

CURRÍCULO VIVIDO E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DO CURRÍCULO PRESCRITO

**LIVED CURRICULUM AND CHILDREN'S RIGHTS IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: BEYOND THE PRESCRIBED CURRICULUM**

Ciências Humanas • 14/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791961610](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791961610)

Deuzimar Ribeiro Pinto¹

RESUMO

Este artigo analisa como o currículo vivido na Educação Infantil pode ampliar a compreensão dos direitos das crianças para além das prescrições curriculares. De abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. O estudo dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e referenciais teóricos do campo curricular e da educação. A análise reconhece a relevância dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC e problematiza seus sentidos no cotidiano educativo. Defende-se que a participação infantil, quando efetivamente vivenciada, pode revelar dimensões como escolha, escuta, negociação e decisão, compreendidas não como novos direitos normativos, mas como possíveis desdobramentos dos direitos já reconhecidos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo vivido; Direitos das crianças; Participação infantil.

ABSTRACT

This article analyzes how the lived curriculum in Early Childhood Education can broaden the understanding of children's rights beyond curricular prescriptions. Adopting a qualitative, bibliographic, and documentary approach, the study draws on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), and theoretical references from the fields of curriculum studies and education. The analysis acknowledges the relevance of the six learning and development rights established by the BNCC and critically examines their meanings in everyday educational practices. It argues that children's participation, when effectively experienced, can reveal dimensions such as choice, listening, negotiation, and decision-making, understood not as new normative rights, but as

possible extensions of rights already recognized.

Keywords: Early Childhood Education; Lived Curriculum; Children's Rights; Children's Participation.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço educativo no qual cuidar e educar se articulam às experiências, às interações, às brincadeiras e às múltiplas formas pelas quais as crianças se relacionam com outras crianças, com os adultos, com a cultura e com o mundo. Esse reconhecimento representa importante avanço na compreensão da infância e contribui para superar concepções que historicamente reduziram essa etapa da educação a práticas assistencialistas ou à preparação antecipada para os anos posteriores de escolarização. Nesse contexto, compreender a criança como sujeito histórico, social e de direitos implica reconhecer sua presença ativa nos processos educativos e considerar suas experiências, linguagens, interesses e formas próprias de participação na construção do cotidiano pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) constituem importante referência para essa compreensão ao conceberem o currículo como um conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, tendo em vista seu desenvolvimento integral (Brasil, 2010). Essa perspectiva atribui centralidade às interações e às brincadeiras e permite compreender o currículo para além de uma organização previamente determinada de conteúdos. A análise documental realizada na pesquisa que fundamenta este estudo

evidenciou justamente essa articulação entre experiências infantis, conhecimentos socialmente produzidos e práticas pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, sistematizou para a Educação Infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, reafirmando a criança como sujeito de direitos e estabelecendo referências nacionais para a organização das experiências educativas (Brasil, 2017). Tais direitos representam uma conquista importante no plano normativo, sobretudo porque deslocam a atenção de uma concepção curricular centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos para uma perspectiva que reconhece as experiências, as relações e a participação das crianças como constitutivas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, reconhecer a relevância desses marcos normativos não significa compreender que a existência da prescrição seja suficiente para garantir a efetivação dos direitos no cotidiano das instituições. Entre aquilo que os documentos estabelecem e aquilo que efetivamente acontece nas experiências educativas existe um campo marcado por interpretações, decisões pedagógicas, condições institucionais, relações humanas e contextos sociais e culturais. A pesquisa que dá origem a este artigo identificou que as diretrizes normativas, embora fundamentais, não asseguram por si mesmas a materialização dos direitos das crianças, uma vez que sua tradução em práticas concretas envolve decisões docentes e condições institucionais capazes tanto de favorecer quanto de limitar sua realização.

É nesse espaço entre o que se prescreve e o que se realiza que ganha relevância a compreensão do currículo vivido. Diferentemente de uma concepção que restringe o currículo aos documentos oficiais, aos conteúdos ou às orientações previamente estabelecidas, o currículo vivido se constitui nas relações, nas experiências, nas escolhas e nos acontecimentos cotidianos que atravessam a vida das instituições educativas. Trata-se de reconhecer que o currículo não chega pronto ao cotidiano escolar, pois é interpretado, contextualizado e recriado pelos sujeitos que participam das práticas educativas. Nessa perspectiva, o professor não se limita à condição de executor das políticas curriculares, mas participa de sua tradução e ressignificação nas situações concretas da prática pedagógica.

Essa compreensão encontra diálogo com Oliveira (2013), ao conceber o cotidiano educacional como espaço vivo de criação e ao reconhecer professores e crianças como sujeitos ativos na produção das experiências curriculares. A análise bibliográfica desenvolvida na pesquisa de origem mostrou que o currículo pode ser compreendido não apenas como orientação prescrita, mas como construção que ocorre nas práticas, nas relações e nas experiências do cotidiano da Educação Infantil. Nessa direção, pensar o currículo vivido significa reconhecer sua dimensão histórica, social e política, bem como admitir que as experiências curriculares não podem ser inteiramente antecipadas ou encerradas pela prescrição normativa.

O diálogo com Paulo Freire (1987; 1996; 2001) também contribui para essa reflexão, sobretudo por sua compreensão da educação como prática social, política, dialógica e comprometida com a autonomia dos sujeitos. Embora suas formulações não tenham sido produzidas especificamente para estabelecer direitos curriculares na Educação

Infantil, princípios como diálogo, participação, autonomia e reconhecimento dos sujeitos oferecem elementos para problematizar práticas educativas excessivamente verticalizadas. A perspectiva freireana possibilita pensar uma educação na qual os sujeitos não sejam compreendidos como simples receptores de conhecimentos previamente determinados, mas participantes dos processos de construção de sentidos, relações e aprendizagens. A própria pesquisa bibliográfica evidenciou a aproximação entre autonomia, liberdade criativa, justiça social e a compreensão da educação como espaço vivo de criação.

É justamente nesse ponto que a discussão sobre os direitos das crianças pode ser aprofundada. Se participar constitui um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento reconhecidos pela BNCC, torna-se pertinente problematizar quais sentidos essa participação assume no cotidiano educativo. Participar pode ultrapassar a presença da criança em atividades previamente organizadas pelos adultos e envolver possibilidades de manifestar interesses, formular perguntas, apresentar propostas, expressar preferências, realizar escolhas e participar, de maneira compatível com sua condição de desenvolvimento e com a responsabilidade coletiva da instituição, de decisões relacionadas às experiências que vivencia. Sob essa perspectiva, a escuta da criança adquire sentido pedagógico quando sua manifestação encontra possibilidade real de produzir alguma incidência sobre o cotidiano e sobre as relações curriculares.

Essa problematização não pretende negar, substituir ou acrescentar arbitrariamente direitos àqueles estabelecidos pela BNCC. Busca-se, antes, investigar os possíveis desdobramentos dos direitos já reconhecidos, especialmente do direito de participar, quando

analisados a partir do currículo vivido. Escolher, opinar, propor, negociar, decidir e até manifestar recusa diante de determinadas situações podem ser compreendidos, neste estudo, não como novos direitos formalmente instituídos pelos documentos normativos, mas como dimensões que emergem da participação efetiva da criança e que merecem ser problematizadas no campo curricular. Essa perspectiva desloca a criança da posição exclusiva de destinatária de um currículo elaborado para ela e permite reconhecê-la também como participante das experiências curriculares construídas com ela.

Diante dessas considerações, este artigo orienta-se pela seguinte problemática: Como o currículo vivido na Educação Infantil pode ampliar a compreensão dos direitos das crianças para além das prescrições curriculares? O objetivo geral consiste em analisar como o currículo vivido na Educação Infantil pode ampliar a compreensão dos direitos das crianças para além das prescrições curriculares, considerando as experiências, interações, escolhas e formas de participação construídas no cotidiano educativo. Especificamente, busca-se examinar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos normativos; discutir o currículo vivido como construção social, histórica, política e cotidiana; analisar as relações e tensões entre currículo prescrito e currículo vivido; e refletir sobre participação, escuta, escolha e decisão como dimensões capazes de ampliar a compreensão dos direitos das crianças.

2. CURRÍCULO PRESCRITO E DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi acompanhada pela construção de marcos legais e curriculares que redefiniram o lugar da criança nas políticas educacionais brasileiras. Nesse percurso, a criança deixou de ser compreendida apenas como destinatária de cuidados ou como sujeito em preparação para etapas posteriores da escolarização e passou a ocupar posição central nas propostas pedagógicas, sendo reconhecida como sujeito histórico, social e de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituem referências fundamentais desse processo, ao estabelecerem princípios e orientações para a organização curricular e para a garantia dos direitos das crianças.

As DCNEI concebem o currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. Essa concepção afasta-se de uma visão curricular restrita à transmissão sequencial de conteúdos e atribui centralidade às interações, às brincadeiras e às experiências infantis. Na análise documental desenvolvida na pesquisa que fundamenta este artigo, identificou-se que as Diretrizes reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir conhecimentos, produzir cultura e atribuir sentidos às experiências vivenciadas no cotidiano.

A BNCC, publicada em 2017, amplia essa organização ao estabelecer, para a Educação Infantil, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao sistematizá-los, o documento contribui para explicitar que a aprendizagem infantil envolve diferentes dimensões da experiência e que a criança deve encontrar condições para

estabelecer relações, brincar, investigar o mundo, manifestar-se por diferentes linguagens, participar das experiências educativas e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre os outros.

Entre esses direitos, o direito de participar possui especial relevância para a discussão proposta neste artigo. Participar supõe que a criança não esteja presente no espaço educativo apenas como receptora de decisões tomadas previamente pelos adultos. Ainda que as instituições e os professores tenham responsabilidades pedagógicas, éticas e protetivas intransferíveis, reconhecer a criança como participante implica considerar suas manifestações, interesses, perguntas, linguagens e modos de estabelecer relações com as experiências que lhe são propostas. É justamente essa dimensão que permite aproximar a discussão dos direitos de aprendizagem do debate sobre currículo vivido.

O reconhecimento normativo dos direitos, contudo, não elimina as tensões existentes entre aquilo que os documentos estabelecem e aquilo que efetivamente se realiza nas instituições. A pesquisa que fundamenta este artigo identificou que a existência das diretrizes não garante, isoladamente, a efetivação dos direitos. A passagem do texto normativo para as práticas pedagógicas envolve interpretação, decisões docentes e condições institucionais capazes de favorecer ou limitar a concretização desses direitos. Assim, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se somente adquirem materialidade quando encontram tempos, espaços, relações, recursos e práticas pedagógicas que possibilitem às crianças efetivamente vivenciá-los.

Desse modo, currículo prescrito e currículo vivido não devem ser compreendidos como realidades necessariamente antagônicas. O

primeiro constitui referência normativa; o segundo expressa as maneiras pelas quais essa referência é apropriada, interpretada e reconstruída no cotidiano. A própria pesquisa apontou que o professor não simplesmente aplica políticas curriculares, mas as lê, tensiona, contextualiza e recria em sua prática. Esse movimento de tradução curricular demonstra que entre a norma e a experiência existe um espaço de ação pedagógica no qual decisões são tomadas, relações são constituídas e sentidos são produzidos.

Também nesse sentido, Oliveira (2013) oferece contribuição relevante ao problematizar os processos de padronização curricular e defender o direito à diferença. Sua reflexão evidencia que a garantia de igualdade de direitos não pressupõe homogeneização das formas de viver, aprender e participar. Ao contrário, exige condições para o reconhecimento das singularidades individuais e culturais e das diferentes maneiras pelas quais os sujeitos se colocam no mundo. No campo da Educação Infantil, essa perspectiva torna-se especialmente importante porque impede que os direitos de aprendizagem sejam convertidos em procedimentos uniformes a serem vivenciados da mesma maneira por todas as crianças.

A discussão de Amaral e Silva (2022) reforça essa dimensão política do currículo ao chamar a atenção para sua historicidade, para os grupos que disputam suas decisões e para os pressupostos que se tornam explícitos ou permanecem ocultos em sua construção. Essa compreensão contribui para afastar a ideia de currículo como documento neutro. O que se seleciona, o que se privilegia, quem participa das decisões e quais conhecimentos ou experiências são legitimados constituem questões curriculares atravessadas por escolhas sociais e políticas.

Nesse ponto emerge uma questão fundamental para este estudo: o que significa garantir o direito de participar quando a participação da criança encontra limites previamente estabelecidos por uma organização curricular inteiramente definida pelos adultos? Se a participação for reduzida ao simples envolvimento da criança em atividades já decididas, corre-se o risco de preservar formalmente o direito enquanto se restringe sua potência no plano da experiência. A participação efetiva requer algum grau de abertura para que as manifestações infantis sejam consideradas e possam produzir consequências na organização cotidiana.

É justamente nessa passagem que a análise dos direitos previstos abre espaço para a problemática central deste artigo. Se participar significa ocupar uma posição ativa na experiência educativa, podem emergir daí outras dimensões: manifestar preferências, fazer escolhas, formular propostas, negociar sentidos, concordar ou recusar determinadas possibilidades e participar de decisões relacionadas à vida cotidiana. Essas dimensões não são aqui apresentadas como direitos adicionais oficialmente instituídos pela BNCC, mas como desdobramentos possíveis do próprio direito à participação, quando interpretado no horizonte do currículo vivido.

Quadro 1. Contribuições à estruturação do currículo vivido e direitos das crianças na educação infantil: para além do currículo prescrito. Objetivos e contribuições.

Autores, Ano	Objetivo da pesquisa	Contribuições
ALBOZ, Vivian (2022)	Investigar formação em contexto e direitos das crianças.	Protagonismo infantil e pedagogia da escuta.

AMARAL E SILVA, Luísa F. (2022)	Analisar conhecimentos curriculares e sentidos de docência na educação integral.	Autonomia dos sujeitos, currículo, cidadania, justiça social e solidariedade.
BRASIL. (2010)	Orientar a organização das propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos para essa etapa educacional.	Fundamenta a concepção da criança como sujeito de direitos e a análise das práticas pedagógicas e do currículo, valorizando interações, brincadeiras, experiências e desenvolvimento integral.
BRASIL. (2017)	Definir as aprendizagens essenciais e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças, orientando os currículos e as propostas pedagógicas.	Subsidia a análise dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e sua relação com as práticas pedagógicas, os campos de experiências e a construção do currículo vivido na Educação Infantil.
CHIZZOTTI, Antônio (2003)	Determina a obrigatoriedade da Educação Básica.	A fundamentação epistemológica da pesquisa qualitativa: a periodização histórica.
FREIRE, Paulo (1987)	Analisar as relações de opressão presentes na sociedade.	A obra contribui para a compreensão da educação como prática de liberdade.
FREIRE, Paulo (1996; 2013)	Ética, autonomia e prática educativa crítica.	Ensinar não é transferir conhecimento; práxis, curiosidade e emancipação.
FREIRE, Paulo (2001)	Discutir a relação entre política e educação.	Contribui para a compreensão da educação como prática social, política e emancipadora.

GIL, Antonio Carlos (2008)	Apresentar os fundamentos, métodos e técnicas da pesquisa social.	Fundamentação metodológica da pesquisa.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. (2021)	Fundamentação metodológica da pesquisa ao oferecer subsídios para a definição do percurso investigativo.	Apresentar os fundamentos teóricos e práticos da metodologia científica.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (2001)	Discutir os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa social.	Fundamentação metodológica da pesquisa qualitativa.
OLIVEIRA, Inês Barbosa (2013)	Questionar homogeneização curricular.	Currículo como criação, política cotidiana e emancipação.
PUPATTO, Marcela Gomes (2022)	Compreender os processos educativos e as aprendizagens construídas em um Ateliê de Costura.	Compreensão do currículo como experiência e construção coletiva.
RODRIGUES, Allan (2017)	Compreender produção cotidiana das políticas curriculares.	Currículo como território de disputa e produção docente.
RODRIGUES, Allan (2023)	Analisar a atuação dos coletivos docentes na constituição de redes curriculares e nos processos de produção do currículo no cotidiano educacional.	Fundamenta a compreensão do currículo como construção coletiva e cotidiana, contribuindo para a discussão do currículo vivido e de suas relações com o currículo prescrito.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2026.

3. CURRÍCULO VIVIDO: COTIDIANO, EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO CURRICULAR

Compreender o currículo vivido na Educação Infantil exige deslocar o olhar do currículo enquanto documento para o currículo enquanto experiência. Esse deslocamento não elimina a importância das orientações normativas, mas permite reconhecer que aquilo que efetivamente constitui a vida curricular das instituições é produzido nas relações estabelecidas entre crianças, professores, famílias, conhecimentos, espaços, tempos, culturas e acontecimentos cotidianos. A própria pesquisa que fundamenta este artigo evidenciou que o currículo ganha significado nas práticas desenvolvidas pelos professores, nas interações com as crianças, nas especificidades dos contextos socioculturais e nas múltiplas experiências que atravessam o cotidiano educativo. Nesse sentido, o currículo vivido revela-se como espaço dinâmico de produção de sentidos, no qual os sujeitos reinterpretam e ressignificam os princípios presentes nos documentos orientadores.

A noção de currículo vivido aproxima-se, nesse ponto, das contribuições de Inês Barbosa de Oliveira (2013), especialmente ao problematizar processos de padronização e compreender o cotidiano escolar como espaço de criação. Na pesquisa bibliográfica, essa perspectiva foi mobilizada para defender uma educação que não se reduza à execução de normas e para reconhecer professores e crianças como sujeitos ativos dos processos educativos. O cotidiano, portanto, não aparece como espaço inferior ou posterior ao currículo oficial, mas como lugar em que os sentidos curriculares são efetivamente produzidos.

Essa compreensão amplia também o lugar da docência. O professor deixa de ser concebido como mero aplicador de orientações externas e passa a ser reconhecido como sujeito que interpreta e produz currículo. Conforme evidenciado na pesquisa, o docente lê, tensiona, contextualiza e recria as políticas curriculares na prática. A ação docente constitui, assim, uma mediação entre as referências normativas, os conhecimentos profissionais, as condições institucionais e aquilo que emerge das experiências das crianças.

Rodrigues (2017, 2023) contribui para esse debate ao permitir compreender o currículo como mediação entre políticas curriculares, saberes docentes e experiências construídas no cotidiano. Na pesquisa de origem, sua contribuição sustentou a compreensão de que o currículo é produção social, histórica e política, permanentemente reconstruída nas interpretações e relações vividas pelos sujeitos da educação. Essa concepção atribui ao cotidiano estatuto político e epistemológico, pois é nele que as orientações curriculares encontram contextos específicos, demandas concretas e sujeitos singulares.

Amaral e Silva (2022) contribui para aprofundar essa dimensão crítica ao destacar que compreender o currículo exige considerar sua história, os grupos sociais que disputam suas decisões e os pressupostos que sustentam determinadas escolhas curriculares. Essa perspectiva impede que o currículo seja tratado como estrutura neutra. Ao contrário, chama atenção para as relações entre currículo, autonomia, cidadania, justiça social, solidariedade e formação humana, elementos também identificados no corpus bibliográfico da pesquisa.

Essa perspectiva dialoga também com Paulo Freire, particularmente com sua compreensão da educação como prática construída na relação com os sujeitos e com o mundo. A contribuição freireana permite questionar práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na transmissão e reforça a necessidade de diálogo, autonomia e participação. No âmbito deste artigo, não se pretende transpor diretamente para a Educação Infantil categorias elaboradas em outros contextos educativos, mas utilizar esses princípios como lentes para pensar relações menos verticalizadas e mais abertas à presença ativa da criança.

4. PARTICIPAÇÃO, ESCOLHA E DECISÃO: PARA ALÉM DA PRESCRIÇÃO CURRICULAR

A discussão desenvolvida nas seções anteriores permite avançar para uma questão central deste artigo: se a criança é reconhecida como sujeito de direitos e se o currículo vivido é produzido nas relações e experiências cotidianas, de que maneira sua participação pode ultrapassar a simples presença nas atividades organizadas pelos adultos? Essa pergunta desloca o debate do reconhecimento formal da participação para a análise de sua efetividade. Mais do que assegurar que a criança esteja inserida nas propostas pedagógicas, torna-se necessário considerar se suas manifestações, interesses, perguntas e escolhas possuem alguma incidência sobre o cotidiano educativo.

Nesse sentido, participar não significa apenas executar uma proposta previamente organizada ou responder a uma solicitação feita pelo professor. A participação adquire maior densidade quando a criança encontra possibilidades de intervir nas experiências que vive, expressar preferências, formular perguntas, propor caminhos,

negociar sentidos e manifestar concordância ou recusa. Trata-se, portanto, de uma participação que não se limita ao envolvimento, mas que pode produzir efeitos sobre o modo como o currículo se realiza.

Essa interpretação encontra sustentação nas contribuições de Paulo Freire, especialmente na compreensão de que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção. Na pesquisa de origem, esse princípio foi relacionado à concepção da criança como sujeito ativo e às práticas pedagógicas comprometidas com participação, escuta e autoria infantil. Embora Freire não tenha formulado especificamente uma teoria curricular para a Educação Infantil, sua defesa do diálogo, da autonomia e da produção compartilhada de sentidos oferece elementos para pensar relações educativas menos verticalizadas.

Nesse contexto, a escolha aparece como uma dimensão importante da participação. Escolher entre materiais, linguagens, brincadeiras, parceiros, modos de realizar determinada atividade ou possibilidades de exploração pode parecer algo simples, mas possui significativo valor formativo. A escolha permite à criança manifestar interesses, construir preferências e reconhecer-se como participante das experiências que vive. Oliveira (2013), ao problematizar processos de padronização, chama atenção para o direito à diferença e para a possibilidade de os sujeitos escolherem diferentes formas de estar no mundo.

Além da escolha, a decisão constitui outra dimensão que pode emergir de uma participação efetiva. Decidir não significa transferir às crianças responsabilidades que competem aos adultos, mas reconhecer que algumas decisões do cotidiano podem ser

partilhadas. A organização de uma brincadeira, a escolha de um livro, a definição de materiais, a continuação de uma investigação ou a construção de combinados podem constituir situações em que a criança participa de maneira concreta da vida coletiva.

Nessa relação, também ganha relevância a possibilidade de a criança manifestar recusa. A recusa precisa ser tratada com cuidado, porque não pode ser confundida com um direito absoluto de rejeitar qualquer experiência educativa ou responsabilidade coletiva. Entretanto, ignorar sistematicamente manifestações de desconforto, desinteresse ou discordância também pode reduzir a criança à condição de executora passiva.

Essa perspectiva é coerente com uma pedagogia da escuta. No corpus bibliográfico da pesquisa, Alboz (2022) aparece justamente relacionado ao protagonismo infantil e à pedagogia da escuta. A escuta, nesse horizonte, amplia a possibilidade de reconhecer aquilo que as crianças comunicam não apenas verbalmente, mas por gestos, movimentos, silêncios, aproximações e afastamentos.

Essa dimensão também permite relacionar participação e justiça curricular. Amaral e Silva (2022), ao problematizar a construção do currículo, chama atenção para os grupos que disputam suas decisões e para os pressupostos que orientam aquilo que é legitimado curricularmente. Aplicada ao contexto da infância, essa reflexão suscita uma pergunta pertinente: se a criança é um dos sujeitos centrais da Educação Infantil, em que medida sua presença é considerada na produção das decisões curriculares?

A possibilidade de ampliar a compreensão dos direitos das crianças emerge justamente desse ponto. Conviver, brincar, participar,

explorar, expressar e conhecer-se permanecem como referências fundamentais. Entretanto, quando esses direitos são observados no currículo vivido, podem revelar desdobramentos que não se encontram nomeados de forma autônoma nos documentos normativos. Escolher, opinar, propor, negociar, decidir e manifestar recusa aparecem, assim, como dimensões possíveis de uma participação mais substantiva.

Nessa direção, a ampliação dos direitos também precisa estar vinculada ao bem coletivo. A escolha não pode significar indiferença ao outro; a decisão não pode desconsiderar as necessidades do grupo; a autonomia não pode se transformar em individualismo; e a recusa não pode ser interpretada como dispensa irrestrita das experiências educativas. A participação democrática pressupõe negociação, reciprocidade, respeito e convivência.

5. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de um recorte analítico de investigação anteriormente realizada sobre currículo, práticas pedagógicas e direitos de aprendizagem na Educação Infantil. A opção pela abordagem qualitativa decorre da natureza do problema investigado, uma vez que se busca compreender sentidos, concepções e relações presentes nos documentos normativos e nas produções acadêmicas, e não mensurar fenômenos por meio de procedimentos estatísticos. Na pesquisa de origem, essa abordagem foi fundamentada em Chizzotti (2003), considerando a pesquisa qualitativa como possibilidade de compreensão dos fenômenos em seus contextos e significados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus bibliográfico e documental, retomada neste artigo a partir do recorte centrado no currículo vivido e na participação infantil, permitiu identificar uma tensão recorrente entre aquilo que é assegurado pelos documentos normativos e aquilo que pode ser efetivamente produzido nas experiências cotidianas da Educação Infantil. Os resultados não indicam oposição entre currículo prescrito e currículo vivido, mas revelam que a existência da prescrição, embora indispensável, não é suficiente para garantir que os direitos das crianças adquiram materialidade nas relações pedagógicas.

Na pesquisa de origem, verificou-se que o acesso aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se depende das experiências organizadas pelas instituições e pelos professores, o que evidencia que sua efetivação está diretamente relacionada à qualidade das práticas educativas. A partir desse achado, a análise desenvolvida neste artigo permite avançar na compreensão de que os direitos não se realizam somente porque estão formalmente previstos, mas porque encontram condições concretas de existência no currículo vivido.

6.1. A Prescrição é Necessária, Mas Não Esgota os Direitos das Crianças

O primeiro resultado analítico evidencia que o currículo prescrito exerce função fundamental na garantia pública dos direitos das crianças. As DCNEI oferecem fundamentos para a organização curricular da Educação Infantil, enquanto a BNCC sistematiza os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e

conhecer-se. Tais documentos constituem avanços importantes porque estabelecem referências que impedem que a Educação Infantil seja reduzida a práticas assistencialistas, preparatórias ou exclusivamente escolarizantes.

A contribuição de Oliveira (2013), mobilizada no corpus da pesquisa, fortalece esse entendimento ao problematizar processos de padronização e defender que a igualdade precisa incorporar o reconhecimento das diferenças. Sob essa perspectiva, garantir os mesmos direitos a todas as crianças não significa organizar experiências idênticas para todas elas, mas assegurar condições para que cada criança possa vivenciá-los em relações que reconheçam suas singularidades.

6.2. Da Participação Prescrita à Participação com Incidência no Currículo Vivido

O segundo resultado diz respeito especificamente ao direito de participar. A análise realizada mostra que esse direito possui potencial particular para aproximar currículo prescrito e currículo vivido, pois remete diretamente à posição ocupada pela criança nas relações pedagógicas.

Esse ponto permite propor, como categoria interpretativa deste estudo, a noção de participação com incidência. Por essa expressão compreende-se uma participação na qual aquilo que a criança manifesta, por meio da fala, do corpo, da brincadeira, do gesto, da pergunta, da curiosidade ou mesmo do silêncio - pode ser considerado na organização e reorganização das experiências educativas.

Também nesse sentido, Paulo Freire oferece uma chave importante para a interpretação dos resultados. No corpus teórico da pesquisa, sua compreensão de que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção, foi associada a práticas comprometidas com participação, escuta e autoria. Ainda que sua obra não tenha formulado especificamente os direitos curriculares da Educação Infantil, seus princípios de diálogo e autonomia contribuem para problematizar relações educativas exclusivamente verticais.

A análise permite, portanto, diferenciar escuta de escuta com consequência pedagógica. A primeira pode limitar-se ao reconhecimento da fala ou manifestação infantil. A segunda pressupõe que aquilo que foi ouvido possa provocar interpretação, reflexão ou mudança na ação docente.

6.3. Escolha, Decisão, Negociação e Recusa Como Dimensões Emergentes da Participação

O terceiro resultado analítico decorre dos anteriores e representa o principal avanço interpretativo proposto neste artigo. A releitura do corpus permite argumentar que, quando o direito de participar é compreendido de modo substantivo, outras dimensões podem tornar-se visíveis no currículo vivido.

Entre elas destacam-se escolher, opinar, propor, negociar, decidir e manifestar concordância ou recusa. Esses elementos não aparecem aqui como novos direitos formalmente acrescentados à BNCC, mas como dimensões que podem emergir da efetivação do próprio direito à participação.

A recusa constitui talvez a dimensão mais delicada identificada nesta análise. Não se propõe reconhecer um direito irrestrito de negar qualquer experiência proposta pelos adultos. No entanto, manifestações de recusa, desconforto ou não adesão não deveriam ser automaticamente interpretadas como indisciplina ou obstáculo pedagógico.

6.4. O Currículo Vivido Como Espaço de Ampliação dos Sentidos dos Direitos

A articulação dos resultados permite responder à questão orientadora deste estudo. O currículo vivido pode ampliar a compreensão dos direitos das crianças porque torna visíveis dimensões que não podem ser inteiramente antecipadas pela formulação prescritiva.

Outro resultado relevante é que a ampliação dos sentidos dos direitos depende diretamente das condições pedagógicas e institucionais. A existência de uma orientação favorável à participação não basta se os tempos forem excessivamente rígidos, se os espaços não permitirem exploração, se a organização institucional não favorecer diálogo ou se os docentes não dispuserem de condições para observar e escutar as crianças.

Há também uma dimensão institucional e política. Uma pedagogia da participação requer organização do trabalho, formação continuada, tempos de planejamento e reflexão coletiva, condições materiais e valorização da docência. Sem essas condições, o risco é responsabilizar exclusivamente o professor por limites que muitas vezes são estruturais.

Por essa razão, a defesa do currículo vivido não deve ser interpretada como transferência das políticas educacionais para o plano individual da sala de aula. O Estado continua responsável pela formulação e garantia de políticas públicas capazes de assegurar condições de acesso, permanência, inclusão, proteção e qualidade.

Essa tensão entre garantia comum e abertura à experiência pode ser sintetizada da seguinte maneira: o currículo prescrito protege direitos; o currículo vivido revela seus sentidos concretos e suas possibilidades de ampliação.

A análise permite, portanto, compreender o currículo vivido não como oposição à normativa, mas como espaço de atualização e concretização dos direitos. A prescrição estabelece referências públicas indispensáveis; a experiência cotidiana revela como essas referências são recebidas, negociadas, reconstruídas e transformadas nas relações entre adultos e crianças.

Nesse sentido, a principal contribuição deste recorte é propor que a discussão sobre direitos na Educação Infantil não se limite à pergunta sobre sua presença nos documentos. É igualmente necessário perguntar: as crianças conseguem efetivamente vivenciá-los? Sua participação produz consequências? Suas escolhas são consideradas? Suas manifestações são escutadas? Existem possibilidades de decisão compatíveis com sua condição de sujeito de direitos?

A resposta produzida pela análise não conduz à formulação de um novo rol normativo. Escolher, decidir, negociar e manifestar recusa são apresentados como dimensões emergentes dos direitos,

particularmente do direito de participar, e não como categorias jurídicas já formalizadas.

Assim, os resultados sustentam a tese central deste artigo: o currículo prescrito constitui referência necessária à garantia dos direitos das crianças, mas não esgota as possibilidades educativas da infância. No currículo vivido, as experiências, vozes, escolhas e iniciativas infantis podem revelar outras dimensões do direito à participação, permitindo compreender a criança não apenas como destinatária de direitos previamente definidos, mas como sujeito participante da própria construção curricular.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar como o currículo vivido na Educação Infantil pode ampliar a compreensão dos direitos das crianças para além das prescrições curriculares. A análise bibliográfica e documental permitiu reafirmar que os marcos normativos constituem referências indispensáveis para a organização da Educação Infantil e para a garantia dos direitos das crianças, mas também evidenciou que esses direitos somente adquirem concretude quando se materializam nas práticas, nas relações e nas experiências cotidianas das instituições educativas. A pesquisa de origem já indicava que o currículo ganha significado nas interações com as crianças, nas mediações docentes e nas especificidades dos contextos socioculturais.

Nessa direção, a relação entre currículo prescrito e currículo vivido não deve ser compreendida como oposição. O currículo prescrito estabelece princípios, referências e garantias públicas fundamentais, enquanto o currículo vivido corresponde ao espaço em que essas

orientações são interpretadas, ressignificadas e concretizadas. Os resultados da pesquisa mostraram justamente que a efetivação dos direitos não decorre apenas de sua presença nos documentos, mas das condições institucionais, das mediações docentes e das formas como as experiências são organizadas no cotidiano educativo.

O estudo também permitiu reconhecer a relevância dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento sistematizados pela BNCC - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - como conquistas importantes para a afirmação da criança enquanto sujeito de direitos. Entretanto, a análise desenvolvida neste artigo sustenta que a formulação normativa desses direitos não esgota os sentidos que eles podem adquirir no currículo vivido.

Entre esses direitos, o de participar mostrou-se especialmente fecundo para a reflexão proposta. Quando compreendida de maneira substantiva, a participação não se limita à presença da criança nas atividades ou à execução das propostas organizadas pelos adultos. Ela pode envolver a possibilidade de manifestar interesses, formular perguntas, propor caminhos, escolher entre alternativas, negociar situações e participar de decisões compatíveis com sua idade e com as responsabilidades próprias dos adultos.

Nesse sentido, a principal contribuição deste artigo está em propor que escolher, opinar, propor, negociar, decidir e manifestar concordância ou recusa possam ser compreendidos como dimensões emergentes do direito de participação. Não se pretende afirmar que tais dimensões constituam novos direitos oficialmente previstos na BNCC ou nas DCNEI. Trata-se, antes, de reconhecer que o currículo vivido pode revelar desdobramentos dos direitos já

estabelecidos quando estes são efetivamente experimentados pelas crianças.

Nessa perspectiva, ganha força a ideia de participação com incidência, entendida como a possibilidade de as manifestações infantis produzirem algum efeito sobre as experiências curriculares. Escutar a criança, portanto, não significa apenas oferecer-lhe oportunidade de falar. Uma escuta pedagogicamente consequente implica considerar se aquilo que a criança comunica pode provocar interpretação, reorganização ou aprofundamento das propostas educativas.

Essa concepção não reduz a responsabilidade docente. Ao contrário, exige maior intencionalidade, sensibilidade e capacidade interpretativa do professor. O adulto permanece responsável pela proteção, pela ampliação do repertório cultural, pela organização das experiências, pelo cuidado e pela construção de condições de convivência coletiva. A participação infantil não se confunde, portanto, com ausência de mediação ou com transferência integral das decisões às crianças.

A pesquisa também permite compreender que autonomia e participação precisam ser pensadas de maneira relacional. Escolher não significa desconsiderar os outros; decidir não implica exercer poder absoluto; e manifestar recusa não corresponde a uma autorização irrestrita para negar qualquer experiência educativa. Essas dimensões ganham sentido quando articuladas à convivência, à negociação, à responsabilidade e ao bem coletivo.

Também se evidenciou que a ampliação da participação não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor. A

efetivação dos direitos exige condições institucionais, formação docente contínua, tempos adequados de planejamento e reflexão, recursos, políticas públicas e articulação entre Estado, instituições, famílias e redes de proteção. A pesquisa original destacou justamente que práticas dialógicas, inclusivas e sensíveis às experiências infantis dependem do fortalecimento das condições que permitem aos direitos ultrapassarem o plano do previsto e se realizarem na prática.

Como limitação, por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, este estudo não acompanhou empiricamente situações concretas de participação, escolha, decisão ou recusa de crianças em instituições de Educação Infantil. Essa delimitação impede afirmar como essas dimensões se manifestam em diferentes contextos educativos. Por outro lado, abre possibilidades para investigações posteriores baseadas em observação do cotidiano, escuta de professores e crianças e análise de experiências curriculares concretas.

Em síntese, a questão orientadora deste estudo pode ser respondida afirmando-se que o currículo vivido amplia a compreensão dos direitos das crianças quando transforma direitos formalmente reconhecidos em experiências concretas de participação, escuta, autoria e produção compartilhada de sentidos. É no cotidiano que os direitos deixam de ser apenas enunciados e passam a ser vivenciados.

Assim, o currículo prescrito permanece indispensável como garantia pública comum, mas não encerra a pluralidade das experiências infantis. O currículo vivido revela que a criança não é apenas destinatária de um conjunto de direitos previamente formulados: ela

é também participante das relações por meio das quais esses direitos adquirem significado. Reconhecer essa participação significa compreender a Educação Infantil como espaço de formação humana, diálogo, criação, diferença e construção democrática.

Nesse horizonte, ampliar os direitos não significa necessariamente acrescentar novas palavras aos documentos, mas ampliar as possibilidades reais de as crianças viverem, expressarem e produzirem sentidos sobre os direitos que já lhes pertencem. É nessa abertura entre a necessária garantia normativa e a riqueza imprevisível da experiência que o currículo vivido encontra sua potência educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBOZ, Vivian. **Sobre infância e direitos:** uma análise praxiológica sobre a experiência de uma escola de Educação Infantil de São Paulo em tempos de Covid-19. 2022. 226 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/32631>. Acesso em: 3 out. 2026.

AMARAL E SILVA, Luísa Figueiredo do. **Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral:** em foco os cursos de especialização em Educação Integral. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Numa Editora, 2022. 274 p. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6923867/luisa-figueiredo-do-amaral-e-silva>. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/arquivos/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 3 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

FREIRE, **Paulo. Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23). Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/METODOS%20E%20TECNICAS%20DE%20PESQUISA%20SOCIAL%20-%20ANTONIO%20GIL.pdf>. Acesso em: 3 out. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300164/mod_resource/content/1/MC2019%20Marconi%20Lakatos-met%20cient.pdf. Acesso em: 3 out. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 3 out. 2026.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo e processos de aprendizagem em ensino**: políticas práticas educacionais cotidianas. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 3 out. 2026.

PUPATTO, Marcela Gomes. **Ateliê de costura: experiências e processos na educação não formal**. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25984>. Acesso em: 3 out. 2026.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. **O cotidiano da prática política curricular:** uma escola pública de São Gonçalo. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://ppgedu.org/wp-content/uploads/2024/08/Allan-de-Carvalho-Rodrigues.pdf>. Acesso em: 3 out. 2026.

RODRIGUES, Allan de Carvalho. **Os coletivos docentes e as redes curriculares.** 2023. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/24342>. Acesso em: 3 out. 2026.

¹ Mestre em Educação (Universidade Estácio de Sá - RJ). Professor da Educação Básica da Secretaria Municipal de Palmas Tocantins (SEMED Palmas). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9098-1582>.