam de percepções distintas, os autores convergem na compreensão da criança como sujeito de sua própria aprendizagem. Entende-se que a perspectiva contemporânea sobre o protagonismo da criança resulta desse percurso histórico, mas também da vivência de outros tensionamentos, tais como as transformações sociais, educacionais e políticas mais recentes, responsáveis por consolidar o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e agente social.

Essa compreensão vem sendo construída e aprofundada quando a infância é concebida para além de um simples recorte temporal. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) destacam como experiência, marcada por processos de criação e invenção que operam em diferentes regimes de tempo linear, circular ou expansivo. Enxergar a infância sob essa perspectiva permite resistir a concepções normativas e utilitaristas, frequentemente reguladas por lógicas de controle e produtividade. É a partir desse entendimento, que nosso estudo busca analisar como as professoras compreendem as crianças em um determinado contexto educativo, considerando suas ações, estratégias e formas de participação no cotidiano escolar.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A compreensão contemporânea da infância e da criança como sujeito de direitos resulta de um longo e contraditório percurso histórico, marcado por avanços legais e permanências conceituais. No contexto brasileiro, analisar a construção do protagonismo da criança na Educação Infantil exige compreender como as concepções de infância, cuidado e educação foram sendo socialmente produzidas, muitas vezes, a partir de olhares adultos que nem sempre reconheceram as crianças como agentes ativos da vida social.

Nesse panorama, Kramer (1984) apresenta narrativas e reflexões sobre o início da colonização brasileira em relação à infância e à criança. A autora observa, que naquele período, a infância esteve associada à negligência, ao abandono e à tutela, o que se evidencia em instituições como a Casa dos Expostos e a Roda. Conforme Kramer (1984, p. 51), tais espaços serviam como um verdadeiro “depósito para os abandonados das primeiras idades”, operando pela lógica da contenção e pela ausência de reconhecimento como sujeitos de direitos.

Para Oliveira *et al* (2019), somente a partir da segunda metade do século XIX, transformações sociais como a urbanização, migração do campo para a cidade e a Proclamação da República impulsionaram mudanças no atendimento à infância. Nesse período, surgem novas instituições inspiradas em modelos europeus que, embora representassem avanços em relação ao abandono explícito, mantinham práticas marcadas por estigmas, higienismo e controle moral. Nesse sentido, Bujes salienta (2002) que essas instituições não apenas respondiam às demandas sociais emergentes, mas também produziam e reforçavam determinadas concepções de criança e de infância.

O atendimento às crianças pequenas no Brasil consolidou-se, inicialmente, por meio de iniciativas privadas e filantrópicas, protagonizadas por médicos, juristas, intelectuais e religiosos. Tais autores estavam preocupados, sobretudo, com a mortalidade infantil e a manutenção da ordem social. A criação do Departamento Nacional da Criança (DNCR), na década de 1920, e a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, marcam a institucionalização dessas preocupações (Kramer, 1984; Kuhlmann Jr., 2000). Ainda assim, a criança permanecia situada, majoritariamente, como objeto de proteção e não como sujeito de participação.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) definiu a Educação como responsabilidade social e direito de todos, estabelecendo-a como dever do Estado e da Família. Buscando romper com as visões assistencialistas e excludentes do passado, consolidam-se no Brasil normativas legais, que buscaram garantir o direito pleno às crianças. Nesse processo, o amparo legal brasileiro evoluiu da LDB nº 4.024/61 à atual LDB nº 9.394/96, que consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Diante das normativas brasileiras, as crianças são colocadas no lugar de direito e como tal devem ser atendidas. Nessa direção, as DCNEI (Brasil, 2009), avançam ao afirmar a criança como sujeito de direitos, de experiências e de aprendizagens. Contudo, como alertam autores como

Kramer (2000), persiste certo descompasso entre os princípios legais e as práticas efetivamente vivenciadas nas instituições.

Essa tensão entre discurso e prática mantém-se na BNCC (Brasil, 2018), que apresenta a criança como ativa, curiosa e participante, mas, ao mesmo tempo, organiza o currículo a partir de expectativas e prescrições formuladas, predominantemente, por adultos. Tal contradição evidencia, segundo Barbosa e Richter (2015), o risco de se produzir uma concepção idealizada de criança, cuja participação é prevista, mas frequentemente regulada, mediada e limitada por critérios adultos de desenvolvimento.

Outro ponto de inflexão na Educação Infantil brasileira foi a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos. Se, por um lado, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) garantiu recursos e ampliação do acesso, por outro, intensificou-se um processo de escolarização precoce. Observa-se que as DCNEI (Brasil, 2009) mantêm foco consistente nas interações e na brincadeira a BNCC (Brasil, 2018) apresenta fragilidades. Embora o documento preserve a terminologia dos “Direitos de Aprendizagem”, abre espaço para a lógica do mercado editorial e o uso de materiais apostilados na pré-escola. Essa padronização tende a limitar a agência da criança em favor de uma preparação antecipada para o Ensino Fundamental.

Essa lógica adultocêntrica, ganhou certo reforço, segundo Arce (2021), na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC). Embora essa iniciativa tenha sido marco fundamental, a CDC foi elaborada por adultos e atravessada por essa mesma racionalidade, visto que a participação infantil é reconhecida de forma condicionada, supervisionada e dependente da avaliação adulta. A ausência do reconhecimento da idade como categoria de discriminação social revela limite estrutural da Convenção, que protege as crianças, mas não rompe, completamente, com o adultismo, como forma de opressão.

Nesse sentido, as normativas internacionais e nacionais, constituem avanços importantes, embora ainda carreguem contradições. Ao mesmo tempo em que afirmam o protagonismo, mantêm dispositivos que subordinam a criança à tutela adulta. Como destacam Abramowicz (2015) e Sarmiento (1996), reconhecer a criança como sujeito ativo implica ir além da garantia formal de direitos, exigindo práticas que valorizem suas linguagens, experiências, tempos e modos próprios de participação.

Assim, compreender o protagonismo da criança na Educação Infantil não significa apenas aderir a discursos legais ou pedagógicos, mas problematizar como esses discursos são

apropriados, reinterpretados e, muitas vezes, esvaziados no cotidiano das instituições. É nesse espaço de tensões, entre proteção e participação, tutela e autonomia, prescrição e experiência que se insere o presente estudo, ao buscar compreender como as professoras percebem e significam o protagonismo das crianças em um contexto educativo específico.

## **PROTAGONISMO DA CRIANÇA: PERCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

“Os elementos do estado final não afloram à superfície enquanto tendência amorfa do progresso, mas se encontram profundamente engastados em todo presente como as criações e os pensamentos mais ameaçados, difamados e desprezados.”  
(Benjamin, 2009, p. 31)

A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, buscou compreender a percepção de cinco professoras (P1, P2, P3, P4 e P5)<sup>4</sup> de Torres/RS sobre o protagonismo da criança. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal (GF), instrumento que permitiu aprofundar as falas iniciais e construir coletivamente sentidos sobre a agência infantil, revelando como tais se constituem nas trajetórias profissionais das participantes (Gatti, 2005).

Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2014), permitindo a identificação de categorias analíticas e núcleos de sentido. Esse procedimento possibilitou apreender como as professoras significam a participação e a agência das crianças em relação ao protagonismo, bem como os limites, tensões e desafios enfrentados na construção de práticas pedagógicas favorecedoras de ambientes educativos mais participativos e inclusivos.

Dessa forma, a análise evidenciou que as concepções das professoras sobre o protagonismo da criança vinculam-se às suas experiências formativas, às condições institucionais e às concepções historicamente construídas sobre infância e Educação Infantil. Na sequência, apresentam-se os principais achados, buscando articular os dados empíricos ao referencial teórico adotado, de modo a explicitar como o protagonismo da criança é compreendido e operacionalizado nas práticas pedagógicas investigadas.

Tal como os “elementos do estado final” descritos por Benjamin (2009) que permanecem latentes e frequentemente ocultos sob a aparência linear do progresso, o protagonismo da criança também se manifesta de modo tensionado e, por vezes, contraditório nas práticas pedagógicas. Ele não emerge de forma homogênea ou plenamente consciente, mas aparece atravessado por

---

<sup>4</sup> Assim identificadas para resguardar suas privacidades.

heranças históricas e culturais que moldam o olhar das professoras sobre a infância e sobre a participação das crianças.

A análise das entrevistas individuais permitiu identificar percepções iniciais das professoras acerca do protagonismo da criança. A incorporação do Grupo Focal revelou-se espaço privilegiado de interlocução, no qual as professoras puderam problematizar, negociar e ressignificar suas compreensões sobre o tema. Esse movimento coletivo ampliou os sentidos atribuídos ao protagonismo, evidenciando, tanto aproximações, quanto tensões entre discurso e prática.

Os dados da pesquisa foram organizados em seis categorias analíticas, construídas a partir das falas das professoras e orientadas pela análise de conteúdo de Bardin (2014): a) sentimentos das professoras em relação à Educação Infantil; b) percepção sobre a docência; c) principais preocupações no trabalho com as crianças; d) desafios da prática pedagógica; e) estratégias metodológicas; f) compreensão do currículo na Educação Infantil.

Essas categorias permitiram compreender como o protagonismo da criança é significado no cotidiano escolar, revelando que, embora reconhecido no plano discursivo, nem sempre se concretiza como participação efetiva nos processos educativos. Observa-se, ainda, que diferentes modos de participação das crianças, especialmente aqueles expressos nas interações, ações e silêncios, nem sempre são percebidos ou valorizados pelas professoras.

### **Sentimentos e Percepções das Professoras**

Os sentimentos expressos pelas professoras em relação à Educação Infantil revelam forte vínculo afetivo com o trabalho e com as crianças, manifestado por satisfação, pertencimento institucional e prazer na docência. Esse bem-estar, contudo, não se converte, automaticamente, em práticas que favoreçam o protagonismo. Conforme Liebel (2021), existem duas formas de protagonismo infantil: o protagonismo espontâneo e o protagonismo organizado. O primeiro manifesta-se “sobretudo nas estratégias de sobrevivência de crianças em situações difíceis” (p. 417), enquanto o segundo ocorre quando as crianças “estabelecem uma relação solidária para poder concretizar os seus interesses e exigir os seus direitos” (p. 418).

Ao confrontar o sentimento de “bem-estar” das professoras com a perspectiva de Liebel (2021), percebemos o desafio central: da tênue medida entre o vínculo afetivo e o prazer de ser professora na concretização do espaço para a organização das crianças. O afeto descrito não acaba

por circunscrever a agência infantil no plano espontâneo, lúdico e controlado pelo adulto, sem a dimensão da reivindicação de direitos? Sim, porque a valorização da criança como sujeito ativo exige mais do que um ambiente acolhedor: requer a criação de condições concretas para a tomada de decisões, a expressão de opiniões e a negociação de sentidos no cotidiano educativo.

Ao mesmo tempo, emerge de forma recorrente a percepção de desvalorização social da docência na Educação Infantil. As falas revelam certo sentimento de invisibilidade do trabalho pedagógico, frequentemente reduzido, pela sociedade e pelas famílias, a práticas assistenciais ou meramente recreativas. Essa desvalorização impacta diretamente nas possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais participativas, pois fragiliza o reconhecimento do professor como mediador de processos educativos complexos e da criança como sujeito de direitos, relegando a ambos papéis passivos na conjuntura social.

### **Preocupações, Desafios e Contradições**

As preocupações manifestadas pelas professoras revelam contradições estruturais que atravessam a Educação Infantil. De um lado, destaca-se o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças; de outro, a pressão por resultados, habilidades e preparação para etapas posteriores da escolarização. Essa tensão evidencia, conforme Larkins (2021), que a participação infantil, caracteriza-se com arranjos tutelados, nos quais a criança é ouvida, mas dentro de margens previamente definidas pelos adultos.

Os desafios relatados apontam para a persistência de uma concepção escolarizante centrada na aquisição de habilidades e na adaptação da criança às expectativas institucionais. Esse modelo tende a restringir as possibilidades de agência infantil, deslocando o protagonismo para o campo do discurso e mantendo práticas fortemente reguladas.

De modo geral, a sociedade ainda oferece pouco espaço para as crianças, uma vez que a participação é frequentemente compreendida como ato mecânico e pontual e não como processo orgânico e relacional. Tal compreensão ignora que as crianças comunicam, negociam e exercem influência por meio de múltiplas formas de expressão, incluindo ações, interações e silêncios.

### **Estratégias Pedagógicas e Limites da Participação**

As estratégias metodológicas descritas pelas professoras indicam esforços para diversificar atividades e tornar os objetivos pedagógicos explícitos às crianças. No entanto, a centralidade de propostas previamente definidas e a forte mediação adulta revelam limites importantes à autonomia infantil. Se para Oswell (2021), a agência deve ser compreendida como fenômeno relacional, na mistura entre sujeitos e ambiente, as práticas relatadas parecem restringir esse movimento, mantendo a criança em um protagonismo espontâneo (Liebel, 2021), que não dialoga com as intenções e práticas das professoras.

Conforme indicam os estudos da Sociologia da Infância, a participação não se resume à execução de atividades planejadas por adultos, mas envolve a possibilidade de as crianças influenciarem os rumos da ação pedagógica, para reinterpretar as propostas e produzir significados próprios durante o processo. Nesse sentido, observa-se que muitas práticas relatadas se aproximam mais de uma participação por conformidade do que de um protagonismo efetivo, compreendido como ação situada, relacional e contextualizada.

Acredita-se que, mesmo com um arcabouço robusto da legislação brasileira, a fragmentação e a apropriação pouco problematizada de tais conceitos exigem atenção e compromisso ético-político para que se avance na compreensão do protagonismo. Isto ocorre porque, embora a BNCC (Brasil, 2018) afirme promover a participação, sua organização curricular pode reforçar práticas prescritivas e adultocêntricas. Em contrapartida, as DCNEI (Brasil, 2009) apresentam uma perspectiva mais ampla, ao proporem modos de elaboração curricular que consideram os saberes, as experiências e a agência das crianças e de suas comunidades.

Ainda assim, a implementação desses documentos ocorre em contextos marcados por demandas externas à realidade infantil. Apesar dos avanços legais, a participação permanece muitas vezes no plano discursivo, sustentando uma lógica supervisionada, na qual o adulto segue como principal decisor.

Para além de uma visão passiva, a noção de agência infantil tratada por Oswell (2021) evidencia que as crianças participam ativamente da construção da vida social. No contexto da Educação Infantil, tal agência manifesta-se na capacidade de a criança interferir, negociar e ressignificar práticas e relações. Portanto, a perspectiva de Oswell (2021), permite compreender a ação das crianças sob a ótica do programa forte e, simultaneamente, exige mapeamento das

situações sociais e tecnologia, o ‘infra-paradigma’ para entender os modos de agir e pensar das crianças.

Entretanto, faz-se necessário distinguir a agência individual, do protagonismo da criança. Liebel (2021) contribui de modo efetivo, nessa direção, quando afirma que o protagonismo é entendido como ação coletiva e politicamente situada, associada à defesa da dignidade e dos direitos da infância. Sob esta ótica, a participação, como sustenta Larkins (2021), supera o simples “tomar parte” em atividades definidas por adultos, mas envolve escuta real e poder de influência sobre decisões que afetam o cotidiano educativo. Tal perspectiva é reforçada por Cohn (2005), para quem a agência e o protagonismo são indissociáveis das concepções de infância que alicerçam o contexto educativo.

### **O Protagonismo nas Práticas Pedagógicas**

As discussões no Grupo Focal evidenciaram que, embora existam limites estruturais e culturais, há uma necessidade significativa de transformação das práticas pedagógicas para que as crianças sejam efetivamente reconhecidas como protagonistas. A reflexão das professoras sinaliza uma resistência tanto à invisibilidade da prática pedagógica quanto à passividade das crianças. Essa perspectiva retoma o compromisso histórico da Sociologia e da Pedagogia da Infância (Ariès, 1981; Kramer, 1984; Pinto e Sarmento, 1997; Barbosa, 2006, entre outros), reafirmando que a infância não é um estágio de preparação, mas tempo social de produção de cultura e direitos.

Entretanto, persistem concepções que posicionam a criança como frágil ou dependente. A fala da professora P3 ilustra essa tensão ao relatar a dificuldade de conciliar o interesse das crianças com o uso de materiais apostilados: 'Eu acho que vem da nossa observação [...] como elas interagem, as curiosidades. Agora no início do ano fiquei com muita dúvida, porque eu queria organizar um projetinho, inclusive com alguma coisa da apostila' (P3).

Se a fala representativa da professora P3 revela o que Oswell(2021) define como a dimensão da tecnologia, onde o material apostilado atua como um mediador que tensiona a agência; a professora P4 complementa essa visão ao destacar a dimensão ética da docência: “Fazer sempre o melhor para a criança buscando o meu melhor, porque se eu der o meu melhor[...], com certeza vai ser bom. Agora se eu buscar só o meu melhor e não olhar o melhor da criança também não vai dar resultado. Acho que ser uma profe... que inspira” (P4). Assim, o

protagonismo emerge não apenas de um desejo individual, mas da capacidade docente de mediar as pressões técnicas com a escuta sensível.

A tentativa de “encaixar” um projeto para atender à apostila revela uma prática que contradiz à perspectiva de protagonismo. Conforme Corsaro (2011), as crianças são sujeitos ativos que produzem culturas próprias na interação com o ambiente, o que exige, como reforça Abramowicz (2015), o reconhecimento da autonomia e da cultura infantil. Ao brincar e imaginar, elas recriam a cultura adulta (Benjamin, 2009); logo, limitar tais processos é restringir a própria construção da autonomia. Nesse sentido, Barbosa (2006) propõe repensar as práticas que impõem visões pré-definidas, como o uso rígido de apostilas, defendendo uma pedagogia da participação que valorize a curiosidade e a investigação.

Essa necessidade de mudança encontra fundamento na relação entre estrutura e ação tratada por Oswell (2021). Sob a lente do “programa forte”, compreende-se que as práticas das crianças são frequentemente reguladas por restrições estabelecidas pelos adultos (como a imposição curricular). Em contrapartida, o “infra-paradigma” de Oswell (2021) permite perceber que a agência infantil é relacional e complexa: mesmo em contextos regulados, as crianças desenvolvem estratégias de ação e ressignificam as propostas adultas. Portanto, necessitam participar ativamente da construção das redes sociais das quais fazem parte, ao mesmo tempo em que contribuem para a flexibilização e transformação das estruturas que as condicionam, visto que as relações sociais são efetivadas por múltiplas experiências de vida.

Ao entender que a criança tem direito de participar e opinar, reconhecemos nela um sujeito de cidadania. Concordamos com Cockburn (2021), ao acentuar que a cidadania infantil constitui uma prática vivida no cotidiano e nas relações estabelecidas em diferentes contextos sociais. Embora sejam amplamente reconhecidas no plano discursivo como competentes, as práticas na Educação Infantil nem sempre refletem esse reconhecimento. As crianças são cidadãs do e no presente; pertencem a uma composição social e não são meros sujeitos em formação para o exercício futuro de cidadania.

As falas das professoras P3 e P4, por serem representativas das demais participantes, evidenciam que propostas baseadas nos interesses infantis tendem a gerar maior envolvimento e sentido, alinhando-se às DCNEI (Brasil, 2009). Por fim, observa-se que, embora as professoras valorizem a autonomia infantil, práticas tradicionais ainda persistem. Como aponta Sarmiento (1996), reconhecer a criança como sujeito histórico e social implica valorizar suas experiências, sem eliminar a mediação adulta. O protagonismo não significa ausência de limites, mas uma

relação educativa fundada no respeito, na escuta sensível e no compromisso ético com as vozes infantis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundamento das questões em torno do protagonismo da criança, que nos propusemos a investigar, permitiu alcançar um novo patamar de compreensão sobre o tema. Inspirados pelas percepções infantis, como se observássemos a realidade por meio de um binóculo segurado ao contrário, na acepção de Benjamin (2009), realizamos leituras e releituras das produções a que tivemos acesso, construindo novos significados ao longo do percurso investigativo. Ao desconstruir concepções naturalizadas e escutar o outro, especialmente, às professoras participantes da pesquisa, emergiram novas perspectivas sobre a Educação Infantil e o protagonismo da criança.

O aporte teórico mobilizado situou as práticas atuais no contexto brasileiro marcado por avanços legais e persistentes desigualdades/contradições históricas. Em campo, os dados das entrevistas e as interações no Grupo Focal revelaram tensões entre as normas vigentes e a realidade pedagógica, evidenciando que propostas estruturadas de forma rígida acabam por limitar o protagonismo tanto da criança quanto das professoras.

Embora as docentes tenham demonstrado compreender a Educação Infantil como espaço de cuidado e bem-estar, tal visão revelou-se restrita ao não reconhecer plenamente as crianças como sujeitos sociais ativos. Essa lacuna responde ao objetivo do estudo, evidenciando que o protagonismo é significado nas práticas, mais como um ideal discursivo do que como efetiva participação das crianças na construção de suas experiências.

Avançar no protagonismo da criança exige formação continuada de professores e reflexão crítica, visto que os dados ainda indicam um trabalho voltado à regulação de comportamentos e atividades adultocêntricas. Nesse cenário, a participação infantil nos processos decisórios e a autonomia permanecem subvalorizadas, demandando incorporação desses propósitos mais intencional e consciente no planejamento e prática docente.

Embora as DCNEI (2009) reafirmem a centralidade da criança, a pesquisa evidenciou um distanciamento entre o texto legal e a prática institucional. Eis a contribuição do estudo que desenvolvemos: ofereceu análise situada sobre como as concepções docentes influenciam essa dinâmica, revelando que a autonomia e o protagonismo da criança dependem de condições

relacionais que promovam confiança e iniciativa. A escuta das professoras foi fundamental para desvelar contradições e ressaltar que o pertencimento constitui uma condição mobilizadora para a participação efetiva.

A pandemia de COVID-19, além dos desafios metodológicos, evidenciou a relevância da colaboração das professoras na busca por novas estratégias, reforçando a necessidade de pesquisas que aprofundem lacunas sobre o protagonismo das crianças nesse contexto. Arriscamos a afirmar que o protagonismo, embora fundamentado na agência individual, é uma ação coletiva politicamente situada.

Torna-se urgente romper com pedagogias centradas na produção mecânica de comportamentos. Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos e culturais, a Educação Infantil reafirma seu compromisso ético com a formação de sujeitos ativos, permitindo-nos, enfim, ajustar o foco deste binóculo para olhar de perto a potência do agora.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Florestan Fernandes: cultura infantil. In: ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2015. p. 15–21.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 179–197, 2009.
- ALVES, J. D. O.; TOLEDO, C. A. A. A pedagogia de Rousseau e sua crítica à educação na França do século XVIII. **Olhares**, Guarulhos, SP, v. 3, n. 7, p. 166–177, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARCE, M. C. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança / The United Nations Convention on the Rights of the Child. In: LARKINS, C. *et al.* (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Braga, PT: UMinho Editora, 2021. p. 105–112. E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.12>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiência na escola da infância**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185–198.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2014.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BONTEMPI Jr. B. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi. In: BOTO, C. (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 71-88.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 06 ago. 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. <https://portal.mec.gov.br/dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22/01/26

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COCKBURN, T. Cidadania infantil / Childhood citizenship. In: LARKINS, C. *et al.* (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Braga, PT: UMinho Editora, 2021. p. 83–90. E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>. Acesso em: 18 jan. 2026.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FROEBEL, F. A primeira infância. In: FROEBEL, F. **A educação do homem**. Passo Fundo, RS: UPF, 2001. p. 23–67.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, pág. 05-18, julho de 2000. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 21 de janeiro de 2026.

LARKINS, C. Participação/Participation. In: LARKINS, C. *et al.* (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. Braga, PT: UMinho Editora, 2021. p. 385–392. E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>. Acesso em: 18 jan. 2026.

LIEBEL, M. Protagonismo infantil. In: LARKINS, C. *et al.* (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. Braga, PT: UMinho Editora, 2021. p. 325-334. E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>. Acesso em: 18 jan. 2026.

MONTESORI, M. A educação para a vida. In: MONTESORI, M. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987. p. 11-19.

OLIVEIRA, Z. R. *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Nova York: ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OSWELL, D. Agência das crianças / Children's agency. In: LARKINS, C. *et al.* (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. Braga, PT: UMinho Editora, 2021. p. 29–36. E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>. Acesso em: 18 jan. 2026.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel J. **A escola e as autonomias**. Lisboa: Asa, 1996.