UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE

PROTAGONISMO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM AÇÕES EDUCATIVAS ARTICULADAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS – A PLENARINHA DO DISTRITO FEDERAL

THAILA KAROLINE FURTADO SEVERO

Brasília
2025

THAILA KAROLINE FURTADO SEVERO

PROTAGONISMO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM AÇÕES EDUCATIVAS ARTICULADAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS – A PLENARINHA DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentado para Exame de Qualificação do Mestrado Profissional em Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude, vinculado ao Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar – CEAM da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Pós Dr. Pedro Demo

Brasília
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com dados fornecidos pelo (a) autor:

SEVERO, Thaila Karoline Furtado.

Protagonismo Infantil: A Participação Da Criança Em Ações Educativas Articuladas Às Políticas Públicas – A Plenarinha Do Distrito Federal / Thaila Karoline furtado Severo. 2025.

155f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília – Programa Políticas públicas para infância e Juventude – PPPIJ. Campus Darcy Ribeiro, Brasília, 2025.

Bibliografia

Palavra-chave: 1. Protagonismo. 2. Primeira Infância. 3. Plenarinha. 4. Criança. I. Protagonismo Infantil: A Participação Da Criança Em Ações Educativas Articuladas Às Políticas Públicas – A Plenarinha Do Distrito Federal. II. Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro

THAILA KAROLINE FURTADO SEVERO

PROTAGONISMO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM AÇÕES EDUCATIVAS ARTICULADAS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS – A PLENARINHA DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Políticas Públicas para Infância e Juventude – Modalidade Profissional, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas para Infância e Juventude.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Pós Dr. Pedro Demo - Presidente
PPGPPIJ / CEAM /UnB

_____

Prof. Dra. Ricardo Spindola Mariz– Titular
União Marista do Brasil/ UMBRASIL

_____

Profa. Dra. Neiara de Morais Bezerra– Titular
Universidade Estadual do Ceará / UECE

_____

Prof. Dr. Assis da Costa Oliveira
PPGPPIJ / CEAM /UnB

Ao meu filho e a todas as crianças com as quais aprendi e sigo aprendendo mais do que ensino. Vocês são minha inspiração e a esperança de que dias melhores estão por vir. Com vocês, renovo minha fé no futuro.

“Era uma vez um menino maluquinho, ele era muito sabido, ele sabia de tudo
A única coisa que ele não sabia, era como ficar quieto
Seu canto, seu riso, seu som, nunca estavam onde ele estava.
Se quebrava um vaso aqui, logo já estava lá
Às vezes cantava lá e logo já estava aqui
Na casa do menino maluquinho era assim
Se tinha chuva, ele queria inventar o sol
Pois sabia onde achar o azul e o amarelo
Se tinha sombras ele inventava de criar o riso
Pois era cheio de graça e quanto mais deixavam ele criar
Mais o menino inventava [...]
E chorava escondido se tinha tristezas,
Mas o seu maior mistério, todos sabiam de cor
Era o jeito que o menino tinha de brincar com o tempo
Sempre sobrava tempo para fazer mil traquinadas
O tempo era um amigão seu ponteirinho das horas, vai ver era um ponteirão
Mas teve uma coisa que ele, não pôde pegar
Não deu pra ele segurar, embora soubesse transá-la como um milagre
O menino maluquinho não conseguiu segurar o tempo
E como todo mundo, o menino maluquinho cresceu
Cresceu e virou um cara legal [...]
E foi aí que, todo mundo descobriu
Que ele não tinha sido, um menino maluquinho
Ele tinha sido era um menino Feliz!”

(Ziraldo)

“Não há melhor palco para um pensamento que dança do que o lado de dentro da cabeça das crianças.
Pode olhar, lá tudo é puro e profundo...
E os pensamentos dos pequenos, como surgem?
Com olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem.
Vão espalhando toda a beleza por aí.
Me esforço para ensinar, mas foi com eles que aprendi. ”

(Emicida – Amoras)

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Christian, que me questiona e me inspira todos os dias a repensar os padrões comportamentais impostos às crianças de sua idade. Gratidão por não aceitar facilmente um argumento só porque vem de um adulto e por me fazer perceber, constantemente, minha própria postura adultocêntrica emergindo. Sua inquietação e autenticidade me permitem revisar, modificar e melhorar minha forma de agir e pensar, transformando-me não apenas como mãe, mas também como professora e ser humano. Sua voz é um lembrete poderoso de que as crianças têm muito a nos ensinar, se estivermos dispostos a ouvir.

À minha mãe, que sempre nos mostrou, a mim e aos meus irmãos, o valor de persistir nos estudos, mesmo diante das dificuldades, e que chorou de emoção ao ver minha primeira publicação como acadêmica e estudiosa das infâncias. Gratidão por ter incentivado meus sonhos, por ter acreditado em mim e por ter sido uma rede de apoio incondicional em minha jornada como mãe, profissional e pesquisadora. Sua dedicação e exemplo são a base que me inspira a seguir em frente, e sua presença é um farol que ilumina cada conquista e desafio ao longo desse caminho.

Ao meu marido Allan, que suportou meu mau humor e meu desespero com paciência e compreensão. Gratidão por cada vez que me ouviu atentamente enquanto lia meus escritos, por formatar meus trabalhos, por buscar tecnologias que me ajudassem a cumprir as demandas e por me abraçar nos momentos de choro e incerteza. Gratidão por ser um pai presente e dedicado, que cumpre seu papel como poucos em nossa sociedade, permitindo que eu me dedicasse intensamente a este mestrado. Sua atitude aliviou a carga mental que acompanha a maternidade, tornando possível equilibrar os desafios acadêmicos com a vida familiar. Sua parceria foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Ao meu irmão Smailey, meu parceiro em musicalização infantil e contação de histórias, que sempre esteve ao meu lado em minhas loucuras pedagógicas e projetos. Gratidão por todas as vezes que leu meus textos, me indicou referências valiosas, me fez parar para espairecer e me amou de uma maneira única, como só você sabe fazer. Sua presença e apoio foram fundamentais para que eu encontrasse inspiração e equilíbrio ao longo dessa jornada. Você é mais que um irmão: é um companheiro de sonhos e um exemplo de amor incondicional.

Ao meu irmão Liverson, meu parceiro de trocas acadêmicas. Gratidão por todas as vezes que se dedicou a me ensinar novas ferramentas tecnológicas, essenciais para a

construção dos meus trabalhos, e por me socorrer nos momentos de dificuldade com a tecnologia. Sua paciência e disposição para compartilhar conhecimento me inspiraram a aprimorar minhas habilidades nessa área e a enfrentar desafios que antes pareciam intransponíveis. Sua presença e apoio foram pilares importantes nessa jornada, e sou grata por ter você como irmão e mentor.

Às minhas amigas Fabíola e Jane, minhas parceiras, minha rede de apoio, meu ombro amigo e, acima de tudo, a família que meu coração escolheu ter. Gratidão por todas as vezes que me socorreram, permitindo que eu fosse às aulas, realizasse trabalhos e estudasse com dedicação. Só consegui chegar até aqui porque tive vocês como madrinhas presentes e amorosas para o meu filho, cuidando dele com carinho e me dando a tranquilidade necessária para seguir em frente. Vocês são um presente na minha vida, e sou imensamente grata por todo o apoio e amor que sempre me deram.

Ao meu orientador, Professor Pedro Demo, cuja paciência, humildade e inteligência admirável foram fundamentais para guiar-me neste caminho de forma tão carinhosa e acolhedora. Desejo que todo estudante tenha a oportunidade de aprender com um professor como o senhor, e aspiro, um dia, aproximar-me do educador exemplar que o senhor é.

Aos meus amigos de curso, em especial à Magda, Ivanilde, Deivson e Jessica, por todos os momentos que compartilhamos, de risos e lágrimas, por cada palavra de incentivo e por tornarem essa jornada mais leve e repleta de afetividade. Alcançar essa conquista ao lado de vocês vai muito além da obtenção de um diploma; é a construção de laços que espero levar para a vida toda.

Ao meu amigo Railton, que foi minha grande inspiração para me aventurar e ingressar neste mestrado. Sua risada contagiante, seu incentivo constante e seu apoio incondicional, antes e durante essa jornada, foram o combustível que me impulsionou a persistir e seguir em frente.

Aos meus alunos, alunas e alunes, crianças incríveis que, ao longo da minha jornada como professora, me inspiraram a aprimorar minha prática pedagógica a cada dia, através de suas personalidades únicas, fascinantes e cheias de vida. Vocês são a razão pela qual busco ser melhor a cada dia, e é um privilégio aprender e crescer ao lado de cada um de vocês.

Às minhas amigas e amigos do trabalho, que não citarei nominalmente para não correr o risco de esquecer ninguém, mas que me fizeram sentir amada e incluída,

mesmo estando distante da rotina diária. Sua presença e apoio foram fundamentais para mim.

Aos meus professores do Programa de Políticas Públicas para Infância e Juventude, que, em cada aula, expandiram meus horizontes e me fizeram “suspender o céu” de tantas maneiras que seria impossível descrever em palavras. Suas contribuições foram essenciais para minha formação e transformação.

Aos professores avaliadores deste trabalho, que, com gentileza e acolhimento em suas pontuações e considerações, despertaram em mim a vontade de permanecer na vida acadêmica. Sua contribuição foi fundamental para minha motivação e crescimento.

Ao meu pai, que, apesar do nosso afastamento e das nossas ideologias distintas, foi por um longo tempo uma inspiração e um incentivador dos meus estudos. Sua influência permanece como parte importante da minha trajetória.

Às minhas avós, vó Socorro (in memoriam) e vó Antônia, mulheres fortes que enfrentaram as violências impostas às mulheres em nossa sociedade, mas que permaneceram firmes, lutando incansavelmente por dignidade a cada dia de suas vidas. Sua resistência e coragem são um legado que carrego com orgulho e admiração.

Às educadoras e profissionais da educação que, com generosidade, abriram as portas para que esta pesquisa se tornasse realidade. O acolhimento, a dedicação e o apoio de vocês foram essenciais para o sucesso desta jornada. Sou profundamente grata não apenas por sua contribuição, mas por cada aprendizado que tive ao seu lado, os quais levarei comigo para sempre.

Por fim, minha gratidão a Deus, que, em suas infinitas formas e expressões, esteve ao meu lado em todos os momentos da minha vida e colocou em meu caminho cada uma das pessoas que me apoiaram até aqui. Sua presença e orientação foram a força que me guiou.

RESUMO

O presente projeto de pesquisa apresenta uma análise acerca do projeto Plenarinha, promovido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, como proposta de política pública para a promoção de participação e protagonismo de crianças da primeira infância matriculadas na rede pública de ensino. Dessa forma, este trabalho se propõe a analisar a proposta da secretaria e verificar como tem sido a participação e o protagonismo das crianças da educação infantil no contexto escolar da rede pública de ensino do DF. Para a realização de tal apreciação, foi realizado um estudo documental e pesquisa empírica em escolas que oferecem educação infantil e aplicam a Plenarinha. Os resultados permitem uma avaliação crítica do projeto proposto nos últimos dez anos e uma reflexão sobre o papel dos atores envolvidos no processo. Dessa forma, é possível pensar em maneiras de aprimorar a participação e o protagonismo na primeira infância na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Palavras-chave: Protagonismo, Primeira Infância, Plenarinha, Criança.

ABSTRACT

This research project presents an analysis of the Plenarinha project, promoted by the Education Secretariat of the Federal District as a proposal for public policy to promote the participation and protagonism of children in early childhood enrolled in the public school system. Thus, this work aims to analyze the secretariat's proposal and examine how the participation and protagonism of early childhood children in the school context of the public school system in the DF have been. To carry out such an assessment, a documentary study and empirical research were conducted in schools that offer early childhood education and implement Plenarinha. The results allow for a critical evaluation of the proposed project over the past ten years and a reflection on the role of the actors involved in the process. In this way, it is possible to consider ways to improve participation and protagonism in early childhood in the public school system of the Federal District.

Keywords: Protagonism, Early Childhood, Plenarinha, Child.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – RECANTO DAS EMAS NO MAPA DO DISTRITO FEDERAL - 29

IMAGEM 2 – APRESENTAÇÃO DO TCLE PARA AS CRIANÇAS - 37

IMAGEM 3 – PLENARINHA 2013 - 58

IMAGEM 4 – PLENARINHA 2014 - 59

IMAGEM 5 – ESCADA DE PARTICIPAÇÃO DE HART - 67

IMAGEM 6 – O PÁTIO VISTO DA ENTRADA – 75

IMAGEM 7 – A ESTRUTURA DA SALA DE AULA – 77

IMAGEM 8 – AUTO SERVIMENTO DAS CRIANÇAS – 78

IMAGEM 9 – MANUSEIO DE FANTOCHE – 87

IMAGEM 10 – RODINHA DE EXPERIMENTAÇÃO – 88

IMAGEM 11 – PARQUINHO ANTIGO – 94

IMAGEM 12 – PRIMEIRO USO DO PARQUINHO NOVO – 96

IMAGEM 13 – DESENHANDO NO CHÃO – 97

IMAGEM 14 – PRIMEIRO DIA DO PARQUE NOVO MONTADO – 98

IMAGEM 15 – BRINCADEIRA LIVRE – 100

IMAGEM 16 – EXPERIÊNCIA COM ARGILA E OUTROS ELEMENTOS DA NATUREZA – 101

IMAGEM 17 – VOA GAVIÃO – 102

IMAGEM 18 – ASSINATURA NO LIVRO DO MUSEU – 109

IMAGEM 19 – ESPELHOS COM FOTOS 110

IMAGEM 20 – MANUSEANDO INSTRUMENTOS – 113

IMAGEM 21 – RECONHECENDO A PRÓPRIA PRODUÇÃO - 117

IMAGEM 22 – CONHECENDO O URUCUM – 121

IMAGEM 23 – OS MURAIS DAS CRIANÇAS – 124

IMAGEM 24 – O JOÃO DE BARRO NO TELHADO – 127

LISTA DE GRÁFICOS

GRAFICO 1 – ESTUDOS SOBRE PROTAGONISMO INFANTIL - 48

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUANTIDADE DE ESTUDOS RELACIONADOS AO TEMA - 44

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESTUDOS RELACIONADOS A PLENARINHA, PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO - 45

QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS DE CONSULTA ÀS CRIANÇAS - 56

QUADRO 3 – ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM AS CRIANÇAS III PLENARINHA - 61

QUADRO 4 – TEMÁTICAS DA PLENARINHA - 63

LISTA DE SIGLAS

DF – DISTRITO FEDERAL

SEDF – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

RA – REGIÃO ADMINISTRATIVA

CREREMAS – COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO RECANTO DAS EMAS

CRE – COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

MNMMR – MOVIMENTO NACIONAL DOS MENINOS E MENINAS DE RUA

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

PDPI – PLANO DISTRITAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA

UE – UNIDADE DE ENSINO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CODEPLAN – CONPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL

ESV – EDUCADOR SOCIAL VOLUNTÁRIO

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

EAPE – ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

CEP/CHS – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

BDTD – BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

DIINF – DIRETORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

RNPI – REDE NACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA

PNPI – PLANO NACIONAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA

NCPI – NÚCLEO CIÊNCIA PELA PRIMEIRA INFÂNCIA

FPPI – FRENTE PARLAMENTAR MISTA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

IDH – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

PCD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA

CEI – CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ZDP – ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

SNC – SISTEMA NERVOSO CENTRAL

EUA – ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

SEMA – SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE E PROTEÇÃO ANIMAL

SUMÁRIO

1. OBJETIVOS 27

1.1. OBJETIVO GERAL 27

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 27

2.METODOLOGIA 27

2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECANTO DAS EMAS 28

2.2. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 32

2.3. O TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE) DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS 36

2.4. OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS 38

2.4.1. Fundamentação Teórica e Análise Documental 39

2.4.2. Observação Participante 40

2.4.3. Entrevista com os Profissionais 41

3. ANÁLISE DOS MATERIAIS DE OBSERVAÇÃO 41

3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES 42

4. PROCEDIMENTOS PARA AUTORIZAÇÃO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA 42

4.1. CUIDADOS ÉTICOS 43

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 43

5.1. O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA 43

5.2. O MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA 50

5.3. A PLENARINHA DO DISTRITO FEDERAL 55

5.4. OS OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E AO PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS 66

6. A EDUCAÇÃO INFANTIL É UM JARDIM 74

6.1. INCLUIR É CRIAR ESPAÇOS SEGUROS 76

7. A RODINHA COMO UMA MINI PLENÁRIA 83

8. DESENHOS QUE SE TRANSFORMARAM EM UM NOVO PARQUINHO .. 93

8.1. COMO AS CRIANÇAS PARTICIPAM 98

8.2 O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA SOCIAL 100

8.2.1. Voa gavião e a necessidade de uma arquitetura para as infâncias..... 101

9. SALA DE ESPELHOS, UM MUSEU CONSTRUÍDO PARA ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DAS APRENDIZAGENS 108

9.1 ESPELHO COM FOTOS: CONHECIMENTO DE SI PARA O RECONHECIMENTO DO OUTRO E ELABORAÇÃO DO NÓS. 109

9.2 ARTE, MUSICALIZAÇÃO E ARTESANATO INDÍGENAS COMO ESTÍMULOS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. 112

9.3 MEIO AMBIENTE E COMO A CRIANÇA ESTÁ INSERIDA NO MUNDO ... 117

9.4 SABERES E SABORES, O MULTICULTURALISMO PRESENTE NO COTIDIANO 120

10 UM JOÃO-DE-BARRO NO TELHADO E UMA ÁRVORE: COMO AS CRIANÇAS IDENTIFICARAM O RACISMO AMBIENTAL. 126

11. ANÁLISE CONCLUSIVA 134

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Profissionais .. 148

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Famílias..... 150

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Crianças..... 152

APÊNDICE D – Convite aos participantes da pesquisa 153

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista com profissionais 154

APÊNDICE F – Portfólio Virtual 156

INTRODUÇÃO

Começo essa pesquisa explicando a importância da educação infantil na minha trajetória, sou filha de um técnico de fogões e de uma babá que conseguiram se formar em pedagogia, juntos gerenciaram por mais de vinte anos uma pequena instituição que foi a primeira escola particular credenciada da região administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal, na qual estudamos meus irmãos e eu. Quando chegamos à idade que a nossa escola não nos atendida fomos para rede pública, mas sempre passamos os nossos dias acompanhando nossos pais em suas rotinas de trabalho e por isso podemos dizer que crescemos no chão da escola, literalmente, não somente no que diz respeito à formação intelectual, mas no que tange à interação, cultura e interesses pessoais.

Após dois anos cursando fisioterapia, desisti do curso e decidi prestar vestibular para pedagogia, contra a vontade da minha mãe. Em 2012, me graduei em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas – FACITEC, fiz especialização em Gestão e Orientação Educacional em 2013 e em Alfabetização e Letramento em 2017, embora ser uma professora alfabetizadora nunca tenha sido minha paixão, na época eu trabalhava na gestão da escola da minha família e precisava me aprofundar sobre como esse processo se dava, uma vez que alunos em educação infantil e alfabetização representavam nosso maior público.

Em 2016 decidi prestar concurso para Secretaria de Educação do Distrito Federal, tanto como professora em regime de contrato temporário quanto em regime efetivo, em 2017 ingressei na secretaria em regime de contrato temporário, na RA de Ceilândia, para onde me mudei depois de casada e tive pela primeira vez o contato com a Plenarinha do Distrito Federal. Não entendi muito bem como se passava o projeto, as orientações que recebi eram vagas e naquele ano, eu passei longe de atingir os objetivos da proposta.

No segundo semestre de 2018, logo após sair da licença maternidade, eu assumi um cargo como professora efetiva na RA do Recanto das Emas, minha cidade natal, em uma turma de educação infantil, novamente me deparei com uma Plenarinha, dessa vez em andamento, mais uma vez me senti deixando a desejar na realização do projeto, embora sua execução naquele ano tenha sido de longe muito melhor que o trabalho que realizei no ano anterior.

Em 2019 fui convidada a compor a pasta de coordenação intermediária da Educação Infantil na Regional de Ensino do Recanto das Emas (CREREMAS), na qual com outras duas colegas, eu deveria acompanhar onze escolas da rede pública que ofertassem educação infantil e promover ações de acompanhamento e orientação pedagógica. Ao relatar para a chefia minhas queixas como professora sobre as orientações recebidas acerca da Plenarinha nos dois anos anteriores recebi a função de orientar as escolas na realização das suas Plenarinhas locais e ainda o papel de planejar e executar a Plenarinha em âmbito regional baseada na maneira que eu acreditava que o projeto seria produtivo.

Dessa forma, junto com minhas colegas de pasta, desenvolvemos uma ação pedagógica na qual a regional convidasse a todas as crianças da educação infantil para um dia no qual a participação se daria de forma lúdica com brincadeiras, contação de histórias e oficinas relacionadas ao tema daquele ano (Brincando e Encantando com Histórias). A partir desse momento a Plenarinha marcou minha trajetória profissional, pois diante dos desafios colocados, junto com diversos profissionais daquela regional pude vislumbrar um potencial no projeto. Entretanto as minhas inquietações enquanto profissional permaneciam, pois durante as minhas pesquisas não consegui identificar registros científicos da participação das crianças.

A partir desse meu histórico, decidi examinar a Plenarinha, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a participação infantil em ações educativas articuladas com as políticas públicas para a primeira infância, especificamente no projeto Plenarinha da Diretoria de Educação Infantil do Distrito Federal, executado em uma Unidade de Ensino pública do Recanto das Emas.

A participação das crianças na elaboração das políticas públicas para a infância tem sido abordada em diversos documentos, incluindo o marco legal da primeira infância (Lei nº 13.257/2016), que estabelece a inclusão da participação da criança na definição das ações que lhe dizem respeito. No entanto, não fica evidente em que contextos essa participação ocorre, e esse aspecto também se revela no referido projeto educacional do Distrito Federal.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trouxe direitos específicos para crianças, sendo uma legislação revolucionária na inclusão da criança como sujeito de direitos. A constituinte de 1988 teve em sua elaboração a influência do Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), um movimento popular surgido em

1982, a partir de denúncias sobre a forma como crianças e adolescentes residentes e/ou trabalhadoras das ruas eram tratadas por autoridades policiais e políticas da época.

O MNMMR promoveu a campanha “Criança Constituinte” que demandava a inclusão dos direitos da criança na nova constituição, sendo este um exemplo do potencial da participação infantil na sociedade.

Essas manifestações populares resultaram na inclusão dos artigos 227 e 228 na Constituição Federal de 1988, que trouxeram garantias de direitos às crianças e elencaram deveres ao Estado e à sociedade. Nesse momento, nasce a criança brasileira como sujeito de direitos.

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
> Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. (BRASIL, 1988)

Foi a primeira vez que os direitos da infância apareceram numa lei no Brasil, sendo esse um marco histórico do país. Não só por essa inclusão da criança, mas por ter sido produto direto de movimentos que deram à infância menos favorecida a merecida evidência social há tanto negligenciada, abrindo precedentes para avanços posteriores na ideia de criança como sujeito capaz de exercer a cidadania.

Em 1989, aconteceu a Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1989). No Artigo 12, levantou-se pela primeira vez o direito da criança de expressar seu ponto de vista sobre os assuntos que lhe dizem respeito e que essa expressão seja considerada na tomada de decisões. Até então, as crianças eram excluídas de tais processos. Para que isso aconteça, a declaração traz o seguinte mecanismo:

> Para tanto, a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetem, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional. (UNICEF, 1989)

O reconhecimento da expressão infantil e da escuta por parte dos adultos passa a ser fomentado internacionalmente, trazendo como conquista a possibilidade de participação efetiva da criança tanto no âmbito jurídico quanto administrativo, conforme as determinações de cada país que adotasse o documento como um parâmetro a ser seguido. É possível notar que não necessariamente haverá participação direta da criança, uma vez que ela pode ser representada por outro considerado apto pela sociedade, mas mesmo assim isso representa um passo em direção à democracia com participação infantil. No total, 196 países ratificaram a convenção, com exceção dos Estados Unidos.

Em 1990, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança e promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um caminho em direção a uma relação mais democrática entre adultos e crianças, pavimentando mais uma parte do caminho para que a criança, dentro de suas limitações, possa ter um papel ativo na sociedade e na elaboração de ideias. Assim, reafirma-se a concepção de criança como sujeito político e de direitos.

A demora em considerar a criança como cidadã, tal como descrito em documentos que garantem esses direitos, segundo Agostinho (2014), se deve a uma concepção na qual os adultos não atribuem às crianças as competências que consideram necessárias para o exercício da cidadania. A criança, como sujeito em desenvolvimento, muitas vezes se expressa de forma ignorada, pois ainda persiste a ideia de que ela se tornará um cidadão no futuro, desconsiderando-se seu papel social no presente. No entanto, para as crianças, os direitos se manifestam por meio de experiências e experimentações, nas quais possibilitam descobertas e aprendizagens que têm validade no momento de expressar e contribuir para o meio social.

No âmbito educacional da primeira infância, as creches e pré-escolas se configuram em espaços potentes para a prática política da democracia, da participação e do protagonismo infantil desde a mais tenra idade. Esses locais são um terreno fértil para a coleta de opiniões infantis sobre as políticas que as atendem. No entanto, isso não significa necessariamente que tenha sido realizado nas instituições que atendem à educação infantil, uma vez que o modelo de educação infantil brasileira se encontra em verdadeiro atraso, tanto em estrutura quanto em abordagens pedagógicas (AGOSTINHO, 2014).

No Distrito Federal, o debate sobre o protagonismo da criança antecede o Marco Legal da Primeira Infância, uma vez que em 2013 teve início o projeto Plenarinha. Não houve um piloto da proposta, durante os dois primeiros anos do projeto, apenas algumas

escolas da rede e crianças foram convidadas à participação, e os motivos para essa abordagem não ficam claros. Nos guias da Secretaria de Educação do Distrito Federal, é exposto que o primeiro momento do projeto teve como principal objetivo fortalecer o protagonismo das crianças na primeira infância e torná-las participantes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2014). A partir desse projeto, no mesmo ano, foram elaborados o Currículo em Movimento da Educação Infantil e o Plano Distrital da Primeira Infância (PDPI). Ambos os documentos são guias para as atividades a serem realizadas no território do DF em relação a crianças até cinco anos. O primeiro atua no atendimento escolar, enquanto o segundo, como o próprio nome sugere, é um plano que estabelece procedimentos e traça metas a serem atingidas no atendimento da primeira infância em vários setores do serviço público.

Nesses documentos, a participação da criança e seu protagonismo como cidadão são pilares fundamentais. No entanto, é notório que o número de crianças que foram convidadas a compartilhar suas indagações nos primeiros anos do projeto representava apenas uma pequena parte da rede de ensino do DF, o que limitou consideravelmente o conceito de protagonismo infantil tão divulgado. Somente a partir do terceiro ano, a Plenarinha foi proposta a toda a rede pública de ensino e instituições parceiras que atendiam à educação infantil, passando a integrar um dos principais projetos para primeira infância da Secretaria de Educação. Cada ano letivo passou a abordar uma temática alinhada ao Currículo em Movimento da Educação Infantil. Nesse contexto, surgem inquietações em relação à forma como essa participação das crianças ocorre na escola, se de fato o projeto é visto como uma proposta que traz bons resultados e se o protagonismo das crianças de fato existe. Caso exista, como ele se manifesta?

Os tópicos abordados no projeto Plenarinha são pertinentes ao universo da criança que deve ser considerado na Educação Infantil, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). O artigo 29 dessa lei afirma:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Consiste na primeira etapa da educação básica e como tal precisa considerar a criança como sujeito. (LDB 9394/96)

Assim, é possível perceber que as propostas trazidas na Plenarinha almejam contemplar esse ponto da legislação, propondo atividades lúdicas em vários aspectos do

desenvolvimento infantil. Dessa forma, a Plenarinha tornou-se o principal projeto de participação política das crianças na Secretaria de Educação do Distrito Federal para promover a participação das crianças em ações que dizem respeito ao atendimento da primeira infância, aproveitando o espaço escolar para levantar o que as crianças desejam que a sociedade ofereça a elas. No entanto, desde o início, não é possível saber, por exemplo, se existe a consideração da opinião das crianças quanto à escolha de temáticas e outros aspectos do projeto.

As políticas educacionais no Brasil têm, como prática comum, a criação de projetos educacionais excelentes que, no papel, trazem grandes aspirações, mas que na prática se mostram pouco eficientes por desconsiderarem aspectos particulares de cada comunidade escolar. Muitas políticas educacionais tidas como revolucionárias e visionárias são elaboradas e reelaboradas em gabinetes, acabando por não considerar a diversidade existente nas escolas. Isso impossibilita a aplicação da proposta tal qual foi idealizada. Associado a isso, temos o fato de que não há uma prática democrática de elaboração na qual aqueles que participam da aplicação, incluindo professores e crianças, possam contribuir ou até mesmo criar suas próprias estratégias. Isso culmina em pareceres pouco democráticos e pouco realistas. Essa formatação pode fazer da política escolar mais uma burocracia a ser cumprida, um trabalho supérfluo e sem muita riqueza de aprendizagem para a criança. Ou seja, o objetivo final acaba por não ser alcançado. Dessa forma, este estudo pretende, por meio de observação, perceber se a Plenarinha desenvolvida na escola e região escolhidas mostra-se um projeto fortalecido no que se propõe ou se a proposta pouco considera as dificuldades de aplicação enfrentadas por docentes e crianças, mostrando-se ineficaz em suas práticas.

Torna-se relevante investigar como as instituições de educação infantil estão proporcionando momentos de participação e protagonismo uma vez que o reconhecimento da cidadania da criança desde o seu nascimento se trata de uma conquista recente que requer quebras de paradigmas com a educação bancária [1]e laços com a pedagogia da autonomia [2]trazidas por Paulo Freire (FREIRE 2014; FREIRE 1996).

[1] A educação Bancária é um conceito trabalhado por Paulo Freire (2014) no qual o ensino se dá pela mera transmissão de conteúdo do professor para o aluno, com uma relação verticalizada, não permitindo que os estudantes pratiquem a reflexão crítica sobre o que lhes é ensinado.

[2] A pedagogia da autonomia é um conceito desenvolvido por Paulo Freire (1996) no qual o ensino se dá de forma reflexiva, com uma relação mais democrática e horizontal que permite uma reflexão crítica sobre o que é ensinado.

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GERAL

Compreender como tem se dado o protagonismo, os processos de participação infantil no projeto Plenarinha da Secretaria de Educação do Distrito Federal em uma Unidade de Ensino de Educação Infantil do Recanto das Emas.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os contextos de participação das crianças na Plenarinha local.
- Descrever os processos de participação da primeira infância em ações educativas da Plenarinha.
- Elaborar portfólio digital com ações pedagógicas que fomentam o protagonismo e a participação das crianças.

2. METODOLOGIA

Para conduzir este estudo, optei por adotar uma abordagem de pesquisa participativa de natureza qualitativa, combinada com diversas técnicas de coleta de dados. Essa metodologia foi selecionada para permitir uma compreensão mais profunda da perspectiva das crianças, colocando-as como os principais protagonistas do processo de estudo. Ao acompanhar de perto as experiências diárias das crianças no ambiente escolar, buscamos aprender com suas visões de mundo, o que se revela fundamental para descobrir novos aspectos da participação infantil. Seguindo a perspectiva de Demo (2009), nosso objetivo foi explorar a intensidade do envolvimento das crianças, concentrando-nos nas dimensões do fenômeno estudado, que incluem a profundidade, o envolvimento e a participação das crianças na Plenarinha. Como instrumentos de registro para análise, foram analisadas uma variedade de mídias, como desenhos, fotografias (capturadas tanto pela pesquisadora quanto pelas próprias crianças), vídeos, áudios e notas do diário de campo. Além disso, houve constante atenção para evitar

posturas adultocêntricas durante o processo de pesquisa, a fim de garantir uma abordagem verdadeiramente centrada nas crianças.

De acordo Com Oliveira (2023), adultocentrismo se refere a uma relação de poder baseada na distinção entre adultos e aqueles não/menos-adultos, utilizada para justificar o acesso a bens, direitos, deveres, posições e autoridade a sujeitos reconhecidos socialmente como adultos. Essa relação estabelece a estruturação de variados mecanismos sociais, normativos e institucionais de controle ou exclusão daqueles que são identificados como não adultos (crianças e jovens) e menos adultos (pessoas idosas). Acrescento à perspectiva do autor a pessoa com deficiência, que apesar de atingir a idade em termos legais para uma pessoa adulta, por muitas vezes tem a sua capacidade posta em prova e desconsiderada em virtude de uma postura adultocêntrica tal qual acontece com idosos.

A pesquisa participativa, aliada à imersão no universo infantil, permitirá descobrir dados até então ocultos nos documentos oficiais da Plenarinha. A revisão bibliográfica revelou uma escassez de estudos acadêmicos sobre a participação política das crianças na primeira infância, ignorando as nuances presentes na participação dessas crianças. Quanto à Plenarinha, apenas dois estudos vão além do estudo de documentos, essa abordagem deixou de capturar os detalhes dos processos e contextos de protagonismo infantil no ambiente escolar por meio do projeto. Portanto, a observação participativa é essencial para preencher essa lacuna de pesquisa e compreender verdadeiramente como as crianças participam e se envolvem na Plenarinha.

A observação será complementada por entrevistas realizadas com três profissionais que participaram da organização da Plenarinha na escola. Esses profissionais foram selecionados para representar a diversidade presente no corpo docente, incluindo indivíduos de diferentes faixas etárias, cargos e experiências profissionais, abrangendo tanto aqueles com mais tempo de atuação quanto os recém-chegados. Essa abordagem permitirá capturar uma ampla gama de perspectivas sobre a Plenarinha e avaliar o impacto do projeto na atuação da Unidade de Ensino.

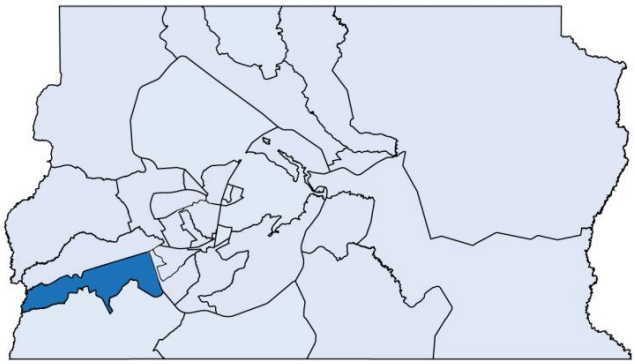
2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO RECANTO DAS EMAS

O Recanto das Emas é a Região Administrativa de número 15 (RA-XV) do Distrito Federal, criada em 28 de julho de 1993 para atender o programa de

assentamento do Governo do Distrito Federal e erradicar, principalmente, as invasões localizadas na Região Administrativa de Brasília (RA I). Está localizado a 25,8 km da região central de Brasília e possui uma população urbana estimada em 145.304 habitantes. (ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO RECANTO DAS EMAS, 2025).

De acordo com o Plano Distrital para Primeira Infância 2023/2032 (PDPI 2023/32), o Recanto das Emas está entre as onze regiões administrativas que apresentarão aumento na população de crianças da primeira infância até o ano de 2030, sendo o crescimento dessa faixa etária previsto em 15,2% na RA. Ainda de acordo com o plano, o perfil social das famílias que possuem crianças entre 0 e 6 anos na cidade é de baixa renda, no DF, 64% das crianças enquadradas na baixa renda são negras e em média 22% dessas crianças crescem em lares monoparentais.

IMAGEM 1 – RECANTO DAS EMAS NO MAPA DO DISTRITO FEDERAL



Fonte: Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão

Através do histórico da cidade fica evidente que se trata de uma área destinada a população com baixo poder aquisitivo, a região foi criada com a finalidade de afastar pessoas pobres das áreas centrais de Brasília, portanto sua localização, assim como a de outras regiões administrativas que tiveram o mesmo propósito, foi estrategicamente escolhida para que pessoas com baixo poder aquisitivo fossem mantidas distantes do Plano Piloto.

Minha relação com a cidade vem desde criança, minha família foi contemplada com um lote na primeira ocupação. A RA-XV tinha uma estrutura precária, sem saneamento básico ou asfalto. Não havia encanamento de água e dependíamos de caminhões pipa para o abastecimento hídrico das residências, os equipamentos públicos eram praticamente inexistentes. Com o passar do tempo, alguns recursos foram chegando à região que hoje é uma cidade com comércio potencial, serviços públicos de

saúde, segurança e educação, entretanto, ainda existe uma longa caminhada de melhorias a serem realizadas.

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e ancorada no capitalismo, a criação do Recanto das Emas, reforça os ideais higienistas que buscam novos mecanismos para manutenção de pessoas pobres em espaços remotos. A tecnologia para sustentação desse distanciamento se renova de tempos em tempos, em setembro de 2024 o governador do Distrito Federal, Ibanês Rocha em uma ação arbitrária impediu ambulantes de trabalharem no tradicional Eixão do Lazer, que acontece aos domingos, alegando atender a pedidos dos moradores da capital federal. O posicionamento foi claramente uma ação contra a ocupação do espaço elitizado de Brasília por moradores das RA's com menor poder aquisitivo.

Atualmente o Recanto das Emas conta com um total de 20 Unidades de Ensino (UE), com gestão pública, sendo cinco delas destinadas exclusivamente à educação infantil que atendem a crianças de 4 e 5 anos de idade (DISTRITO FEDERAL, 2024). Para essa pesquisa foi selecionada uma UE, dedicada exclusivamente à Educação Infantil, situada numa região caracterizada pela segunda etapa de ocupação da cidade. A instituição escolhida é a única com atendimento exclusivo à educação infantil nas imediações com gestão pública até o momento de elaboração deste estudo, ainda que a região tenha crescido consideravelmente e recentemente esteja em etapa de construção e entrega um complexo residencial, a implementação de instalações para oferta de educação infantil pública não acompanhou a demanda populacional.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino de 2024, a UE atende 502 crianças com idades entre 4 e 5 anos, distribuídas em 22 turmas, sendo 11 no turno matutino e 11 no vespertino. A escolha dessa instituição de ensino baseou-se no fato de ser especializada na Educação Infantil, garantindo instalações minimamente adequadas para essa faixa etária e favorecendo a implementação do projeto Plenarinha. Ressalta-se que a UE tem se destacado na aplicação de projetos educacionais propostos pela rede pública voltados para a primeira infância, dentre eles a Plenarinha. Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP 2024), a missão da UE é "proporcionar experiências únicas às crianças matriculadas na instituição, por meio de brincadeiras e interações que promovam seu desenvolvimento, colocando-as como protagonistas de toda a ação" (DISTRITO FEDERAL,2024).

Outra razão para a escolha dessa instituição é o seu contexto socioeconômico, pois está localizada em uma região com um elevado número de crianças em situação de vulnerabilidade, de acordo com a pesquisa realizada pela Companhia de planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN (DISTRITO FEDERAL, 2018), 59,6% da população do Recanto das Emas tem renda familiar entre um e dois salários mínimos. Essa escolha proporciona a oportunidade de observar a participação e o protagonismo de uma parcela menos privilegiada da população infantil do Distrito Federal. De acordo com os dados socioeconômicos apresentados no PPP da UE, a maioria das famílias atendidas tem uma renda mensal entre um e três salários mínimos, e os responsáveis geralmente possuem ensino médio como sua escolaridade máxima. Além disso, essas famílias são beneficiadas por programas governamentais e 75% da comunidade atendida se declara como parda ou preta.

Para a observação, foram selecionadas duas turmas da educação infantil: uma turma de quatro anos e uma de cinco anos, abrangendo diferentes perspectivas de faixa etária diante das propostas pedagógicas. Essa abordagem permitiu não apenas observar as diferentes reações e interações das crianças com as atividades propostas, mas também entender as particularidades de cada contexto presente em cada turma.

É importante ressaltar que as turmas não inclusivas geralmente têm um maior número de crianças sob a supervisão de um único profissional, enquanto as turmas inclusivas possuem um número reduzido de crianças e um Educador Social Voluntário (ESV) devido aos desafios associados à prática da inclusão integral na rotina do grupo. Essa variedade de contextos proporcionará uma compreensão mais abrangente das dinâmicas de participação e protagonismo infantil na Plenarinha.

Cada turma foi objeto de observação por um período mínimo de 15 dias e máximo de um mês, durante as atividades voltadas para a participação infantil e a temática proposta para a Plenarinha do ano letivo em curso. Essa extensão no tempo de observação permitiu uma análise mais aprofundada das interações das crianças com as atividades propostas, bem como a identificação de padrões e tendências ao longo do período de observação.

As três profissionais entrevistadas são membros do corpo docente da escola que atuam em sala de aula de educação infantil e na gestão. Elas são tanto, efetivas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), quanto contratadas

temporariamente (CT) por um período estabelecido pela secretaria, caso da professora na turma de 4 anos.

2.2. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste estudo são crianças com idades entre 4 e 5 anos matriculadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como os profissionais de educação que atuam na Educação Infantil, desenvolvendo atividades pedagógicas de cunho educativo relacionadas à Plenarinha.

A escolha de contemplar essa faixa etária se deve ao fato de que as escolas com gestão pública de educação infantil, em sua maioria, atendem predominantemente crianças de 4 e 5 anos de idade, na etapa da pré-escola. Enquanto isso, as crianças de creche (0 a 3 anos) são geralmente atendidas por instituições parceiras sem fins lucrativos ou por meio do cartão creche, que permite a matrícula em escolas particulares. Portanto, ao observar uma instituição de ensino gerida inteiramente pelo setor público, é possível obter uma compreensão mais abrangente da realidade enfrentada pelas turmas de educação infantil no Distrito Federal.

O primeiro contato com a escola aconteceu de maneira bem receptiva por parte da gestão, que incentivou e motivou as professoras a participarem da pesquisa, entretanto, em um primeiro momento houve resistência para o procedimento de observação participante.

Durante os relatos da pesquisa, farei uso da sigla **P1, P2 e P3** para indicar as falas das profissionais envolvidas no processo.

As duas primeiras docentes selecionadas para participação da observação participante nas turmas de quatro anos, recusaram, diziam não se sentir confortável, pois tinham pouco tempo de experiência e sentiam que poderiam ser julgadas, uma delas passou por uma crise de pânico ao descobrir que havia sido selecionada.

A professora da turma 5 anos foi selecionada desde o primeiro momento, pelo seu tempo de atuação na educação infantil, porém também relatou durante a entrevista que inicialmente não gostou de ser selecionada:

> ***Pesquisadora:*** *Como você se sentiu ao ser selecionada para a pesquisa?*
> ***P1:*** *Ah, posso dizer a verdade? Ah meu Deus, de novo! Porque como as minhas turmas são turmas cheias de um tempo pra cá, todo mundo escolhe as turmas*

mais cheias, claro, mais diversas para ter mais possibilidade. Aí as meninas "você foi escolhida" e eu "sério gente, que eu fui escolhida ou vocês me escolheram?"

A princípio eu me senti mais responsável, pensei "meu Deus do céu, ela vai chegar nessa loucura aqui!"

Porque o seu olhar, vindo de fora e as coisas que você me falou, foram muito importantes para mim, veio como uma resposta às minhas aflições, mas ao mesmo tempo o olhar que a gente tem de que você quer uma organização, você quer uma resposta diferente, então você fica pensando que talvez a sua turma não seja o suficiente e a avaliação que as outras pessoas farão dela não será tão positiva. Mas aí eu comecei a fazer um trabalho individual mesmo, para conseguir te receber melhor.

Conforme ficou perceptível no relato da professora, existe um medo das profissionais de que a observação da pesquisa tivesse um viés voltado para julgamento e condenação das suas ações pedagógicas, o que explica a reação das duas primeiras profissionais ao serem selecionadas para pesquisa. Além disso a docente relata um medo de que a turma não atenda às expectativas da pesquisadora, o que pode ter raízes nos ataques sofridos por docentes, nos últimos anos o discurso de que o professor é um doutrinador, que tem lutado contra a família e as tradições tem ganhado força, unido à crença de que o baixo desempenho acadêmico dos alunos são culpa exclusiva da prática docente. Diversas figuras públicas, inclusive políticos propagam a ideia de que o aluno não aprende por culpa do professor, que não faz o seu trabalho, deixando de considerar toda a estrutura precarização da estrutura oferecida à docência.

De acordo com uma pesquisa realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o avanço do extremismo no mundo tem impactado diretamente as políticas educacionais, de maneira a desmontar os ideais democráticos e de concepção de direitos. O estudo mapeia que entre 1989 e 2023, um total de 1.993 proposições legislativas que representam ataques ou ameaças à educação em todo território nacional sendo elas defendidas em Câmaras dos Deputados, Senado Federal, e Assembleias Legislativas de todos os estados e do Distrito Federal. O estudo também aponta que 201 casos aconteceram de forma local, sendo uma média de 18 casos por ano, a maioria na região Centro-oeste, onde fica localizado o Distrito Federal e a escola observada.

O que mais chama a atenção no estudo é justamente o tópico “doutrinação”, que elenca os diversos casos nos quais os professores tiveram o ambiente de sala de aula invadido para a fiscalização de conteúdo, foram ameaçados e perseguidos por políticos e membros da sociedade civil sob a justificativa de que estavam fazendo uso do magistério para exercer a doutrinação dos alunos (ANDRESSA PELLANDA, 2023).

A partir disso, é possível perceber uma tensão evidente entre a liberdade de ensino e as tentativas de controle ideológico sobre a educação. Essa dinâmica pode ter efeitos negativos significativos, tanto para a autonomia docente quanto para o ambiente escolar como um todo. O avanço do extremismo tem contribuído para desconstruir ideais democráticos e a própria concepção de direitos, especialmente no campo educacional. Esse cenário pode gerar um clima de intimidação, limitando a liberdade pedagógica e o debate crítico em sala de aula, o que impacta negativamente a qualidade da educação e o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos. O tema está profundamente conectado a debates contemporâneos urgentes, como os desafios da educação pública e os riscos do extremismo político.

A pesquisa revela que o medo das profissionais da instituição escolhida em receber uma pesquisadora durante o exercício da docência, se justifica pelo fato de não terem conhecimento de qual viés seria adotado no estudo, portanto estariam, de alguma maneira, vulneráveis a ataques quanto às suas ações pedagógicas.

A terceira professora da turma de quatro anos selecionada aceitou participar da observação de maneira solícita, disse que desde o primeiro momento sentia que seria ela, mas ressaltou que o fato de não se sentir julgada durante o processo da pesquisa contribuiu para que ela pudesse manter a sua rotina de sala de aula:

***P3**: Você não ficou ali naquele cantinho lá, você foi pra turma e ajudou. A aluna mexia no seu cabelo, e a aluna mexia no seu colar, naquele calorão e você não ligava.... Você deixa a gente muito à vontade, tu não é crítica. Você não tem aquele olhar ativo, que quando fala pesquisadora, você pensa que a pessoa tá ali para te avaliar de um todo. Isso não aconteceu, não me senti assim.*

Durante as várias conversas e na entrevista, o medo de julgamento veio à tona por ambas as professoras observadas, as profissionais demonstravam sempre interesse em melhorar suas práticas e uma constante preocupação com a avaliação que poderia ser feita de sua postura profissional.

Tais relatos nos fazem alçar mais uma bifurcação do estudo realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que é como tais ataques a docentes vêm impactando a busca pela educação verdadeiramente participativa das crianças, nas práxis do professor e nas pesquisas sobre educação, uma vez que os profissionais se sentem intimidados por um viés político que vem sendo disseminado na sociedade que coloca à docência como inimiga social. Isso na verdade tem se tratado de ataques para enfraquecer a educação pública, que por sua vez tem buscado meios de conscientizar a população sobre a existência de mecanismos de dominação que podem ser mudados através da participação popular que começa a se aprender na infância.

Mariz (2015), ao refletir sobre a formação dos professores e como ela pode contribuir para a manutenção ou para o desmonte das estruturas de opressão presentes nas escolas, alerta para o uso de um discurso pedagógico como camada superficial que esconde os reais motivos por trás de mudança e interferências nas ações pedagógicas:

> Num quadro de mudanças da organização do trabalho, onde temos notado que as proposições de mudanças nas condições de trabalho são apresentadas como consequências das mudanças pedagógicas, anunciadas para melhorar a qualidade da escola. Nesses casos o discurso pedagógico tem sido utilizado como verniz para processos de racionalização de custos. (MARIZ, 2015)

O autor traz à tona, os discursos em prol da melhoria do ensino, que são utilizados como ferramentas para legitimar mudanças nas condições de trabalho dos educadores, mudanças essas que estão mais relacionadas a cortes de gastos do que a uma verdadeira melhoria na qualidade do ensino ofertado. Criticando a forma como as políticas públicas são implementadas, o autor sugere que os interesses econômicos são as prioridades em detrimento das reais necessidades da área da educação. Alertando para a necessidade de desvendar os reais motivos por trás de tais proposições.

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que, o mesmo se aplica a quantidade de proposições que atacam a educação, principalmente a pública, voltada para as grandes massas. Cabe então refletir quais são os reais motivadores de discursos que colocam o professor como inimigo número um da sociedade, quais os interesses de proposições que visam colocar uma venda sobre o olhar da população, que sociedade está sendo idealizada a partir de tais propostas?

Destaco, portanto, a importância de garantir que as propostas educacionais e transformações no trabalho do professor sejam realmente voltadas para a melhoria da

qualidade da educação, e não apenas para manutenção de interesses econômicos de uma elite minoritária.

As docentes relataram que apesar do receio de serem observadas em suas práticas, têm ciência da necessidade das pesquisas do âmbito da educação infantil, para que seja possível a luta por melhorias na estrutura, por esse motivo se sentiram motivadas a participar. Durante as conversas no dia a dia, a docente com menos experiência relatou ainda que a pesquisa se mostrou uma fonte de aprendizagem para ela.

No decorrer de todo o processo as duas professoras demonstraram interesse em conhecer a pesquisa, em interagir comigo durante a observação, sempre me envolvendo nas atividades e dinâmicas do dia. O que indica, que conforme a fala da professora P3, o medo inicial de julgamento foi superado logo nos primeiros contatos.

2.3. O TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE) DAS CRIANÇAS E DAS FAMÍLIAS

As famílias receberam o TCLE para autorização da participação através da agenda, acompanhado de um vídeo explicativo encaminhado pelo WhatsApp da escola. O vídeo tinha como objetivo atender aqueles núcleos cujos responsáveis possuem dificuldade na leitura e interpretação, que não sejam alfabetizados ou mesmo aqueles que apresentaram dúvidas a respeito da pesquisa.

O contato com as crianças aconteceu de maneira tranquila desde o primeiro dia. Quando cheguei às salas, as professoras me apresentaram como pesquisadora, disseram que eu estava ali para estudar com eles e durante a observação, sempre surgiam curiosidades das crianças.

Para que as crianças entendessem o que uma pessoa adulta fazia assistindo aulas junto com elas, foi pensado um momento de conversa para explicar o que seria feito e para apresentar o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) adaptado para faixa etária.

As turmas se organizaram de maneira confortável e conversamos sobre o que seria observado no período de nossa convivência. A apresentação às crianças foi

realizada por meio de oito slides lúdicos, com ilustrações que explicavam sobre a pesquisa e seus procedimentos.

Durante a apresentação dos slides, nós conversamos sobre cada tópico, sendo o primeiro a Plenarinha, o segundo um convite a participar da pesquisa, quais seriam as estratégias utilizadas para registro e como elas poderiam manifestar caso se sentissem desconfortáveis em algum momento durante as interações.

Ao final das apresentações, com uma fita crepe, fiz uma linha no chão, na qual de cada lado dela foi colocado um emoji, positivo (com o polegar para cima) para aqueles que aceitavam participar da pesquisa e negativo (com polegar para baixo) para aqueles que não queriam participar. As crianças se levantaram e ficaram enfileiradas em cima da linha e no momento em que juntos contamos até três, cada uma escolheu de que lado gostaria de ficar, dos participantes ou dos não participantes.

IMAGEM 2 – APRESENTAÇÃO DO TCLE PARA AS CRIANÇAS

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Todas as crianças das duas turmas consentiram participar da pesquisa e demonstraram compreender sobre o que se tratava o estudo. O ponto que mais chamou a atenção delas foi o que pode contribuir para melhorar a escola. Durante esse tópico as crianças da Turma de 5 anos, começaram a falar diversas coisas que achavam que poderia ser aprimorada na escola, a principal delas o uso de recursos mais tecnológicos para aprendizagem como tablets e acesso à internet pela TV da sala, para que a professora possa passar vídeos, o melhor acesso à internet foi abordado por ambas as turmas durante nossa conversa.

As crianças ressaltaram que apesar de haver acesso à internet na TV, esta não é de boa qualidade e que nem sempre funciona, por isso quando a professora quer apresentar um vídeo que contribua para o que está sendo estudado, nem sempre é possível e às vezes se perde muito tempo tentando.

A apresentação do TCLE revelou o quanto as crianças têm opiniões e críticas a variados aspectos, pois durante a conversa, todo o tempo queriam de fato compreender de que iriam participar e porquê. Além disso, demonstraram senso crítico e realista acerca dos equipamentos disponíveis para sua educação.

O momento de apresentação da pesquisa para as crianças contempla quatro requisitos que Hart (1992) coloca como fundamentais para que exista uma efetiva participação infantil, sendo eles: o entendimento do projeto, ciência de quem tomou as decisões e porquê, a criança exercer papel significativo no projeto e que a criança seja voluntária após prestados os esclarecimentos sobre a pesquisa.

Sendo essa pesquisa voltada para a participação das crianças, adotei esses quatro passos como um mantra diário durante minhas ações enquanto pesquisadora, lembrando que a participação das crianças poderia se dar em variados níveis, em diferentes momentos e em diferentes graus, a depender das próprias crianças. Respeitando ainda a capacidade de participação de acordo com o desenvolvimento individual e subjetivo. As crianças das turmas de 5 anos possuem maior desenvoltura para participar de certas atividades do que as crianças de 4 anos, por exemplo.

2.4. OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS

Desenvolver metodologias de pesquisa que incluam crianças pequenas é um desafio complexo devido à necessidade de abordagens sensíveis que respeitem sua rotina natural. Na área da educação infantil, a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente escolar como principal fonte de dados, com a observação direta da pesquisadora sendo o elemento-chave. Para garantir a eficácia do estudo, foi essencial que a pesquisadora se engajasse de forma direta e prolongada com o ambiente investigado, em especial a rotina escolar das crianças envolvidas na Plenarinha, requerendo um trabalho de campo detalhado e cuidadoso.

Para complementar a observação participante, foram realizados registros em formato multimídia, incluindo vídeos, fotografias e áudios. Estes registros serão feitos

tanto pela pesquisadora quanto pelas próprias crianças, documentando os eventos da Plenarinha na escola. O objetivo é descrever de forma abrangente os processos e contextos de participação das crianças no ambiente escolar, buscando capturar o maior número possível de situações em que a participação e o protagonismo delas se manifestem. É essencial contextualizar as crianças, seus gestos, falas e ações nas situações em que ocorrem, dando destaque ao dinamismo do cotidiano escolar e buscando capturar a perspectiva dos participantes de maneira abrangente.

Ao lado da observação, foi conduzida uma entrevista com três profissionais com perfis diversos envolvidos na realização da Plenarinha na escola. Esta entrevista representa um instrumento valioso para coleta de dados, pois busca explorar a visão dos profissionais sobre a Plenarinha e seu papel no projeto. O engajamento desses profissionais muitas vezes influencia significativamente os rumos do projeto em âmbito local.

Para este estudo, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada (Lüdke, 2018). Neste tipo de entrevista, é fornecido um esquema básico de perguntas, porém não há rigidez na aplicação, permitindo adaptações conforme necessário durante a entrevista.

Alguns cuidados serão adotados tanto nos registros de dados que envolvem a participação das crianças quanto nas entrevistas com os profissionais. Esses cuidados incluem garantir o anonimato dos envolvidos, respeitar a cultura e os valores dos participantes, bem como as opiniões e impressões que compartilharem durante o estudo.

Será realizada uma escuta atenta durante as interações, de modo a estimular o fluxo natural de informações e criar um ambiente de confiança entre os participantes e a pesquisadora. Isso permitiu que eles se sentissem à vontade para se expressarem livremente e contribuírem de forma genuína para o estudo.

2.4.1. Fundamentação Teórica e Análise Documental

Nesta pesquisa, o primeiro passo consistiu na realização de um estudo sistemático e abrangente da literatura existente. O desígnio era explorar o debate em torno da participação e do protagonismo na primeira infância, visando identificar as oportunidades e os desafios desse processo, como ele tem sido retratado nos estudos atuais. Essa etapa, que teve início no primeiro semestre do curso e continuou ao longo da incubação da investigação, buscou enriquecer o embasamento teórico da pesquisa.

Durante esta fase, foram coletados dados relativos à evolução do direito à participação das crianças na legislação brasileira, assim como em documentos que orientam a educação básica, tanto em nível nacional quanto no contexto específico do Distrito Federal. Buscou-se conhecer estudos que abordem a participação política das crianças de primeira infância em ações que impactem na comunidade na qual elas vivem. Ao mesmo tempo, foi conduzida uma análise documental detalhada da Plenarinha, desde sua criação em 2013 até os dias atuais.

Dessa maneira, a apreciação dos documentos que embasam a criação da Plenarinha e a participação política das crianças pode fornecer insights valiosos sobre os diversos aspectos que permeiam a participação e o protagonismo das crianças alinhadas com as políticas públicas para a primeira infância no Distrito Federal.

2.4.2. Observação Participante

Segundo Demo (2004), a Pesquisa Participante consiste em uma imersão prática, que busca expor de forma transparente as ideologias estudadas, possibilitando uma discussão aberta. Essa metodologia visa compreender adequadamente o objeto de estudo, permitindo intervenções alternativas. Por conseguinte, a observação participativa proporciona uma imersão mais profunda na realidade da sala de aula de educação infantil, explorando suas subjetividades e complexidades. Isso permite à pesquisadora obter percepções teóricas e práticas sobre a participação e protagonismo da primeira infância no contexto educacional. Conforme Demo (2009) destaca, embora a realidade seja a mesma para todos, sua complexidade permite diversas interpretações. Nesse sentido, a metodologia proposta visa destacar o ponto de vista das crianças.

Por meio da observação, almeja-se compreender a relação entre a teoria presente nos documentos orientadores e a prática da escola no que se refere à participação e protagonismo das crianças. Isso possibilitará um diálogo científico sobre a aplicação da participação e do protagonismo infantil na educação infantil, contribuindo para uma reflexão acerca da teoria e da realidade observada.

2.4.3. Entrevista com os Profissionais

Foram conduzidas uma entrevista aberta e aprofundada com as educadoras envolvidas no processo, visando coletar suas narrativas individuais sobre a prática da metodologia participativa com as crianças. Apenas uma delas teve a necessidade de repetição para aprofundamento, para garantir a obtenção de todos os dados relevantes.

Conforme destacado por Lüdke (2018), a entrevista é um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados, amplamente empregado nas ciências sociais. Por meio dela, é possível explorar temas complexos e escolhas individuais que permeiam a relação entre professor e criança, permitindo aprofundar aspectos observados durante a pesquisa. Além disso, a entrevista pode revelar informações que não seriam inicialmente evidentes, oferecendo insights sobre a visão dos educadores em relação à participação e ao protagonismo infantil na rotina escolar. Também é uma oportunidade para entender como os educadores percebem o projeto proposto pela Diretoria de Educação Infantil e quais são os principais desafios enfrentados por eles na implementação dessa proposta.

3. ANÁLISE DOS MATERIAIS DE OBSERVAÇÃO

A análise dos materiais de observação seguiu o método proposto por Lüdke (2018), abrangendo tanto a descrição detalhada dos eventos observados quanto a reflexão sobre sua significância.

Na parte descritiva, foram detalhadas as situações ocorridas durante a pesquisa de campo. Isso incluiu a descrição dos participantes da pesquisa, a reconstrução de diálogos, a contextualização dos locais onde as atividades são desenvolvidas com as crianças, o registro de eventos especiais relacionados à temática da participação e protagonismo infantil, bem como a narrativa das atividades vivenciadas pelas crianças e os comportamentos observados.

A parte reflexiva abordou as observações pessoais da pesquisadora, levando em consideração sua experiência, vivência, sentimentos, ideias, problemáticas, dúvidas, concepções e outros aspectos relevantes. Nesse momento, foram realizadas reflexões analíticas e metodológicas, considerando dilemas éticos, conflitos, mudanças de perspectiva do observador e esclarecimentos necessários.

Tais pontos foram considerados como diretrizes gerais para orientar a observação na pesquisa, não devendo ser tratados como um check-list da observação participativa.

3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

A análise das entrevistas com os professores partícipes procurou que o entrevistado discorra sobre a participação e protagonismo das crianças com base nas informações que ele detém sobre o tema, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações das informações que se deseja obter.

Ao analisar a entrevista dos profissionais foram levados em conta não só as respostas dadas por eles, mas também sua expressão não verbal e o confronto do discurso com a prática observada. Para que tais particularidades fossem captadas foram utilizados os métodos de gravação e anotação durante a entrevista. Durante a gravação pretendeu-se captar todas as expressões orais do entrevistado, permitindo que a pesquisadora tivesse liberdade para depositar toda sua atenção no entrevistado, permitindo desse modo, a percepção de linguagens não verbais. As anotações, por sua vez, estarão focadas no registro dessas linguagens não verbais, bem como triagem de informações importantes dando ênfases, seja para as potencialidades quanto para as fragilidades.

Conforme Lüdke (2018), a entrevista se mostra um instrumento importante não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas, pois apresenta um caráter de interação entre aquele que pergunta e a pessoa que responde.

4. PROCEDIMENTOS PARA AUTORIZAÇÃO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, foi feita a análise de documentos disponíveis no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF, os quais são de acesso público. Para a realização da observação participativa e entrevista com os docentes, foram solicitadas autorizações, inicialmente junto à Escola de Aperfeiçoamento de

Profissionais de Educação – EAPE, responsável pelo acompanhamento de pesquisas realizadas no âmbito da rede pública de ensino do DF.

Após a obtenção da autorização da EAPE, foi enviada uma solicitação de consentimento aos responsáveis das crianças que tiveram suas rotinas escolares observadas e registradas para fins de pesquisa acadêmica com análise qualitativa no âmbito da SEDF.

4.1. CUIDADOS ÉTICOS

Após a autorização para condução da pesquisa, o projeto foi submetido ao Conselho de Ética por meio da Plataforma Brasil, visando encaminhá-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa e Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília – UnB. O estudo foi conduzido de acordo com as resoluções CNS nº 466/2012 e CNS nº 510/2016, que estabelecem as normas éticas para pesquisas envolvendo seres humanos.

Foram observadas as orientações do memorando circular nº 6/2023 da Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologia e Educação a Distância, que trata dos procedimentos sobre a recepção, autorização e encaminhamento de pesquisadores (as) interessados em pesquisar na rede pública de ensino do Distrito Federal.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1. O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Objetivando ampliar a apreciação e o debate acerca da temática a ser pesquisada, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir das seguintes bases de acesso livre de dados: Scielo, Edubase, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e por meio da ferramenta Google Acadêmico. Como estratégia de investigação foram utilizados os seguintes descritores: Plenarinha, protagonismo, primeira infância e educação infantil.

O termo Plenarinha foi pesquisado individualmente e para que a busca fosse ampliada foram usadas as variáveis entre os demais descritores. O critério utilizado para

escolha dos achados foi de estudos que falassem especificamente sobre a Plenarinha do Distrito Federal ou que abordassem o protagonismo e a participação cidadã na primeira infância, relacionados a ciências humanas e educação. No uso da ferramenta Google acadêmico, foi aplicado o filtro de ano (2013-2024) para limitar os resultados. O quadro a seguir delineia os primeiros resultados.

TABELA 1 – QUANTIDADE DE ESTUDOS RELACIONADOS AO TEMA

DESCRITORES	ACHADOS	SELECIONADOS
Plenarinha	713	8
Protagonismo AND Educação Infantil	22.697	67
Protagonismo OR Educação Infantil	302.665	5
Políticas Públicas AND Educação Infantil	132.845	2
Políticas Públicas OR Educação Infantil	184.815	3
Políticas públicas AND primeira infância	54.946	6
Políticas públicas OR primeira infância	32.887	4
TOTAL	731.568	95

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dos 95 estudos selecionados para leitura prévia, foram excluídos aqueles cujos acessos não estavam livremente disponíveis, em seguida foi realizada uma triagem para verificação de artigos que se repetiam. Os estudos relacionados a formação docente, gestão escolar, avaliação, saúde e outras temáticas que não envolvessem a participação ativa das crianças, ainda que importantes do ponto de vista político, foram excluídos para finalidade desse levantamento.

Mantiveram-se as publicações que abordam a temática da Plenarinha, o protagonismo e a participação de crianças em variados aspectos sociais entre os anos de 2013 e 2024. Dos estudos escolhidos dois tratavam de pesquisas desenvolvidas fora do Brasil, mas defendidas em universidades brasileiras, conforme apresentado o quadro abaixo.

QUADRO 1 – ESTUDOS RELACIONADOS A PLENARINHA, PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO

ANO/ LOCAL	AUTOR	TÍTULO	ELEMENTO ESTUDADO	METODOLOGIA
2015 Uberlândia - MG	FREITAS, Francine. SCHNEIDER, Mariângela Costa. LORENZON, Mateus. SILVA, Jaqueline Silva da.	O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil.	Como os espaços escolares podem favorecer o protagonismo na educação infantil	Estudo bibliográfico.
2019 São Paulo - SP	ABARDÍA, Maria Teresa Santos	Protagonismo infantil na América Latina: Metodologias participativas na vida das crianças das classes populares.	Implementar e analisar método participativo para a revitalização e ocupação consciente de espaços públicos degredados, a partir do olhar e da experiência da criança da e na periferia.	Pesquisa intervenção Metodologia Comunicativa Crítica (MCC)
2019 Minas Gerais - MG	LOPES, Frederico Alves	À sombra desta mangueira: Ocupação Guarai Kaiowá sob protagonismo infantil	Qual o papel das crianças na luta pela terra e moradia.	Observação participante, entrevistas, questionários, análise documental, oficinas de foto e vídeo e checagem dos achados coletivamente com os participantes.
2019 Bolonha-Itália	GUIZZO, Bianca Salazar. BALDUZZI, Lucia. LAZZARI, Ariana.	Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha.	Como o protagonismo das crianças tem sido potencializado nas ações vinculadas à educação infantil.	Pesquisa de campo realizada em três instituições que atendem crianças de zero a seis anos de idade na cidade de Bolonha/Itália, sendo duas públicas e uma privada

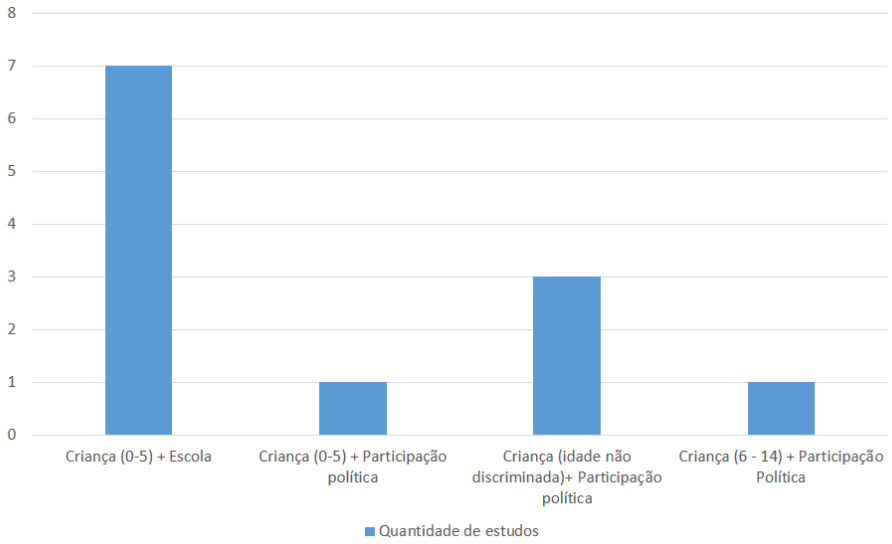
2019 Brasil	GOUVÊA, Maria Cristina Soares. CARVALHO, Levindo Diniz. FREITAS, Fábio Accardo de. BIZZOTO, Luciana Maciel.	O protagonismo infantil no interior dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil.	Protagonismo infantil de crianças inseridas em dois movimentos sociais brasileiros: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) popularmente chamado de Sem Terrinha e o movimento das ocupações urbanas no contexto das grandes cidades.	Estudo bibliográfico, encontros com as crianças, conversas, observação.
2019 Brasília - DF	OLIVEIRA, Ivete Mangueira de Souza. COELHO, Cristina Madeira-	A Plenarinha da Educação Infantil nas Escolas Públicas do Distrito Federal como campo de configuração e expressão subjetiva das crianças.	Compreender se e como a Plenarinha pode favorecer a expressão subjetiva das crianças da Educação Infantil.	Pequisa qualitativa, pesquisa documental, bibliográfica, observação, dinâmica conversacional, complementação de frases, filmagem, gravação de áudios, possível construção coletiva de outros instrumentos.
2020 Brasília - DF	BARBOSA, Etiene Baldez Louzada. VOLTARELLI, Monique Aparecida.	Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no distrito Federal.	Como ocorre a participação das crianças pequenas na Plenarinha do Distrito Federal.	Análise documental
2020 Vitória - ES	BATISTA, Bruna Dayane Valadares. SAMPAIO, Karine Christina Corrente. PAULA, Vasti Gonçalves de.	O protagonismo como princípio favorecedor na educação da primeira infância.	Como atuam os profissionais de educação infantil que trabalham na rede pública e particular do município.	Estudo documental e questionário via formulário.

2022 Santo André - SP	ROSA, Emillyn	O Conselho Mirim na rede municipal de Santo André (SP): uma política pública de participação política infantil	Compreender como os Conselhos Mirins se constituíram e se tornaram uma política pública de participação infantil.	Estudo qualitativo, levantamento histórico, entrevista com representantes da administração e análise documental.
2022 Minas Gerais - MG	JORGE, Leonardo Daniel	O Parlamento Infantil de Moçambique entre o grupo geracional da infância e o Estado Moçambicano: elo democrático ou não no período entre 2016 e 2021?	Analisa se o Parlamento Infantil de Moçambique serviu ou funcionou como elo democrático entre o grupo geracional da infância e o Estado Moçambicano.	Estudo de caso
2023 Brasília - DF	HUHN, Isabel Cristina de Oliveira. BARBOSA, Etiene Baldez Louzada. BARBOSA, Giovanna Asevedo Lago.	Experiências orais e escritas nas Plenarinhas da Educação Infantil: um guia de formação docente enquanto se propõe a participação infantil (DF, 2013-2021)	Estudo dos guias das Plenarinhas	Análise documental do guia da Plenarinha Brincando e encantando com histórias e PPP's de escolas participantes.
2024 Brasília - DF	HUHN, Isabel Cristina de Oliveira. VOLTARELLI, Monique Aparecida.	Projeto Plenarinha na Educação Infantil: possibilidades e desafios na roda de conversa.	Roda de conversa da Educação infantil como eixo da Plenarinha Local.	Observação participante, registro de diário de campo, desenhos, fotos, gravação de voz e análise documental.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Após esse segundo levantamento, com a leitura na íntegra dos textos das pesquisas, foi possível identificar quais trabalhos estudam a participação política das crianças e quais deles levam em consideração as peculiaridades da participação de crianças da primeira infância. Conforme o gráfico seguinte.

GRAFICO 1- ESTUDOS SOBRE O PROTAGONISMO INFANTIL



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A triagem de produções acadêmicas demonstra uma escassez de estudos sobre a temática de protagonismo da primeira infância conectado a ação política das crianças, a maioria dos estudos aborda o protagonismo dessa faixa etária apenas no ambiente escolar, ao levantarmos o tema de participação cidadã os resultados estão relacionados a estudos que não descrevem a faixa etária das crianças, o que no geral, indica que são maiores ou considera aquelas a partir da fase de alfabetização. O gráfico aponta baixa quantidade de estudos que façam a interseccionalidade entre esse protagonismo de crianças pequenas com as políticas públicas destinadas ao público de 0 a 5 anos, não só educacionais, mas em variados contextos sociais, apenas um estudo traz essa participação por parte de crianças matriculadas em creches e pré-escolas.

Dentre os trabalhos eleitos, quatro são pela Universidade de Brasília – UnB, sobre o projeto Plenarinha da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DIINF), o que indica um despertar e um novo olhar para a educação infantil a partir da academia, sobretudo na capital do país.

Desses estudos que abordam a Plenarinha, três foram baseados na observação participativa, entretanto nenhum deles conjectura acerca da interseccionalidade do projeto com as políticas públicas para primeira infância ou sobre a participação ativa política das crianças a qual o projeto busca fomentar, indicando a necessidade de pesquisa nesse aspecto.

Quando discutimos o protagonismo na primeira infância, é crucial refletir sobre a hierarquia estruturalmente imposta na relação entre criança e adulto. Na maioria das vezes, a criança encontra-se em uma posição de submissão e desigualdade em relação ao adulto cuidador, seja ele um membro da família, professor ou outro. Essa situação é agravada devido à fase do desenvolvimento em que a primeira infância se encontra, muitas das quais ainda não desenvolveram a oralidade. Portanto, sua expressividade ocorre de maneiras que muitos adultos, incluindo aqueles que trabalham profissionalmente com crianças, podem ter dificuldade em compreender. Essa desigualdade é a fonte estrutural para a necessidade de mudança em relação ao protagonismo dessas crianças na criação de políticas públicas para a primeira infância e até mesmo para sua emancipação no que diz respeito à participação.

Por exemplo, uma criança não verbal que escala objetos está expressando, à sua maneira, a necessidade de conhecer e explorar o ambiente ao seu redor. Ao mesmo tempo, cabe ao seu cuidador zelar por sua segurança. É importante não reprimir esse momento de aprendizagem, participação e protagonismo, pois através dessa experiência, a criança passará a compreender delimitações espaciais, reconhecer situações de perigo, perceber suas próprias limitações corporais e até mesmo criar soluções para obstáculos encontrados no processo de escalada. Tudo isso é alcançado pelo simples gesto de escalar algo.

Dentro do espectro da participação política da criança, isso indica a necessidade de ambientes que favoreçam a atividade de escalada, como áreas arborizadas e parquinhos. Esses espaços proporcionam oportunidades para a criança explorar, experimentar e desenvolver habilidades importantes para sua autonomia e compreensão do mundo ao seu redor. Portanto, é essencial que os ambientes infantis sejam projetados e adaptados para incentivar e apoiar essas formas de participação e aprendizado.

O primeiro passo para promover uma mudança em relação à conduta adultocêntrica em relação às crianças pequenas é dado com a promulgação da lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, mais conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância. Esta lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, reconhecendo a especificidade e a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e humano. Além disso, ela está em consonância com os princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2016).

5.2. O MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA

O Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), nasce como resultado de uma série e ações em prol da garantia de direitos das crianças em seus primeiros anos de vida. Sua história começa em 1991, com a promulgação da lei nº 8.242 que cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Trata-se de um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária (MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA, 2018)

Em 2007, surge a Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI), uma organização nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes de organizações multilaterais que atuam direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da primeira infância (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2022), que em 2010 consegue aprovar na assembleia do CONANDA o Plano Nacional da Primeira Infância (PNPI). Este documento orientou decisões, investimentos e ações de proteção e de promoção dos direitos da criança na primeira infância durante o período de 2010 a 2022 (PNPI, 2010-2022).

Em 2011, é lançado o Núcleo Ciência pela Primeira Infância, que mobilizava lideranças em prol da importância da prioridade de temáticas relacionadas ao desenvolvimento das crianças da primeira infância. O NCPI, é uma coalizão que produz e difunde conteúdo científico sobre o desenvolvimento na primeira infância para o fortalecimento de políticas públicas destinadas ao combate de desigualdade que afetam as crianças Brasileiras de até seis anos de idade (NÚCLEO DE CIÊNCIA PELA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2024), O NCPI foi responsável pela elaboração do projeto do Marco Legal da Primeira Infância.

Em 2013 é criada a Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância – FPPI (2023), uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, estabelecida no âmbito do Congresso Nacional com o intuito de apoiar, incentivar e fiscalizar as ações e políticas públicas relacionadas à primeira infância. A FPPI, foi uma iniciativa do deputado federal Osmar Terra e objetiva a integração do congresso com as organizações que atuam na defesa dos direitos da primeira infância, relevantes para ampliação das capacidades técnico-científicas da RNPI (SANTANA, 2022).

O Marco Legal da Primeira Infância (lei nº 13.257), é uma conquista dessa combinação de acontecimentos em prol da defesa dos direitos das crianças da primeira infância. Teve em seu ano de promulgação um cenário político conturbado no qual

meses após a sua aprovação se deu o impeachment da presidente Dilma Rousseff, movimento político que teria como consequência uma diversidade de ações para o desmonte da participação política da sociedade civil o que o torna um documento ainda mais relevante no contexto de participação democrática.

O Marco Legal da Primeira Infância inicia seu texto definindo as crianças que se enquadram nesse aspecto da vida humana, considerando a primeira infância como o período que abrange os primeiros seis anos completos de vida. Isso já indica que essas crianças, por diversos fatores, incluindo o processo de desenvolvimento da expressividade, precisam estar em um contexto diferenciado de oportunidades de exercício da cidadania e do protagonismo infantil. Esse contexto resgata o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 4º do ECA para esse público.

Em seu artigo 4º, O Marco Legal da Primeira Infância estabelece a forma como as políticas públicas voltadas para a primeira infância devem ser pensadas e executadas, com o efetivo envolvimento infantil. Isso significa que as políticas e programas devem considerar ativamente as necessidades, interesses e perspectivas das crianças pequenas em todas as etapas do processo, desde o planejamento até a implementação e avaliação. Isso requer criar espaços e oportunidades para que as crianças expressem suas opiniões, desejos e preocupações, e que suas vozes sejam levadas em consideração na tomada de decisões que afetam suas vidas. Essa abordagem garante que as políticas sejam mais sensíveis e adequadas às necessidades reais das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral e seu protagonismo desde os primeiros anos de vida. O texto afirma que:

> Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:
> I - Atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
> II - Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
> III - Respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
> (...) VI - Adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

> (...) Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (Brasil, 2016)

Ao trazer este artigo, a legislação adota o interesse da criança pequena como prioridade, o que representa um avanço na concepção de políticas públicas voltadas para as infâncias. Isso significa um afastamento da ideia de políticas centradas apenas nos interesses dos adultos, colocando o bem-estar e os direitos da criança no centro das preocupações. Indica que a opinião e o ponto de vista da criança devem ter um peso significativo nas políticas que irão beneficiá-la, tornando-se essencial ouvir ativamente o público infantil para garantir que as propostas de atendimento sejam verdadeiramente adequadas às suas necessidades e realidades.

Além disso, o marco reconhece que a participação de crianças pequenas não se dá da mesma forma que a de crianças mais velhas. É necessário realizar adaptações para favorecer o espaço e tempo necessários para o exercício da cidadania na primeira infância. Isso requer uma observação cuidadosa da expressividade infantil em suas diversas formas. Não se deve aqui ter a pretensão de criar a ilusão de que a criança, sozinha, tenha as condições necessárias para formular suas próprias políticas. Em vez disso, o cuidado dedicado a ela deve ser voltado para a autonomia e emancipação. As crianças não possuem a compreensão da complexidade que envolve esse debate em suas mentes, e essa compreensão pode variar de acordo com fatores sociais. No entanto, durante suas brincadeiras e vivências, elas expressam suas necessidades primordiais.

Uma criança que, ao brincar de ir para a escola, representa uma longa caminhada para pegar um ônibus, indica não apenas a precariedade do serviço de transporte público, mas também a ausência de uma instituição de ensino adequada para sua idade nas proximidades de sua casa. Isso aponta para a necessidade de verificar as políticas de construção de escolas mais próximas ou de uma melhor distribuição de matrículas pelo sistema de ensino. Para que isso seja percebido os profissionais que realizam a escuta sensível das infâncias devem ter um olhar atento para comunicações que não são verbalizadas, mas demonstradas.

O Marco Legal da Primeira Infância, em seu artigo 5º, destaca a Educação Infantil como uma das áreas prioritárias para políticas públicas voltadas para a primeira

infância. Isso influencia diretamente o pensamento sobre o espaço escolar onde ocorre a educação infantil, pois a partir desse momento a participação da criança pequena deve ser ainda mais valorizada e incentivada nesse ambiente. A escola representa o local onde a criança é inserida na cultura da sociedade e na prática da cidadania, sendo particularmente crucial para crianças oriundas de comunidades mais pobres e vulneráveis. Por esse motivo, a escola precisa ser constantemente revista como uma instituição que tem o papel de privilegiar a infância e sua participação cidadã, podendo impactar na sociedade como um todo.

Nesse aspecto, o marco legal se torna um complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao reforçar a escola como um ambiente democrático para a prática da cidadania desde a primeira infância, atribuindo-lhe a responsabilidade de inserir na rotina a implementação de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento dessas capacidades. Para que isso ocorra, é essencial que o ambiente escolar da primeira infância seja rico em espaços de vivência representativos da vida em sociedade, que promovam a exploração e expressividade infantil. Por esse motivo, os espaços de atendimento escolar para a primeira infância não deveriam contar apenas com carteiras enfileiradas, mas sim com uma variedade de espaços lúdicos nos quais os profissionais possam abordar as aprendizagens por meio de representações práticas e experiências significativas.

Dentro dessa perspectiva, os profissionais podem observar as áreas de interesse demonstradas pelas crianças, como por exemplo, os animais de estimação. A partir desse interesse das crianças, seria possível construir com elas um espaço pet dentro da sala de aula, equipado com animais de brinquedo, caixas de ração, remédios fictícios, pacotes de ração e outros acessórios relacionados aos cuidados com animais de estimação. Com a mediação da professora, as crianças poderiam participar ativamente, escolhendo o nome do espaço, e trabalhando conceitos matemáticos através da precificação de produtos e serviços, como banho, tosa e remédios.

Esse espaço de vivência proporcionaria às crianças novas oportunidades de aprendizado, que surgiriam naturalmente durante suas brincadeiras. Por exemplo, elas poderiam se questionar sobre onde levar um animal de estimação quando ele estiver doente, se existem hospitais públicos para animais, onde é possível vaciná-los, que tipo de cuidados devem ser tomados para garantir a saúde dos animais e também a segurança das pessoas que convivem com eles. Questões sobre quais tipos de animais podem ser

mantidos em casa ou em áreas rurais também poderiam ser exploradas, enriquecendo ainda mais a experiência educativa das crianças.

Essa abordagem, que pode ser considerada tanto freiriana[3] quanto montessoriana[4], permite que a criança pratique diversas ações da vida em sociedade relacionadas à criação de um bichinho de estimação. Isso proporciona que a aprendizagem seja explorada de forma que a criança assuma um papel protagonista no processo. Nessa perspectiva, não há apenas ensino direto, mas sim a experiência e a descoberta de novidades a partir de uma temática de interesse das próprias crianças. Esse método pedagógico coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, permitindo que ela desenvolva habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma natural e significativa.

A passagem pela educação infantil necessita ser um processo participativo-reflexivo no qual a criança tem o direito de pensar e opinar sobre espaço e contextos escolares, a partir dessa premissa o jardim de infância se torna o lugar no qual a criança deve praticar o exercício da cidadania e o protagonismo desde muito pequena e esse momento deve ser proporcionado por profissionais capacitados. Se até este momento escutar a criança ativamente de maneira sensível e respeitosa tem sido o primeiro obstáculo para a efetivação do protagonismo na primeira infância, agora temos o segundo ponto mais delicado, colocar em prática as ideias trazidas por essas crianças de

[3] A prática freiriana refere-se ao método de ensino e aprendizagem baseado nas ideias e abordagens pedagógicas do educador brasileiro Paulo Freire. Esse método enfatiza a participação ativa dos alunos no processo educativo, promovendo a conscientização crítica e a transformação social. A prática freiriana parte do pressuposto de que a educação deve ser libertadora e emancipatória, capacitando os alunos não apenas a adquirir conhecimentos, mas também a refletir sobre sua realidade, questionar as estruturas de poder existentes e agir de forma colaborativa para promover mudanças positivas em suas comunidades. Essa abordagem pedagógica valoriza o diálogo, o respeito mútuo, a contextualização do ensino e a valorização da experiência de vida dos alunos.

[4] A prática montessoriana é um método de educação desenvolvido pela médica e pedagoga italiana Maria Montessori. Baseia-se nos princípios da autonomia, liberdade e respeito pelo desenvolvimento natural da criança. Nesse método, o ambiente de aprendizagem é cuidadosamente preparado para promover a independência, a autodisciplina e a autoeducação das crianças. A prática montessoriana enfatiza a importância do aprendizado prático e do trabalho com as mãos, a valorização do ritmo de aprendizagem de cada criança e o respeito ao seu interesse e curiosidade naturais. Essa abordagem busca promover uma educação integral que prepare as crianças para se tornarem adultos autônomos, criativos e responsáveis.

maneira aplicável nas políticas públicas de atendimento proporcionando inclusive formações que objetivem habilitar profissionais que tratam da infância.

Uma vez que falamos que os espaços escolares para atendimento de primeira infância devem se despir de mesas e cadeiras para que essas crianças pratiquem o protagonismo e a participação, que outras estruturas físicas devem ser trazidas por meio de políticas públicas educacionais para escola de forma a permitir a expressividade infantil?

As dificuldades das instituições educacionais em atuar de forma a proporcionar que as crianças exerçam seus direitos precisam ser vencidas para que haja também um impacto na sociedade civil, tornando-a mais justa e igualitária. Trata-se de uma ambiguidade entre o conceito de educação emancipadora na infância e a prática pedagógica adotada nas instituições que afirmam procurar o desenvolvimento pleno da criança, proporcionando-lhe autonomia, cidadania, protagonismo e voz. Entretanto, na realidade, oprimem a capacidade de expressar-se das crianças através de um ambiente pensado e preparado por adultos que, na maioria das vezes, traz o enfoque na imposição de disciplina desmedida por parte dos profissionais, a fim de manter o controle sobre comportamentos típicos da infância.

5.3. A PLENARINHA DO DISTRITO FEDERAL

A Plenarinha foi concebida como uma alternativa inovadora para promover o protagonismo e a participação na primeira infância, baseando-se nos documentos e legislações mencionados anteriormente neste projeto. O projeto foi pioneiro na promoção do protagonismo na primeira infância, antecipando até mesmo o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). No seu primeiro ano, em 2013, a Plenarinha do Currículo envolveu cerca de 400 crianças e 50 profissionais da rede de ensino do Distrito Federal, como consta na apresentação do Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal. Isso representava aproximadamente 1,23% das crianças matriculadas na rede pública de ensino para a educação infantil na época, uma porcentagem pequena em relação ao total da rede. No entanto, o projeto foi visto como uma oportunidade significativa para promover a expressividade infantil.

Procurava-se obter insights sobre a perspectiva das crianças na escola, seus pontos de vista, ideias e sugestões sobre o que desejavam aprender e fazer na escola, visando alinhar as propostas educacionais às expectativas das crianças consultadas,

dentro das possibilidades. A finalidade da Plenarinha é promover uma escuta atenta, sensível e intencional às crianças, abordando suas necessidades e interesses, para que elas possam expressar seu ponto de vista sobre a educação e o mundo. Dessa forma, elas podem manifestar sua compreensão da realidade da comunidade em que estão inseridas, com suas características positivas e negativas. No entanto, é crucial não apenas escutar, mas também garantir que as crianças participem ativamente dos processos.

Assim, a Plenarinha coloca a criança como protagonista no processo de aprendizagem, provocando uma reflexão que considera os campos de experiência da educação infantil e a ação pedagógica. No primeiro ano do projeto, o objetivo era possibilitar e incentivar a participação das crianças na elaboração de documentos que orientam a formulação de políticas públicas para a primeira infância no Distrito Federal, tornando esses processos mais democráticos. A partir dessa proposta, além do currículo em movimento do Distrito Federal, houve a elaboração do Plano Distrital da Primeira Infância (PDPI), que define como os agentes do governo devem agir para garantir os direitos das crianças em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As crianças expressaram suas necessidades, e suas contribuições serviram como ponto de partida para embasar a prática do poder público em políticas públicas para a primeira infância no Distrito Federal.

A metodologia adotada para abordar as crianças foi descrita por meio da publicação do PDPI, que detalha em seu capítulo II como ocorreu o protagonismo infantil durante a criação do documento. Conforme descrito no quadro a seguir:

QUADRO 2 – ESTRATÉGIAS DE CONSULTAS ÀS CRIANÇAS

Princípios das Estratégias de Consulta às crianças	Dar tempo e espaço para suas ações individuais e conjuntas; Criar um ambiente de ludicidade e de expressão; Ter um olhar e uma escuta atentos e sensíveis; Falar e olhar para a criança na sua altura.
Estratégias de Captação de vozes das crianças	Roda de conversas a partir da leitura de um livro, de um vídeo, de imagens; Brincadeiras; Oficinas lúdicas - desenhos e construção de maquete lúdica; Registro fotográfico feito pelas crianças; Entrevistas - brincadeira de repórter.
Tipos de Registros	Escrito; Gráfico; Fotográfico; Audiovisual.
Materiais e equipamentos	Bloco de anotações e caneta; Máquina fotográfica; Gravador; Filmadora; Sulfite, caneta, lápis de cor, caneta hidrocor.

Como as falas das crianças foram registradas	Registro escrito através de palavras-chave; Registro escrito detalhado a partir dos principais comentários e falas; Registro escrito a partir das fotografias tiradas nas atividades -escrever a partir da lembrança e da descrição da foto; Registro escrito a partir das gravações - transcrições das falas, diálogos e comentários.

Fonte: Plano Distrital da Primeira Infância p.27.

Variadas foram as formas de abordagem às crianças, nas quais a ludicidade e a brincadeira foram as principais estratégias para coletar os pensamentos dos pequenos. Vale ressaltar que essas práticas são ideais dentro da rotina da educação infantil em qualquer contexto, mesmo antes da existência da Plenarinha, pois por meio delas as crianças atribuem significados às aprendizagens e recriam situações existentes no mundo em sociedade.

Tratando-se de crianças tão pequenas, a melhor ferramenta para que a participação de fato aconteça é a brincadeira, pois através dela a criança passa a exercer a autoria. Criar as próprias brincadeiras e regras proporciona experiências em situações nas quais a criança precisa desenvolver a habilidade de reflexão e solução de problemas, impactando assim no desenvolvimento cognitivo, social e emocional necessários à participação. Nesse momento, o papel do adulto é preparar um ambiente que proporcione o máximo possível de situações desafiadoras e reflexivas através da brincadeira, exercendo o seu papel de cuidador emancipador.

Através da publicação do PDPI, tornou-se possível perceber uma discrepância nos números de crianças participantes do primeiro ano da Plenarinha. O documento noticia uma menor participação das crianças em comparação com a informação divulgada na elaboração do currículo, o que gera questionamentos, uma vez que a mesma Plenarinha de 2013 deu origem aos dois documentos.

Segundo o PDPI, participaram da Plenarinha 90 crianças de 4 a 6 anos, moradoras das Regiões Administrativas de Sobradinho, Planaltina, Itapoã, Asa Norte e Paranoá, sendo 38 crianças de 4 anos, 41 crianças de 5 anos e 11 crianças de 6 anos. Isso representa uma participação infantil na construção do PDPI inferior a um por cento das crianças matriculadas na rede no ano de 2013, que totalizavam 32.413 (Barbosa e Voltarelli, 2022).

Essa desconexão nos dados pode ser explicada pelo Currículo em Movimento, que relata que todas as unidades de ensino da rede que oferecem a educação infantil trabalharam o projeto, mas houve uma seleção de escolas para participação na plenária. A partir daí, entende-se que a mesma prática foi adotada para o PDPI, entretanto com

um grupo menor de unidades selecionadas. Não há em nenhum dos documentos a metodologia adotada para a realização da escolha das unidades de ensino participantes da culminância do projeto.

Isso indica uma fragilidade da proposta, que apesar de apresentar diferentes métodos de participação infantil, proporcionou esse momento democrático de participação na plenária a um grupo extremamente limitado dentro do universo de crianças matriculadas na rede. Dessa forma, pode não representar a diversidade de crianças existentes na rede e, consequentemente, não conseguir retratar a realidade da maior parte do público-alvo. Afinal de contas, a realidade das crianças do Plano Piloto, representada pela escola da Asa Norte, mostra-se completamente diferente da realidade das demais Regiões Administrativas (RA) mais periféricas, representadas pelas escolas de Sobradinho, Planaltina, Itapoã e Paranoá.

IMAGEM 3 – PLENARINHA 2013

Fonte: Guia da III Plenarinha – modulo 1, p. 4

Vale ressaltar que comunidades importantes ficaram de fora dessa culminância e que seriam de grande valia para a elaboração das políticas públicas para crianças em situação de vulnerabilidade social. Dentre elas, Ceilândia, que é a maior RA do DF, com uma população de quase 500 mil moradores, segundo o site da administração regional de Ceilândia, e a Cidade Estrutural, a RA com menor índice de desenvolvimento humano (IDH), menor renda per capita e maior número de pessoas negras da capital. Ora, se a SEDF almeja a construção de políticas públicas para a primeira infância com o protagonismo das crianças, por que deixar de fora duas regiões tão expressivas? Ainda nos guias mais atuais da Plenarinha, não são claros os processos de escolha das escolas participantes da Etapa Distrital (culminância). Ao longo dos anos, deixou-se de fazer

plenárias e passou-se a fazer exposições dos trabalhos infantis, o que indica uma possível distorção da ideologia da Plenarinha.

No segundo ano, a Plenarinha (2014) abordou os direitos básicos garantidos na legislação brasileira às crianças, com o tema "Eu, cidadão – da Plenarinha à participação". O projeto levantou temas como o direito à educação, à família e comunidade, à assistência social, atenção à criança em situação de vulnerabilidade, direito de brincar, a criança e o espaço – cidade e meio ambiente, cultura na primeira infância, diversidade étnico-racial, combate à violência, direito à documentação e cidadania, liberdade infantil e prevenção de acidentes.

Os trabalhos desenvolvidos pelas escolas foram publicados em um caderno guia do projeto. Entretanto, as dificuldades em identificar a metodologia de escolha das produções permanecem nesse segundo momento, uma vez que a publicação não traz essa elucidação. Outro problema percebido no caderno é a apresentação apenas ilustrativa das produções e recortes de falas das crianças, sem a existência de um texto descritivo sobre o contexto e atividades nos quais as falas foram colocadas e as ilustrações foram feitas. Isso simboliza um documento meramente decorativo para o registro daquele ano letivo.

IMAGEM 4 – PLENARINHA 2014

Fonte: Guia da III Plenarinha – modulo 1, p. 4

Se o projeto Plenarinha foi elaborado com o intuito de promover o protagonismo infantil e incentivar a participação das crianças nas discussões sobre seus direitos e necessidades, é essencial que haja transparência e clareza em relação aos processos de seleção das produções e à apresentação dos trabalhos realizados pelas escolas.

No entanto, ao analisar o caderno guia do projeto do segundo ano, percebe-se que ainda existem lacunas a serem preenchidas nesse aspecto. A falta de uma descrição detalhada sobre o contexto e as atividades realizadas pelas crianças dificulta a

compreensão do verdadeiro impacto e significado dessas produções. Além disso, a ausência de informações sobre a metodologia de escolha das produções levanta questionamentos sobre a imparcialidade e a representatividade dos trabalhos selecionados.

Portanto, é fundamental que os responsáveis pelo projeto busquem aprimorar esses aspectos, garantindo que a Plenarinha cumpra efetivamente seu propósito de dar voz e espaço para as crianças expressarem suas opiniões e contribuírem para a construção de políticas públicas voltadas para a primeira infância.

No momento em que as crianças haviam dado sua contribuição para os documentos mais universais da primeira infância do Distrito Federal (currículo em movimento e PDPI), surgiu em 2015, no terceiro ano do projeto, o estímulo para que o mesmo acontecesse com o documento orientador de cada escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP). De acordo com a Lei da Gestão Democrática (4.751/2012), este documento deve ser de conhecimento de toda a comunidade escolar, que tem o direito de participar de sua reelaboração que deve ser realizada a cada ano letivo por meio de estratégias de avaliação das ações desenvolvidas no ano anterior. Uma vez que a criança além de fazer parte da comunidade escolar é o sujeito cujas ações da escola devem atingir e acolher, havia uma necessidade de que essas crianças também pudessem participar da construção do documento que representa um registro das práticas de cada unidade de ensino. Nesse momento a Plenarinha incentiva as escolas a observarem como tem sido a participação da criança na construção do PPP, refletir sobre como as sugestões e ideias das crianças são trazidos para o chão da escola. Neste ano, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) dividiu a publicação em dois módulos, um anterior à aplicação do projeto, com orientações para os profissionais desde a gestão à docência sobre como fazer a escuta de suas crianças. Conforme fica explícito no trecho seguinte “O primeiro módulo tem por objetivo oferecer suporte para que cada unidade escolar realize o diagnóstico de sua realidade... e analise as concepções e princípios que orientam a prática educativa da escola” (Guia da III Plenarinha – módulo I). Nesse momento, o projeto ganha um cronograma a ser executado em rede distrital. Todas as escolas que ofertam a educação infantil da rede pública e instituições parceiras passaram a ter essa ação educativa em seu calendário de maneira obrigatória, cujo período de realização foi de junho a setembro. Houve uma data de culminância nas instituições escolares em 12/08/2015, por meio de um dia letivo temático previsto no calendário escolar da rede. Dessa forma, deu-se início a uma

Plenarinha mais ampla, que levava em consideração a realidade de cada comunidade escolar, cujo trabalho seria voltado para responder de que forma os documentos orientadores da SEDF, os anseios e necessidades das crianças e as reflexões dos profissionais da educação seriam incluídos no PPP das escolas.

Muitas escolas abriram suas portas para que a comunidade contribuísse. As crianças falavam sobre como seria a sua escola dos sonhos, que recursos sentiam necessidade e que ações sentiam falta. Assim, foi realizado um diagnóstico da realidade escolar e, a partir desse levantamento, as escolas puderam articular suas especificidades no atendimento à educação infantil. O módulo I do caderno guia da Plenarinha traz sugestões metodológicas de abordagens para que o trabalho seja realizado com as crianças. Tais propostas estão descritas no quadro 2.

QUADRO 3 - ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM AS CRIANÇAS III PLENARINHA

Rodas de conversas	A partir dos relatos das crianças, de perguntas norteadoras, leituras de um livro, apreciação de um filme ou de uma imagem, etc; Registrar os comentários das crianças sobre a interface entre o material estudado e o PPP da unidade escolar; Registrar as falas das crianças e suas respostas para as perguntas norteadoras feitas pela professora.
Entrevista	Brincadeira de repórter; Registrar todas as perguntas elaboradas pelas crianças e suas respostas para cada uma delas.
Situações de brincadeira	Registrar as falas das crianças nas brincadeiras livres, dirigidas e jogos diversos; Registrar o tipo de brincadeira realizada pela criança; Registrar quais os locais escolhidos pelas crianças para brincar, quais objetos e brinquedos foram escolhidos por elas; Registrar os diálogos das crianças durante as brincadeiras; Registrar quais as regras estabeleceram entre si.
Oficinas lúdicas	Propor desenhos, pinturas, maquetes, colagens, músicas, danças, relacionadas ao PPP da unidade escolar; Registrar as explicações das crianças sobre o trabalho produzido, o processo de duração e o produto final; Anexar o registro escrito, com as explicações, ao respectivo trabalho.
Registro fotográfico	Sugerir que as crianças façam registros fotográficos em diversos momentos dentro e/ ou fora da escola; Captar a percepção do que as crianças querem e pensam por meio das fotos tiradas por elas; Registrar as explicações das crianças a respeito de cada foto (por que tiraram tal foto?) e anexar o registro escrito.
Registro escrito com palavras-chave	Durante a atividade, anotar as palavras-chave que representem e descrevam os momentos importantes e significativos das atividades. Terminada a atividade, elaborar e redigir o texto escrito detalhado a partir das palavras-chave.

Registro escrito com descrição detalhada	Durante a atividade escrever o máximo de informações possíveis. anotar falas e frases importantes e interessantes das crianças; Terminada a atividade, redigir o registro com base nas informações coletadas.
Registro fotográfico feito pelas crianças	Possibilitar que as crianças produzam fotos da temática após este momento escrever o relato das crianças sobre as fotos que tiraram.
Registro fotográfico feito pelos professores	Registrar as atividades das crianças e elaborar o relatório escrito a partir das fotografias tiradas durante as atividades; Ver as fotos no coletivo ajuda a relembrar como foi a atividade.
Registro gráfico	O desenho das crianças é um tipo de registro; Pedir que elas falem acerca dos desenhos que fizeram e registrar o que foi dito.
Registro audiovisual	Gravar a atividade com gravador ou filmadora; Terminada a atividade, ouvir ou assistir as gravações para elaborar e redigir o registro escrito com as principais informações ou transcrever as falas das crianças.

Fonte: Guia da III Plenarinha – modulo 1.

Após realizado o trabalho de anamnese escolar, no qual gestores e docentes puderam estabelecer um diálogo com as crianças com o objetivo de elencar as situações que poderiam estar prejudicando o andamento escolar, foi lançado o segundo módulo do caderno da III Plenarinha com o intuito de levar os profissionais a refletirem acerca das necessidades de se pensar a respeito dos tempos, espaços e materiais que possibilitassem a concretização de ideias trazidas pelas crianças. Propôs-se uma reorganização das aprendizagens, a sistematização da escuta das crianças, a ressignificação do planejamento docente e, enfim, a exposição dos trabalhos do projeto.

A partir de então, entende-se que as sugestões das crianças foram levadas em consideração nos três principais documentos orientadores de ações voltadas para políticas públicas para primeira infância (Currículo em Movimento, PDPI e PPP). A Plenarinha passou a abordar eixos a serem desenvolvidos com as crianças ao longo da educação infantil, conforme previsto no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil.

A abordagem lúdica da brincadeira para a aprendizagem, as introduções ao mundo da literatura, da arte, das cantigas de roda, fazem parte das propostas da Plenarinha ao longo dos anos e incentivam que docentes abordem variados campos de experiências presentes na BNCC para ampliar as experiências infantis em prol de uma cidadania repleta de significado ainda na infância.

QUADRO 4 – TEMÁTICAS DA PLENARINHA

ANO / PARTICIPANTES	TEMA	OBJETIVO
2013 **Escolas e alunos convidados**	Plenarinha do Currículo	Possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, por meio da escuta sensível
2014 **Escolas e alunos convidados**	Eu, cidadão – da Plenarinha à Participação	Possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres.
2015 **Toda rede pública de educação infantil e parceiras**	Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico.	Oportunizar a participação das crianças no projeto político pedagógico de cada unidade escolar que oferta atendimento à Educação Infantil.
2016 **Toda rede pública de educação infantil e parceiras**	A cidade (e o campo) que as crianças querem.	Estimular e favorecer a escuta e o diálogo com as crianças sobre os espaços e os lugares por elas ocupados.
2017 **Toda rede pública de educação infantil e parceiras**	A criança na natureza; por um crescimento sustentável.	Aproximar a criança da natureza com o intuito de despertar o interesse de conhecer, usufruir, cuidar e conservá-la a partir de atividades, interações e vivências que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade e a construção de uma relação de reciprocidade da criança com a natureza, compreendendo o quanto ela é necessária.
2018 **Toda rede pública de educação infantil e parceiras**	Universo do Brincar	Vivenciar o brincar, a brincadeira e o brinquedo como ferramenta para aprender, desenvolver e expressar-se de forma integral.
2019 **Toda rede pública de educação infantil e parceiras**	Brincando e Encantando com Histórias	Promover aproximação, envolvimento e encantamento das crianças com o mundo das histórias de modo que elas possam conhecer, ouvir, sentir, contar, imaginar e criar suas próprias histórias, por meio de brincadeiras e demais atividades.
2020 e 2021 **Toda rede pública de educação infantil e parceiras**	Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar.	Desenvolver a consciência musical, imaginar e criar possibilidades para propiciar às crianças momentos que tenham significado para elas e que estejam repletos de musicalidade.
2022 **Toda rede pública de educação infantil e parceiras**	Criança arteira: faço arte, faço parte.	Promover a arte como um recurso que impulsiona o desenvolvimento de habilidades sob diferentes perspectivas.
2023 e 2024 **Toda rede pública de educação infantil e parceiras**	Identidade e Diversidade na educação Infantil: “Sou assim e você como é?”	Apresentar uma base teórico-prática que oriente a realização dos projetos educacionais com ênfase na identidade e diversidade das infâncias no DF.

Fonte: https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/

Anualmente são selecionados temas a serem explorados pelo projeto. Para cada temática, a Diretoria de Educação Infantil (DIINF) disponibilizou um caderno guia para os docentes, com exceção de 2013, primeiro ano do projeto. Também é possível observar a indicação de que a proposta sugerida requer que a criança seja uma pessoa ativa no processo de aprendizagem. No entanto, mais uma vez, não ficam claras as formas de participação das crianças durante a execução do projeto, e não há indicação de que elas compartilhem da escolha do tema proposto a cada ano letivo. Isso, na prática, fere os princípios e objetivos da própria Plenarinha. Através da pesquisa documental de Barbosa e Voltareli (2020), é possível perceber que, além de ocultas nos documentos, as formas de participação das crianças, existe também uma discrepância entre as demandas relatadas pelas crianças e o que efetivamente foi criado como política pública de atendimento às suas necessidades. Isso indica outra fragilidade do projeto: a inaptidão dos atores responsáveis por promover as políticas em alinhá-las com as demandas das crianças. Os documentos gerados, sejam eles cadernos guias, a segunda versão do currículo em movimento (2018) ou o PDPI, não apresentam avaliações acerca do protagonismo e participação infantil ao longo desses dez anos de Plenarinha.

A Plenarinha representa um avanço na participação das crianças na elaboração de políticas públicas para a primeira infância. No entanto, é importante considerar que nem tudo apresentado no guia é viável para aplicação em sala de aula. Existe uma distorção da realidade vivida nas salas de aula de educação infantil do Distrito Federal na elaboração do material. Apesar do constante empenho dos profissionais para que essa etapa da educação receba a valorização devida, ainda há um menor investimento na educação infantil, que tem sido deixada nas escolas como base de um 'jeitinho', sem a aquisição das estruturas necessárias para ela.

A realidade da Educação Infantil no Distrito Federal é caótica. A cada ano, as crianças são colocadas em espaços que não comportam as peculiaridades dessa etapa de ensino. A estratégia de matrículas divulgada pela SEDF em 2023 permite vinte e oito crianças (podendo chegar a trinta) em turmas de quatro e cinco anos de idade, o que impossibilita aos docentes a realização de atividades básicas dessa etapa. Há ausência de apoio, sendo o docente o único responsável por dar todo e qualquer suporte necessário às crianças, o que gera sobrecarga ao professor e prejudica o desenvolvimento de trabalhos importantes, como a própria Plenarinha.

Diante disso, surgem questionamentos: como escutar atentamente às crianças em turmas tão lotadas? Como realizar atividades em roda se o espaço da sala não comporta

tal ação devido à quantidade de mesas e cadeiras? Como executar essa mesma atividade nos corredores se isso é visto como um incômodo pelos colegas de outras etapas de ensino? Como elaborar uma atividade em que as crianças façam registros fotográficos se a escola não possui esse recurso e muitas crianças não têm condições de arcar com os aparelhos necessários para essa atividade?

Uma das práticas essenciais à educação infantil, a brincadeira, tem sido negligenciada nos espaços escolares do Distrito Federal, tanto pelo poder público quanto pelos profissionais. O poder público, representado pela SEDF, tem 'aproveitado' espaços sobressalentes em diversas etapas do ensino, nas quais existem altos índices de evasão, reprovação e/ou fracasso escolar, para acomodar a primeira etapa da educação básica. Dessa forma, as crianças são colocadas, em alguns casos, em escolas inicialmente preparadas para receber alunos maiores, o que implica na ausência de espaços para brincar, como por exemplo o parquinho. Essa prática predatória do poder público incentiva a institucionalização das crianças pequenas por meios tradicionais, nos quais estas são condicionadas a uma técnica na qual o protagonismo, a participação e a expressividade infantil praticamente inexistem.

Por sua vez, alguns profissionais prejudicam o protagonismo, participação e expressividade infantil através de uma postura imperiosa, sentindo-se eles próprios os principais atores da escola, esquecendo-se de que a escola é feita para a criança e não para o professor. Esses ditos educadores prejudicam o protagonismo das crianças com momentos mínimos disponibilizados à prática do brincar, por vezes apenas 15 minutos de recreio, estipulados pela gestão, idas reduzidas ao parquinho por variados motivos, quando este existe na escola, 'projetos' cuja execução retira tempo de brincar das crianças. Todas essas práticas acabam por tolher a criança de exercitar a própria cidadania, tendo como foco o controle e não a autonomia, oriundas de um protagonismo neoliberal, no qual o objetivo não é a emancipação, mas sim o encaixe do sujeito em um sistema pré-moldado pela classe dominante.

Dentro dessa perspectiva, as crianças têm sido forçadas a se adaptar a ambientes escolares que, em muitos casos, não estão verdadeiramente preparados para recebê-las. No entanto, uma educação infantil de qualidade exige justamente o oposto: um ambiente que se adapte às necessidades, ritmos e particularidades das crianças, garantindo seu desenvolvimento integral e respeitando sua singularidade.

Partindo desse horizonte contextual, crítico e compreensivo, surgem algumas indagações acerca do protagonismo em ações educativas na primeira infância: Como

essa participação acontece? De que maneira os contextos de participação das crianças contemplam a diversidade existente na educação pública do Distrito Federal? Quais são os processos existentes nessa participação? Como tem se efetivado o direito de participação e protagonismo das crianças na rede pública de ensino?

5.4. OS OBSTÁCULOS À PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E AO PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

A aplicabilidade de ideias infantis pode sofrer mais uma vez com a intervenção do adulto, tendo a criança sua participação limitada e muitas vezes anulada por aqueles que deveriam instigá-la. Até mesmo a interpretação das informações trazidas pela criança está sujeita ao recebimento equivocado e à manipulação do adulto que a escuta. Além disso, vale observar que, em meio aos principais problemas em relação aos projetos que se dispõem a ponderar a participação das crianças, estão o abuso de poder e a imposição, mais uma vez, da perspectiva adulta. Claramente percebe-se até aqui uma resistência do adulto a deixar a criança exercer o protagonismo da própria cidadania, pois isso tira dele o poder exercido sobre a criança e fragiliza a concepção adultocêntrica de que o ser humano adulto é um ser inquestionável e detentor de todas as escolhas, seja para si ou para a criança. A participação infantil que se procura alcançar nas escolas de primeira infância compõe um dos eixos da política social trazida por Demo (2009), chamado de eixo político, no qual tão importante quanto ter acesso à educação infantil para todas as crianças é ter acesso a uma educação infantil de qualidade, com profissionais devidamente capacitados para atuar com essa etapa do ensino, que permitam despir-se de seu papel de dominador e adquirir consciência de autocrítica, percebendo que ele mesmo pode ser parte do problema. Em outras palavras, o docente precisa perceber que não é possível um processo participativo das crianças se não houver uma mudança na estrutura hierarquizada predominante na sala de aula, reconhecendo as próprias disposições impositivas a fim de desenvolver a prática de um diálogo com as crianças.

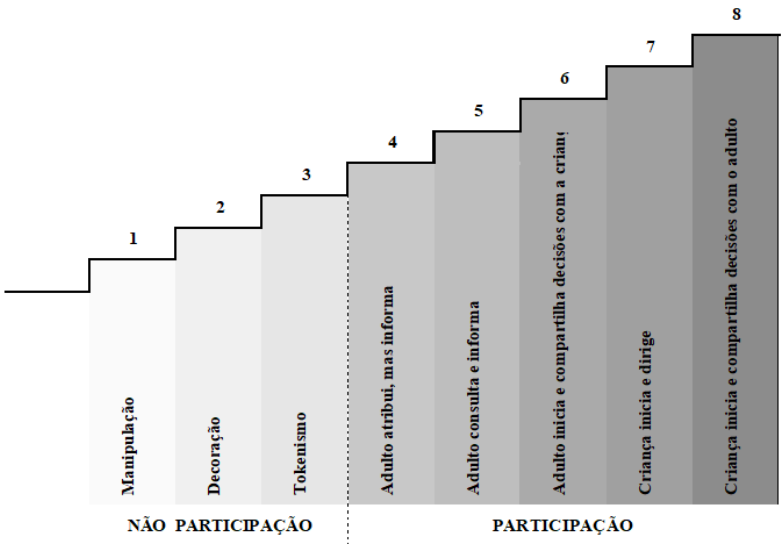
A educação infantil, apesar de ser considerada parte da educação básica, enfrenta problemas estruturais em sua concepção, como o caso de instalações inadequadas. No entanto, os problemas que permeiam essa etapa vão além das questões físicas e estruturais e envolvem aspectos subjetivos, como a falta de sensibilidade política da sociedade para perceber a precariedade com a qual esse serviço tem sido prestado. Um

exemplo disso é a longa espera das famílias por uma vaga em creches públicas, que pode chegar a até dois anos, segundo a SEDF, cuja fila de espera possui cerca de 16 mil crianças (ESPERA, 2023). Trata-se, portanto, de uma grande quantidade de crianças cujo processo de participação social é comprometido pela falta de estrutura governamental para oferecer matrículas na rede pública.

Essa situação revela outra dimensão da precarização desse serviço: a terceirização da educação na primeira infância. O poder público do Distrito Federal tem priorizado o atendimento a crianças de até três anos por meio de instituições parceiras, geralmente vinculadas a entidades religiosas. Apesar de seguir diversas normativas para manter-se no contrato, essas instituições tendem a utilizar o espaço escolar para propagar a religião à qual pertencem. Isso desconsidera a diversidade religiosa presente na educação pública, podendo inibir a expressão da fé da criança que vem de uma família com crenças diferentes daquelas pregadas pela instituição. Esse cenário pode levar a situações de preconceito religioso desde uma idade muito precoce, representando mais um obstáculo ao protagonismo e à participação da criança e configurando uma forma de camuflagem da própria cultura.

Hart (1992) definiu os momentos de participação das crianças como degraus de uma escada, nos quais existem diferentes níveis de participação. Em três desses níveis, a criança simplesmente não participa, enquanto nos outros há algum grau de participação infantil. Cada nível é independente um do outro, o que significa que pode haver interações separadas em cada um deles sem a necessidade de uma progressão lógica.

IMAGEM 5 – ESCADA DE PARTICIPAÇÃO DE HART.



Fonte: A participação da criança (HART, 1992)

Os três primeiros degraus da escada indicam uma falsa sensação de participação, composta por elementos que ignoram efetivamente a participação das crianças e são denominados manipulação, decoração e tokenismo[5]. Em muitos casos, a participação da criança pode ser reduzida a meras ilustrações ou recortes das suas falas, que podem estar descontextualizadas, descaracterizando a sua participação real. É frequente nos cadernos guias da Plenarinha perceber que os trabalhos e as falas das crianças são utilizados apenas como decoração do material. Embora os projetos frequentemente promovam a ideia de dar voz às crianças e permitir que elas façam escolhas, muitas vezes, no momento final de decisão, essas falas e escolhas são desconsideradas em favor das aspirações dos adultos. Isso parece ocorrer, por exemplo, na escolha das temáticas da Plenarinha, que, como mencionado anteriormente, não apresenta indicativos de participação infantil.

O autor aborda duas formas iniciais de participação da criança, nas quais ela não detém necessariamente o poder de decisão, limitando-se a cumprir tarefas ou expressar opiniões em momentos predefinidos pelos adultos. Essa dinâmica reflete um protagonismo neoliberal, em que a criança é incentivada a adaptar-se a projetos e ideias concebidos pelos adultos, sem que haja uma real autonomia ou envolvimento ativo no processo decisório.

De acordo com Demo (2009), essa participação concedida não pode ser considerada efetiva, pois não foi conquistada pela criança, mas sim outorgada pelos adultos. Trata-se de uma *participação tutelada*, que depende da vontade de quem a concede e, muitas vezes, serve como um mecanismo de manipulação para manter as estruturas de poder existentes. Nesse contexto, o espaço de atuação da criança é previamente delimitado, restringindo sua capacidade de agir de forma autônoma e crítica.

Essa análise evidencia a importância de promover uma participação genuína, em que a criança tenha voz ativa e possa contribuir de forma significativa, sem estar

[5] O tokenismo é uma prática na qual uma organização, instituição ou indivíduo realiza ações simbólicas ou superficiais para demonstrar inclusão ou diversidade, sem efetivamente promover mudanças significativas ou proporcionar oportunidades reais de participação e representação para grupos minoritários ou marginalizados. Essas ações são muitas vezes realizadas apenas para cumprir requisitos legais ou normativos, sem um compromisso genuíno com a igualdade ou a equidade.

subordinada a interesses ou controles externos. A participação tutelada, embora possa parecer inclusiva, acaba por reforçar hierarquias e limitar o potencial de desenvolvimento crítico e autônomo da criança.

Esse é um dos diversos motivos pelos quais vemos tantos casos de indisciplina nas salas de aula da educação infantil. As crianças não são permitidas a exercer ações típicas da infância nos espaços escolares, como pular, correr, conversar e movimentar-se. A indisciplina na educação infantil, na maioria das vezes, reflete a insatisfação da criança com o que lhe está sendo oferecido em termos de educação, desde salas superlotadas até um ensino conteudista aplicado desde tenra idade.

Os níveis seguintes nos modelos de participação de Hart (1992) são a delegação com informação; consulta e informação; iniciativa adulta com a partilha de decisões com as crianças e processo iniciado e comandado pelas crianças (TOMÁS, 2007). A criança tem a competência de influenciar diretamente nas decisões finais, podendo enfim exercer uma participação significativa e concreta. Esses níveis representam pontos de partida nos quais as crianças buscam participar por meio do envolvimento em projetos que tenham o mínimo possível de controle por parte dos adultos. Assim como qualquer outro sujeito, a criança só aprende a participar participando, cometendo erros e acertos, fazendo ajustes e pensando em soluções.

Um exemplo de atividade seria a criação de um jogo pelas crianças, no qual cabe ao professor apresentar variados jogos, por exemplo, que envolvam trilhas, para que em seguida as próprias crianças desenhem seus jogos, criem regras, ensinem aos colegas e brinquem. Por meio dessa prática, é possível desenvolver diversas abordagens a partir do que foi criado pelas crianças para a aprendizagem de conceitos matemáticos, grafismo, quantificação, produção textual (regras), entre outras possibilidades que possam surgir a partir da exploração dos materiais criados pelas crianças.

Devemos ser conscientes o suficiente para proporcionar situações que requeiram a participação das crianças, mas não podemos ser inocentes ao acreditar que uma rotina absolutamente desregrada favorece a participação e o protagonismo. Pelo contrário, a ausência de normas pode transformar o ambiente da educação infantil em um verdadeiro caos, sem intenções de aprendizagens pedagógicas e com riscos de acidentes. Portanto, o processo de estabelecimento de normas a serem seguidas por todos deve ser construído junto com as crianças.

Nessa prática, não se trata de ter uma sala de aula totalmente montada no início do ano, colorida e cheia de desenhos escolhidos pelo professor. Trata-se, sim, de ter uma sala viva, em constante construção, cujas demandas das crianças fazem com que ela seja modificada e remodificada para atender ao pressuposto de que a cidadania em seu exercício não trata somente de direitos, mas de direitos e deveres.

Dentro desse espectro, as crianças muito pequenas aprendem que existe uma rotina escolar a ser seguida, na qual elas podem e devem interferir, respeitando também os demais membros daquela comunidade (classe). Por exemplo, escolhe-se coletivamente os brinquedos a serem usados no dia, podendo ser inclusive por meio de votação, e também se estabelece o momento que será disponibilizado para o uso desses brinquedos, configurando o direito de brincar e de participar das decisões. Além disso, é estabelecido que ao término da atividade, esses brinquedos devem ser guardados por todos, de acordo com as regras previamente combinadas com a participação das próprias crianças.

Dessa forma, a questão não é que não haja nenhuma imposição às crianças, e sim que exista o mínimo possível de imposições, abrindo assim espaços nunca terminados de participação (Demo, 2009).

A sociedade contemporânea enfrenta um paradoxo em relação ao exercício da cidadania pelas crianças, especialmente as mais pequenas. Embora reconheça a necessidade de estender esses direitos às crianças, depara-se com dificuldades em concedê-los efetivamente, devido a motivos históricos e sociais que acabam por privar o público infantil do pleno exercício de seus direitos. É importante ressaltar que os mais prejudicados nesse contexto são aqueles com menor poder aquisitivo, pois dependem quase que exclusivamente de políticas públicas para terem acesso ao processo democrático de participação.

Diante da obstinação na mudança de comportamento daqueles que devem promover essas políticas, as crianças de camadas mais pobres encontram-se em uma situação de privação de direitos. A educação infantil, dessa forma, vive o que Demo (2009) nomeia como uma "unidade de contrários", na qual, ao mesmo tempo em que busca proporcionar uma educação infantil mais participativa e protagonizada pelas crianças, tende a fazer apenas algumas concessões na tentativa de não impactar as

posições privilegiadas de poder existentes na hierarquia que representa a relação adulto e criança.

A creche e a pré-escola enfrentam ainda o discurso de que o atendimento na educação infantil está voltado para que as famílias tenham um local para deixar suas crianças enquanto trabalham. Esse discurso reflete uma cultura assistencialista que não aborda a real importância dessa etapa da educação básica, que é a formação integral da criança como sujeito de direitos. Nesses espaços, as crianças têm a oportunidade de interagir com seus iguais, praticar sua cidadania por meio de experimentos, brincadeiras e fantasias.

Essa distorção do papel das escolas de educação infantil faz com que o atendimento às crianças seja visto quase como um favor, principalmente nas comunidades mais pobres. Promover a participação das crianças requer a experiência de um processo interativo de responsabilidade compartilhada entre adultos e crianças. As decisões tomadas em conjunto afetam não apenas a vida da criança, mas também o meio social em que vivem, contribuindo para a redução da precariedade da cidadania não só das crianças, mas de toda a comunidade, combatendo desde cedo a *pobreza política*.[6]

É essencial que as diferenças entre a forma de elaboração do pensamento infantil e do pensamento adulto coexistam ao ponto de se tornarem complementares, para que seja possível elaborar políticas que contemplem todas as formas de cidadania.

A superação desse paradoxo só será possível por meio da reeducação dos adultos, de forma a reconhecer o lugar de fala infantil, sem um foco de autoridade, permitindo que as crianças experimentem, por meio do próprio universo infantil, a prática da democracia. A autocrítica não deve levar o docente a se excluir do processo de aprendizagem das crianças, mas sim a ocupar um lugar adequado nesse processo, que é nos bastidores, não no centro da cena.

[6] O conceito de pobreza política é desenvolvido por Demo (2009), trata-se da ausência de discernimento crítico quanto aos deveres do Estado para com a população. Para o autor, essa ausência de reflexão crítica contribui para manobras de manipulação por parte daqueles que detém o poder, fazendo com que a maioria da população receba as políticas públicas como favores, não percebendo que os representantes políticos na verdade são seus delegados, portanto responsáveis por ações que melhorem a qualidade de vida da população e os serviços públicos. A pobreza política dificulta a capacidade de cobrança e fiscalização social, uma vez que se torna um obstáculo a organização social dos interessados.

Nas escolas, por exemplo, as crianças devem expressar suas opiniões sobre temas que as afetam, vivenciar situações que lhes exijam reflexão, ação e avaliação. Essa prática, desde a educação infantil, contribui para a autocrítica comprometida com a redistribuição do poder, essencial para pesquisadores e estudiosos. Infelizmente, a maioria das escolas brasileiras não está preparada ou estruturada para que essas vivências se tornem rotina. As crianças passam muito tempo dentro de salas de aula com atividades apostiladas, em folhas ou cadernos, e pouco tempo praticando exercícios que estabeleçam relações efetivamente democráticas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) considera que os conteúdos ensinados em sala de aula devem promover valores relacionados aos direitos e deveres dos cidadãos. No seu artigo 32, estabelece a obrigatoriedade do ensino dos direitos das crianças e dos adolescentes nas escolas. No entanto, não há uma política efetiva de formação dos docentes para implementar essa prática. Apesar da importância do tema, apenas sua inclusão na lei não é suficiente para promover mudanças significativas na prática educacional. Nas escolas, persistem métodos de ensino que privilegiam o papel do professor e relegam a participação das crianças a um segundo plano, o que impede o exercício da cidadania e do protagonismo infantil. Essa abordagem é justificada pela ideia de que o protagonismo infantil representa uma perda de controle, sendo a autonomia das crianças vista como desafio à autoridade e, portanto, algo a ser combatido. Isso nos leva de volta à ideia de que as crianças precisam ser controladas e domesticadas, como no passado, mudando apenas a forma como esse processo de dominação ocorre.

Nessa prática, as crianças frequentemente participam de projetos que são descaracterizados, perdendo o propósito inicial de exercitar a cidadania. Isso representa mais um obstáculo para a participação infantil, pois as crianças muitas vezes se encontram em situação de vulnerabilidade diante das imposições dos adultos. Em alguns casos, os adultos se aproveitam da inocência infantil para manipulá-las em benefício próprio, o que reflete uma concepção equivocada do exercício da cidadania pelas crianças. Há uma falta de reconhecimento na relação entre adultos e crianças de que ambos são diferentes, mas nenhum deve ser considerado superior ao outro quando se trata do exercício da cidadania. Cada um deve exercer a cidadania de acordo com suas capacidades e contribuir para a sociedade com base em suas experiências e habilidades.

Podemos afirmar que os principais obstáculos à participação infantil derivam tanto de questões objetivas, como a estrutura física das instituições, a configuração das salas de aula e os materiais utilizados para aprendizagem, bem como de aspectos subjetivos, como o receio dos adultos de perderem seu poder e posição de comando, a falta de autocrítica na prática pedagógica e a alienação técnica dos profissionais em relação ao potencial das crianças para participar. Essas circunstâncias dificultam a expressão das crianças e a implementação de suas ideias em políticas públicas sociais. O temor de adotar uma abordagem alternativa em relação ao universo infantil leva a sociedade a subestimar as capacidades das crianças, pois isso representaria a possibilidade de mudanças sociais, como vimos acontecer com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que teve impacto direto na Constituinte de 1988. No entanto, não é viável cuidar da infância sem levar em conta a voz e as necessidades das crianças.

Promover a participação cidadã e o protagonismo infantil significa, atualmente, investir na capacidade das crianças de pensar e agir com autonomia, libertando-as da dependência da aprovação do adulto. Isso envolve desenvolver a autorregulação não apenas nas crianças, mas também nos adultos que as cercam, cultivando o respeito aos limites entre mediação e intervenção. É necessário abandonar a concepção enraizada há séculos de que a criança não possui capacidade ou maturidade. Esse processo de reeducação dos adultos ressalta a necessidade de curar a ferida causada pela própria repressão na infância, permitindo-nos quebremos o ciclo de violência silenciosa que é o silenciamento das crianças.

É reconhecido que grandes avanços foram feitos em direção à democratização da infância e que qualquer mudança que envolva a perda de privilégios enfrentará resistência por parte dos privilegiados. Isso também ocorre quando se trata da participação cidadã e do protagonismo das crianças, uma vez que a cidadania infantil confere às crianças o direito e a capacidade de identificar falhas no sistema social dos adultos, colocando em risco o status de domínio social absoluto desses adultos.

6. A EDUCAÇÃO INFANTIL É UM JARDIM

O Jardim de Infância é uma maneira de chamar a pré-escola. O termo foi criado por Friedrich Froebel, educador alemão pioneiro na experiência de criar um espaço no qual as crianças pequenas devessem ser cuidadas e ter o conhecimento cultivado, dentro desta perspectiva, docentes que atuam na educação infantil são aqueles responsáveis pelo cultivo daqueles estão florescendo. O nome Jardim de infância partia do princípio que Froebel e outros pensadores compartilhavam de que a criança é como uma planta em formação, que precisa de cuidados para que cresça de maneira saudável, dessa maneira, o objetivo dos jardins de infância era possibilitar brincadeiras criativas que favorecessem o aprendizado (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2008).

Quando pensamos em um jardim, a ideia de um ambiente que favoreça a liberdade, a exploração e a brincadeira vem à mente, por isso no jardim de infância o ar parece diferente, há vida em todo lugar, tem criança por todo lado, correndo para lá e para cá. No jardim, atividade de folha é pouca, a meta é viver, experimentar, brincar para aprender, a educação é espontânea. Isso demanda não só dos recursos humanos, uma habilidade criativa constante, mas dos recursos materiais uma adaptação singular. Ali tudo deve estar à altura dos olhos das crianças, até mesmo a professora, que se senta no chão, numa cadeira ou se abaixa para ouvir e falar, essas profissionais se adaptam a um mundo que parece estar em miniatura.

O espaço da pré-escola é parte da organização do trabalho pedagógico previsto no Currículo em Movimento da Educação Infantil, aliás, a palavra movimento é a chave dessa etapa da educação, não existe educação infantil sem movimento constante. O documento prevê que a criança deve ser o centro dessa organização, pois tudo deve ser feito de acordo com suas necessidades, físicas e subjetivas, dessa forma um bom ambiente de Educação Infantil permite a exploração, possibilitando releituras de maneira que as crianças sejam produtoras e produtos da cultura criada no ambiente escolar, propiciando uma atmosfera multicultural na qual as crianças são protagonistas do fazer pedagógico, dentro de suas características corriqueiras da infância.

IMAGEM 6 – O PÁTIO VISTO DA ENTRADA

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A escola observada possui a seguinte estrutura física destinada a práticas pedagógicas com as crianças:

- Rampa de acessibilidade na entrada;
- Hall de entrada
- 11 salas de aula com banheiro;
- 1 Banheiro PCD adulto com trocador de fraldas
- Sala de espelhos;
- Sala de leitura;
- Pátio arborizado
- Parquinho
- Mini quadra de esportes
- Tanque de areia
- Horta

A instituição conta com instalações designadas para o desenvolvimento de atividades administrativas e essenciais para a rotina escolar tais como:

- Guarita para vigilante

- Secretaria;
- Sala de coordenação com copa e banheiro para servidores;
- Sala dos professores;
- Cantina;
- Sala de apoio para servidores da limpeza e cozinha;
- Estacionamento para carga e descarga de suprimentos;
- Estacionamento para servidores.

Trata-se de um espaço pequeno quando consideramos o quantitativo de crianças atendidas, porém existe um esforço coletivo dos profissionais em aproveitar cada cantinho para aprimorar as experiências de aprendizagem das crianças, que tem no ambiente escolar diversas oportunidades de aprendizagens que não ficam presas às quatro paredes da sala de aula, favorecendo a constante movimentação entre os espaços para oportunizar uma interação de saberes.

6.1. INCLUIR É CRIAR ESPAÇOS SEGUROS

A UE observada possui a maioria dos espaços adaptados e acessíveis ao público infantil atendido. As salas de aula contam com carteiras individuais adequadas ao tamanho das crianças que são organizadas de maneira que sejam formados grupos. Essa configuração permite o desenvolvimento em conjunto com seus pares e a relação estabelecida entre eles, compartilhando saberes, reorganizando e recriando experiências.

As salas de aula possuem escaninhos para organização das mochilas e lancheiras, com fácil alcance para as crianças, TV com acesso à internet para o uso de vídeos complementares, banheiros com três boxes, sendo um feminino, um masculino e um para banho. Dentro do banheiro há vasos sanitários em tamanho pequeno e uma pia à altura das crianças para higiene das mãos.

IMAGEM 7- A ESTRUTURA DA SALA DE AULA

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Como a maioria das unidades de ensino, a instituição não possui um ambiente específico para refeições, o que faz com que estas sejam servidas em sala de aula, um diferencial observado nesse momento, foi uma mesa dobrável destinada a itens do lanche, que permite o auto-servimento das crianças. Quando não está em uso ela é dobrada evitando que ocupe espaço durante a realização de outras atividades da rotina. Na maioria das escolas a mesa destinada ao lanche é uma mesa comum, como a das crianças, normalmente um modelo mais antigo que está em desuso para atividades pedagógicas, que permanece ocupando um espaço durante todo tempo, por vezes atrapalhando a locomoção.

O projeto de auto-servimento busca desenvolver na criança habilidades cruciais para a autonomia durante as refeições, através do manuseio de pratos de vidro, copos e talheres de alumínio, a prática do auto-servimento tem a intenção de proporcionar às crianças a oportunidade de tornarem-se mais ativas no momento de realização da alimentação, como uma possibilidade de contribuir para a promoção da autonomia infantil (DISTRITO FEDERAL, 2025).

IMAGEM 8 – AUTO SERVIMENTO DAS CRIANÇAS

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Apesar de ser um espaço privilegiado se comparado a maioria das escolas que atendem a primeira infância no DF, existem limitações, a primeira observada está localizada nos banheiros que ficam dentro das salas de aula, a estrutura não comporta confortavelmente uma criança com limitações de locomoção, uma cadeira de rodas ou um andador não cabem no espaço. Para essas crianças existe um único banheiro adaptado para pessoa com deficiência (PCD) fora de sala, logo na entrada da escola, entretanto não possui equipamentos em tamanho infantis, este também é o banheiro disponibilizado para comunidade que esteja em atendimento ou em dias de eventos escolares.

A gestão relata que as crianças cadeirantes atendidas costumam fazer uso de fraldas, sendo a troca realizada no banheiro adaptado para PCD onde existe um trocador instalado, mas reconhece que caso receba uma criança em processo de desfralde, o banheiro não é adequado à faixa etária.

Adaptações para crianças com dificuldade de locomoção precisam ser realizadas em outros espaços como entrada do parquinho, quadra e castelinho, além de ajuste da inclinação da rampa de acesso da caixa de areia utilizada para brincadeiras. Para o acesso a esses espaços, as crianças com dificuldade de locomoção são auxiliadas por professores e ESV.

A lei distrital nº 6.637, de 20 de julho de 2020, estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal, tem a seguinte normativa:

> Art. 109. O planejamento e a urbanização das vias públicas, dos parques e dos demais espaços de uso público devem ser concebidos e executados de forma a torná-los acessíveis para as pessoas com deficiência.
> Art. 134. No caso das edificações públicas já existentes, deve ser observado o prazo previsto na legislação vigente para o órgão responsável apresentar a relação de todas as edificações existentes sob sua responsabilidade, indicando as que atendem e as que não atendem as especificações de acessibilidade e um plano de obras para a execução das adequações necessárias, contendo estimativa de custos, indicação de previsão no Plano Plurianual – PPA e na Lei Orçamentária Anual – LOA e programa de execução de obras. (Artigo vetado pelo Governador, mas mantido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal)
> Art. 136. Os desníveis das áreas de circulação interna ou externa são transpostos por meio de rampa em conformidade com as normas técnicas vigentes ou equipamento eletromecânico de deslocamento vertical, quando não é possível outro acesso mais cômodo para pessoas com deficiência físico-motora.
> Parágrafo único. No caso das edificações já existentes que ainda não atendam às especificações de acessibilidade, deve ser observado o prazo definido na legislação vigente para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência, especialmente com deficiência físico-motora. (DISTRITO FEDERAL, 2020)

De acordo com a legislação, o prazo para a adequação de edifícios públicos para a acessibilidade é de 30 dias úteis, entretanto, fica claro que o poder público pouco fez em relação à adequação dos espaços de ensino. Em uma conversa, a gestora da escola relatou que as reformas e adaptações são realizadas aos poucos quando a instituição consegue apoio financeiro através de verba parlamentar, porém de acordo com a legislação, caberia a SEDF implementação de um plano orçamentário para adequar os prédios escolares, uma vez que esse papel não foi cumprido, a gestão vem aos poucos buscando recursos financeiros para realizar as adequações (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Conforme o previsto no Quadro 2, uma das estratégias para o desenvolvimento da Plenarinha consiste na valorização de situações de brincadeiras livres e dirigidas, no caso das crianças com alguma limitação de locomoção, perde-se parcela do protagonismo em virtude da dependência de acesso aos ambientes destinados a essa ação, uma vez que não é possível o ingresso com autonomia.

A inclusão de alunos com limitações na mobilidade, assim como diversas outras, em ambiente escolar tem sido um tema amplamente discutido por educadores. Os profissionais da educação ainda buscam entender como é possível viabilizar uma educação inclusiva de verdade, mas uma certeza é que a prática inclusiva perpassa a adequação do espaço físico como um requisito básico à inclusão de pessoas com deficiência.

Não apenas as áreas de brincadeira precisam ser adequadas, a própria sala de aula, precisa ser avaliada do ponto de vista inclusivo, de acordo com o documento de estratégia de matrículas para o ano de 2024, as turmas de educação infantil hoje possuem no mínimo 20 crianças por turma, para que a turma possa permanecer com a lotação mínima ela dever ser inclusiva, devendo o estudante ter relatório ou laudo médico (DISTRITO FEDERAL, 2024). Ao considerarmos a metragem das salas de aula, essa configuração torna a circulação de uma criança que faz uso de andador ou cadeira de rodas obstada.

A situação não é exclusiva da escola observada, de uma maneira geral, as escolas públicas do Distrito Federal vêm apresentando salas de aula com uma estrutura e lotação que prejudica o trabalho pedagógico. Em um diálogo entre Bell Hooks e Ron Scapp, há um trecho que elucida muito bem a situação:

> Bell Hooks: A classe superlotada é como um edifício superlotado - a estrutura pode ruir.
>
> Ron Scapp: Digamos que no prédio haja alguém encarregado de manutenção. Essa pessoa é uma excelente trabalhadora e faz tudo o que deve ser feito, com precisão e responsabilidade. Mas o proprietário está superlotando o edifício a tal ponto que todos os sistemas se tornam sobrecarregados. Vai chegar a hora em que aquela pessoa ficará exausta; e embora esteja fazendo um trabalho excelente, o resultado será um edifício que ainda parece sujo, mal cuidado, etc. (Hooks, 2017)

Quando o professor passa maior parte do tempo tentando descobrir como vai acomodar minimamente seus alunos, sejam por falta de acessibilidade ou por estar em uma sala de aula superlotada, perde-se a possibilidade de aproveitamento daquele tempo para que os momentos sejam pautados na experiência dos alunos. Na prática, o professor acaba se sentindo exausto pela ausência mínima de estrutura para atender adequadamente seus estudantes e isso vai prejudicar o processo de aprendizagem.

Para a autora, a técnica de manter salas de aulas superlotadas configura uma forma de minar uma prática educativa que fomente a crítica e a reflexão, uma vez que a turma cheia impossibilita a construção de um relacionamento afetivo mais próximo dos alunos e no caso da educação infantil, das próprias famílias.

Trazendo isto para o campo da primeira infância, as salas superlotadas dificultam o professor de designar à criança pequena uma atenção necessária para que

seja possível a prática de uma pedagogia mais dinâmica que valorize as capacidades infantis de acordo com a sua etapa do desenvolvimento. Trata-se de um controle invisível da docência, no qual apesar de não estar dentro da sala de aula fisicamente, a entidade no poder controla sistematicamente a qualidade do ensino prestado, não despretensiosamente, as regiões periféricas possuem salas de aula muito mais cheias do que as regiões onde vivem as classes dominantes, a exemplo os Jardins de Infância ou Centros de Educação Infantil (CEI) do Plano Piloto (RA-I) que usualmente possuem um número muito menor de crianças por turma do que de outras regiões administrativas do DF.

Esse controle se dá em variados aspectos, como estrutura física oferecida, valorização da carreira do magistério, materiais de apoio oferecidos, sobrecarga de trabalho, dentro outros cuja junção resulta no sucateamento da escola pública, como maneira de atrapalhar não só a qualidade de ensino, mas o efetivo protagonismo e participação das crianças. Não é despretensiosamente que as escolas públicas de educação infantil com melhor estrutura ficam localizadas na região central de Brasília, algumas possuem até mesmo piscinas, o que passa longe de ser a realidade das outras RA's. Tais estruturas favorecem o protagonismo de crianças das classes dominantes quando estas não estão matriculadas em escolas particulares.

A pratica docente na educação infantil e o cuidado com a criança pequena são ações indissociáveis, logo uma quantidade excessiva de crianças em sala de aula como a praticada atualmente, torna inviável para os docentes a pratica dos cuidados necessários para educação infantil com a atenção necessária a cada criança, suas subjetividades e desenvolvimento.

Dentro do contexto da Plenarinha, as turmas muito cheias fazem com que exista maior problema na aplicação de didáticas que favoreçam a participação, um professor com uma turma de vinte e oito crianças que queira aplicar a estratégia sugerida de registro fotográfico feito pelas crianças e que tenha um único equipamento disponível para isso, vai demorar muito para conseguir organizar a atividade, fazer com que ela passe por todas as crianças, analisar o que foi registrado para assim, transcrever e transformar em uma ação que impacte na rotina. Todas as etapas que configuram a participação das crianças são ameaçadas pela precarização do serviço.

Ao pensarmos que nessa sala pode haver um número reduzido de crianças, mas que dentre elas existe aquela que necessita de maior apoio em virtude de um diagnóstico, seja ele qual for, o desafio aumenta. Uma vez que existe a necessidade da acessibilidade dessa criança e maneira a promover seu devido acolhimento, o que também perpassa ao acolhimento familiar. Promovendo formas nas quais essa criança poderá se socializar, interagir e aprender, isso exige do profissional um esforço sobre humano.

Ouso dizer que a superlotação das salas de aula, não só da educação infantil, mas de toda a educação básica na rede pública de ensino, se manifesta como mais um mecanismo do biopoder (FOUCAUT 1926-1984) que se baseia no controle social das vidas, principalmente da massa populacional cuja educação voltada para participação não é de interesse daqueles que possuem o poder de gerenciar as vidas na sociedade, tornando possível a aceitação acrítica da reprodução das desigualdades. Dentro dessa perspectiva, a instituição escolar e outros serviços atuam como uma maneira de controle dos corpos e manutenção do status quo, fazendo uso de equipamentos de serviços variados para promover e disseminar a manutenção das desigualdades sociais. Essa origem social da escola elucida o motivo de na maioria das vezes a estrutura estar sempre tão pautada em regular o comportamento infantil, que o autor nomeia de docilidade dos corpos e pouco apta a promover momentos de criticidade, participação e cidadania.

Entretanto, este próprio equipamento, a escola, acabou por se tornar campo de reflexão crítica acerca desse poder e os mecanismos de dominação social existentes, despontando o que Demo (2009) nomeia como unidade de contrários, ou seja, o mesmo mecanismo utilizado para manutenção da dominação pode ser aquele que favorece a reflexão e a quebra desse padrão social, para que seja possível uma organização social que contribua para reavaliação dos pactos existentes e para proposição de novos.

Portanto, a partir dessa análise na qual o ambiente educacional mostra-se ambíguo e fértil para novas possibilidades, existe um interessante da classe dominante em amortecer o impacto causado pela educação das massas, assim se faz necessário o fornecimento de estruturas precárias, o que o Demo (2009) chama de “educação pobre para os pobres”, que forcem profissionais a se sentirem sobrecarregados e desmotivados diminuindo assim as possibilidades de uma formação política e participativa para as classes dominadas. Tomando o Estado uma postura de impedimento do protagonismo,

participação e exercício da cidadania das crianças como estratégia de evitar o reconhecimento de direitos por parte dessa geração bem como o a capacidade social de exigi-los.

A Plenarinha surge nesse contexto contraditório, no qual a prática da docência na educação infantil, ao mesmo tempo que reproduz ações voltada para docilidade dos corpos, começa a refletir sobre uma cidadania desde o início da vida, sendo essencial a adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas na qual essa docência é realizada. A criança de educação infantil, que antes recebia projetos prontos, agora precisa participar do processo e os profissionais, que antes não podiam ser questionados pelas crianças, precisam oferecer aquilo que não tiveram na infância: oportunidades de escuta.

De acordo com Bezerra (2018), democracia é definida pelo processo no qual as relações de poder desiguais são modificadas para relações de poder nas quais a autoridade seja compartilhada, qualquer ambiente em que existe luta contra a desigualdade de poderes, há também um processo de democratização. Dessa forma, as políticas públicas não podem ser baseadas apenas em mecanismos técnicos e universais, pois para que estas funcionem com eficiência, também precisam considerar as diversidades dos indivíduos aos quais elas são destinadas.

A Plenarinha se mostra potente na luta por essa democratização, permitindo que sejam levantados os fatores que dificultam a participação na primeira infância nos mais variados contextos.

7. A RODINHA COMO UMA MINI PLENÁRIA

Uma atividade comum à rotina da educação infantil é a rodinha, a ação consiste em sentar-se em roda no chão, quando o espaço comporta, para conversar sobre assuntos variados, com temas direcionados ou não. Durante a rodinha pode-se introduzir um conceito, conversar sobre uma história, um acontecimento, um planejamento, etc.

Nas duas turmas observadas a rodinha fazia parte da rotina diária, cada professora a seu modo, buscava estratégias que pudessem valorizar a escuta das crianças. Durante o mês observado a rodinha teve três principais temas orientadores: os livros do projeto de leitura, a troca do parquinho e o projeto de cultura indígena que acontecia durante o mês, além de outros assuntos ordinários ou surgidos espontaneamente.

Esse momento é o que mais se assemelha a uma mini plenária dentro da sala de aula, cada criança tem um momento de fala e deve ser ouvida pelos demais. O ato de ouvir e ser ouvida, faz com que as crianças e a professora se integrem como uma comunidade. Diversos autores trazem o diálogo como uma prática que transpõe barreiras. Considerando isso, a prática da rodinha na pré-escola, consiste na quebra de divisas existentes entre o adulto representado pela figura docente e as crianças. “A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. ” (Hooks, 2017).

O próprio currículo em movimento estabelece as rodas de conversa na educação infantil como um espaço de diálogo que permite o conhecimento da realidade social das crianças de maneira a valorizar seu desenvolvimento. Essa prática se torna preciosa por valorizar cada criança presente no espaço, a rodinha, como costuma ser chamada, vai além de uma explicação de uma ideia. Durante essa didática, é possível desenvolver a percepção do outro ao seu redor, experimentar novas coisas, desenvolver a oralidade e apreciar o ponto de vista do outro, aprende-se a ouvir e ser ouvido.

Algumas rodinhas foram particularmente interessantes, por representarem exatamente esse potencial pedagógico, elas se mostraram mais marcantes do ponto de vista das crianças, que relataram durante nossas conversas memórias alegres e me chamaram a atenção por seu teor de ampliação de experiências.

A prática da rodinha na educação infantil, de maneira geral se enquadra no modelo de participação trazido por Hart (1992), na qual o adulto dá início a uma ação e compartilha com as crianças. Sendo que nesse caso, trata-se da valorização da verbalização infantil através de um tema, que frequentemente é trazido pelo professor, às vezes correlato a algum assunto das ou a alguma situação surgida na rotina da turma que demanda debate.

No mês de agosto foi desenvolvido o projeto sobre os povos indígenas, o trabalho realizado na UE passa longe das tradicionais comemorações de 19 de abril. Durante esse período as crianças vivenciam de maneira lúdica aspectos da cultura indígena e o início se deu com a leitura do livro infantil Kabá Darebu, de autoria de Daniel Munduruku, que apresenta variados aspectos da cultura dos povos originários.

Durante pelo menos uma semana, nas rodinhas, a história era retomada de maneira a refrescar a memória das crianças sobre a cultura indígena e levá-las a refletir sobre as diversidades culturais apresentadas na obra. As atividades típicas da educação infantil eram desenvolvidas de maneira correlata a temática. As crianças foram levadas, por exemplo a refletir sobre aspectos da cultura abordados no livro que se diferenciavam ou se assemelhavam às próprias vidas. Uma das turmas observadas materializou essa percepção em um mural no qual as crianças conversaram, durante a rodinha, sobre quais os animais o menino indígena da história criava e quais os animais que as famílias tinham em casa, fazendo assim, uma reflexão sobre as diferenças culturais existentes, desenvolvendo estudo de animais selvagens e domesticados, por exemplo.

A forma como esse momento foi conduzido permitiu que as crianças pudessem conhecer outras formas de comunidade além daquelas as quais fazem parte, ampliando suas visões de mundo e proporcionando o respeito às tradições e ligações entre os povos originários e a natureza. A prática possibilitou que experiências e valores desses povos pudessem ser apreciadas e que as crianças reconhecessem outras lógicas organizacionais de sociedade. A rodinha representou o primeiro passo para o contato das crianças com a ideologia do bem-viver, definida por Santana (2023) como uma filosofia de vida originária sobretudo de povos andinos e amazônicos, mas percebida em outras culturas, cuja vida é organizada a partir da inter-relação com as pessoas e a natureza.

A ideologia do bem viver, se configura uma crítica a sociedade capitalista na qual estamos inseridos e cuja escola muitas vezes se torna reprodutora de desigualdades, baseada em bens de consumo e exploração da mão de obra trabalhadora de da natureza. Portanto a prática de reflexão acerca de outras formas de organizar e pensar a relação com as pessoas e o meio ambiente surge, no espaço da educação infantil, como um ato subversivo na esperança de que a sociedade possa fazer o caminho oposto ao neoliberalismo e capitalismo predatório.

Trata-se de uma prática pedagógica voltada para a libertação das correntes oriundas dos processos coloniais que ainda estão enraizados em nossa sociedade, que refletem até os dias de hoje em desastres naturais, como por exemplo os alagamentos e erosões já ocorridos em regiões do Distrito Federal e outras partes da Federação.

Numa manhã, ao fazer a rodinha, com apoio de um vídeo do canal ZIS no youtube a docente, apresentou palavras do nosso vocabulário que eram oriundas dos povos indígenas, dentre elas a palavra JACARÉ, a partir dessa apresentação a professora trouxe para sala um fantoche de jacaré para que as crianças pudessem manusear, trabalhou as letras existentes na palavra e como o seu objetivo no dia era a identificação da letra J, em seguida expôs outras palavras que continham a mesma letra inicial (Jarra, Joaninha, Janela), as crianças puderam falar diversas palavras que elas conheciam e tinham o mesmo som ou que sabiam ter a mesma letra, a partir de então todos puderam falar, cabendo a professora fazer a mediação para que eles escutassem uns aos outros.

Em determinados momentos, era impossível entender o que era falado, pois as crianças se empolgavam e se atropelavam nas falas, o que demandava da professora uma capacidade de interceder para que as falas fossem valorizadas. Algo importante a ressaltar nesse momento, é que para se trabalhar um campo comum à pré-escola, no caso o reconhecimento, escrita e assimilação da letra com nomeações do dia a dia, a professora proporcionou momentos de fala a todas as crianças, ouviu com atenção e fez contribuições em cada caso, algumas trouxeram o nome de pessoas da família que tinham a letra do dia.

Igualmente importante foi a ação docente de fazer-se autoridade sem o uso frequente do autoritarismo. Existe uma importante diferença entre ser autoridade e ser autoritário. De acordo com Demo (2005) “a autoridade do argumento é, talvez, a única não autoritária”, ou seja, quando o respeito insurge a partir da dialética com aqueles que são, agem e pensam diferente de quem está em posição de autoridade. A autoridade do argumento com crianças pequenas não se dá através de ameaças, como ficar sem parque, por exemplo, mas através da argumentação fazendo com que a criança compreenda o motivo de determinado processo ser necessário naquele momento em específico. Não estou dizendo que não houve momentos cujo autoritarismo tenha emergido, mas que este não se mostrou predominante nas práxis observadas. Nos momentos de pedir atenção e silencio, por exemplo, falas como “está na vez de o colega falar, vamos escutar e depois você fala? ” (diário de bordo) faziam parte das mediações para que as crianças ouvissem e fossem ouvidas por todos.

A conduta personifica o que o autor coloca como um desafio sociológico na invenção da autoridade sem autoritarismo, pois trata do domínio da comunicação

desimpedida que ao mesmo tempo que faz proveito de conhecimentos importantes, permite ser rebatida. Como em momentos que as crianças partilhavam sua frustração e questionavam “por que não posso ser o primeiro? ” (Diário de bordo), exigindo da docente a habilidade de dialética.

IMAGEM 9 - MANUSEIO DE FANTOCHE

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Outro ponto a destacar na prática foi o uso de fantoche como forma de fazer com que as crianças participassem de maneira mais interativa e assimilassem a letra estudada a algo concreto, saindo da ideia de uma prática passiva de apresentar imagens e ingressando na ideia de algo que as crianças pudessem manusear. Essa rodinha fez com que a identificação do grafema a ser trabalhado fosse mais tranquila e posteriormente, a realização de quaisquer atividades que envolvessem essa temática foi facilmente desenvolvida.

Nesse momento a participação infantil se deu de maneira a definir o andamento das atividades posteriores da aula, ainda que as crianças não tivessem essa consciência, suas falas e ações estavam direcionando outros aspectos da aula. A professora soube aproveitar o que as crianças tinham a dizer para que a partir daí pudesse envolvê-las no assunto a ser trabalhado.

A participação da criança nessa aula pode ser vista como algo banal, mas na verdade havia uma parceria entre a professora e as crianças para que além de identificação de letras e animais domesticados, fosse possível por parte das crianças reflexão e expressividade sem que haja a adultização da criança, sem esperar que ela ofereça além do que o seu desenvolvimento permita para a ocasião e ao mesmo tempo,

explorando as potencialidades do raciocínio infantil. O conhecimento prévio das crianças a respeito do que havia sido falado em outros momentos de rodinhas emergia de temos em temos, como quando em uma conversa com uma das crianças, ela me explicou que o jacaré não pode ser um animal domesticado.

Em uma sexta-feira à tarde, a docente preparou um espaço embaixo de uma árvore do pátio, com folhas de bananeiras e frutas. Naquele dia a rodinha estava voltada para experimentação de frutas cujos nomes tinham origem indígena e que nós adotamos na nossa cultura.

Antes de sair da sala, a docente explicou para as crianças que ao chegarem no local preparado, elas deveriam sentar-se em círculo para que o momento a atividade fosse realizado naquele local. Com o apoio do mesmo vídeo utilizado pela outra professora, foi realizada uma atividade que envolvia o paladar e o reconhecimento de palavras com a origem tupi-guarani.

IMAGEM Nº 10 - RODINHA DE EXPERIMENTAÇÃO

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Uma a uma as crianças provaram caju, maracujá e abacaxi. Puderam expressar suas preferências e relatar o que gostaram ou não em determinada fruta. As crianças falaram sobre textura, sabor, cor, cheiro, dentre outros aspectos que puderam perceber. Um ponto levantado durante a conversa foi a maneira de se comer o abacaxi, que para aquelas crianças que já conheciam a fruta, era feito descascado e cortado em rodelas e que a professora mostrou a maneira indígena, na qual os gomos são retirados.

Para Santana (2023) os povos indígenas são agentes históricos na sociedade brasileira, juntamente com os quilombolas, cujos métodos integram os princípios do bem-viver, que valoriza o conhecimento e a sabedoria prática, prezando pela

diversidade e pluralidade que ligam todos os seres e a natureza. Portanto tornam-se uma crítica viva ao eurocentrismo e à cultura colonialista que ainda ressoa em nossa sociedade a partir da resistência e da preservação de suas tradições.

A elaboração de uma atividade que exalte vocabulário oriundo dos povos originários e a sua cultura, que por muitos anos tem sido tratada como inferior e não civilizada, corrobora para a formação de crianças que percebem as tradições do outro como igualmente ricas, constituindo dessa forma um projeto educacional que atua para o livre pensar e para busca de superação das desigualdades, inclusive culturais e intelectuais, postas na sociedade. A partir disso a aplicação do currículo da Educação Infantil, se revela em uma ação educativa contra hegemônica no processo de construção da identidade da própria criança.

O destaque às duas atividades desenvolvidas durante a rodinha se deve ao fato de a Plenarinha 2023/24 ter como tema gerador Identidade e diversidade na educação Infantil: Eu sou assim e você, como é?

Durante as entrevistas as duas professoras relataram não terem se envolvido efetivamente na Plenarinha, sequer estavam cientes de qual era a temática, por esse motivo consideravam não terem desenvolvido o projeto. Uma delas chegou a falar que não sabe relatar quais as dificuldades durante o processo de aplicação da Plenarinha por nunca ter participado, portanto desconhecia os obstáculos que podiam surgir aos professores que aplicavam o projeto, tais relatos são contrários a prática da participação das crianças, da valorização da cultura indígena e da rodinha nas duas turmas. O incentivo à escuta infantil está consolidado nas ações das professoras e incitado nos projetos escolares ao ponto de ambas as docentes terem desenvolvido o tema gerador em variados momentos da observação sem sequer nomearem como Plenarinha.

Para Demo (2009) a valorização da cultura faz parte do processo de identificação com a comunidade e atua como instrumento de participação, ou seja, a apreciação lúdica da cultura indígena durante a observação foi um fio condutor de participação das crianças na Plenarinha. Para o autor, tal ação ativa as potencialidades criativas na relação entre o indivíduo, no caso a criança e o meio. Além disso a prática de valorização da cultura indígena em variados momentos, não só na rodinha, quebra o paradigma no qual apenas uma tradição elitista é valorizada, fazendo com que as

crianças se percebam como pessoas impactadas pelos conhecimentos dos povos originários.

De maneira sutil e inconsciente, as professoras desenvolveram a temática da Plenarinha 2024 com suas turmas e contribuíram para a construção identitária das crianças em relação ao reconhecimento de si como produto de uma série de ações culturais, bem como para que elas se percebessem atores que também produzem influência. Entretanto a ausência de intencionalidade para direcionar o projeto de maneira a captar percepções das crianças que impactassem nas futuras propostas políticas, foi um impedimento para que as professoras se entendessem como ponte para as mudanças.

Quando as professoras trouxeram para rodinha objetos para manuseio e degustação de frutas foi atendido com exatidão um ponto trazido logo nas primeiras páginas de orientação do caderno da Plenarinha, o campo da BNCC “O eu, o outro e o nós” impulsionado pela exploração e da descoberta.

Quando falamos de Plenarinha, a presença do adulto é essencial, pois ela compõe uma face antagônica da mesma moeda, a outra face pertence à criança. Esses dois lados se complementam, sendo o adulto o lado racional e por vezes operacional e a criança o lado criativo, que trará inspirações e utopias. Cabe às professoras tecer uma costura entre o que a criatividade das crianças propõe e o que é exequível.

A participação das crianças na Plenarinha de forma não intencional contribui para um ponto de vista adultocêntrico das ações pedagógicas para primeira infância, fazendo com que o processo se incline a favorecer estruturas dominantes, ou seja tende a prevalecer a visão do adulto. As didáticas aplicadas em ambas as turmas, se direcionadas com intencionalidade específica do projeto poderia ter trazido frutos ainda mais valiosos, do ponto de vista da aplicabilidade de ações educativas sob a perspectiva das crianças.

Nos cabe então refletir sobre o aspecto da nitidez de metas do projeto, as três profissionais entrevistadas revelaram que não os compreendem a intencionalidade da Plenarinha, consideram que existe muito embelezamento da proposta e pouco direcionamento. Uma das delas levantou esse fator como item principal na dificuldade de execução.

> ***Pesquisadora:*** *O que você acha que é o maior desafio na aplicação da Plenarinha?*
>
> ***P1:*** *Um objetivo! Eu acho que tem um caderno (guia) de como a gente deve fazer (as atividades), do tema, da programação, das culminâncias, mas o projeto em si, qual o objetivo que deve ser alcançado pela escola com a Plenarinha?*
>
> *Um foco, três objetivos da plenária local (escola): ouvir as crianças, documentar, produzir não sei o quê.*
>
> *Fazer um objetivo único dentro das escolas, um simples, tentar executá-lo e a gente voltar a essa configuração, que o Recanto vai fazer de novo, das Crianças serem escutadas numa plenária. Porque se é Plenarinha, uma plenária!*
>
> *Ou fazer dessas escolas de criança pequena, da primeira infância, lugares de plenária. Eu não sei se alguma escola dentro do Recanto ou dentro da rede conseguiu montar uma plenária. Ou a rodinha é uma plenária?*

Fica evidente que as primeiras Plenarinhas tinham objetivos nítidos: a elaboração do Currículo em Movimento, a construção e divulgação do Plano Distrital da Primeira Infância e a revisão para o Projeto Político Pedagógico das escolas. Com o passar do tempo, o projeto perdeu essa finalidade prática e essa meta objetiva. Ainda que os temas desenvolvidos tenham profunda ligação com o universo infantil e que as crianças tenham muitas contribuições a dar a cerca deles, não existe um produto fim que será construído a partir da escuta, ou seja, a escola escuta, mas não há uma implementação sistemática das sugestões.

Uma vez que os documentos foram elaborados e revisados, a Plenarinha deveria agir como um instrumento de construção de espaços reais na sociedade para atendimento às crianças, não só na educação, mas em todos os aspectos da infância, levando em consideração os direitos dessas crianças. Tendo as crianças conquistado espaço de participação da primeira infância na elaboração de documentos, o próximo passo deveria ser a conquista de equipamentos a partir da escuta das crianças, fortalecendo e ampliando os atendimentos de acordo com as necessidades do público alvo.

Após decênio da elaboração dos documentos, a maioria deles foram revisados, o Currículo em Movimento teve uma nova versão em 2018, traz brevemente em seu texto a influência da Plenarinha em sua reelaboração, sem entrar em detalhes quanto às estratégias, metodologias e quantitativos de crianças participantes naquele ano. Apenas

elucida que a partir da Plenarinha o Currículo destaca a diversidade das infâncias no território do DF.

O Plano Distrital pela Primeira Infância, teve uma nova versão para o decênio de 2023/2033 e relata em sua apresentação ter contado com a participação infantil, de acordo com o texto, houve através da Plenarinha, influência das 415 escolas, 40 Coordenações Regionais de Ensino, 134 instituições parceiras que totalizaram 47.000 crianças matriculadas na rede pública de ensino que desenvolveram ações para revisão do Plano, tendo a Plenarinha como principal meio de consulta. “Além da escuta específica para consideração na escrita e recomendações das crianças matriculadas nas instituições indicadas, é importante destacar o trabalho desenvolvido ao longo do ano pelas equipes da Secretaria de Estado de Educação, denominado Plenarinha da Educação Infantil. ” (PDPI – 2023/2033)

Para a revisão do projeto muitas estratégias utilizadas para escuta das crianças são praticamente idênticas aquelas existentes nos guias orientadores das Plenarinhas ao longo dos anos. As Rodas de Conversa a partir da leitura de um livro, vídeo ou imagem se apresenta em vários pontos do documento quando se faz referência ao momento de escuta das crianças. Algumas poucas unidades de ensino foram selecionadas para esse momento voltado para a construção do PDPI, com esse objetivo específico.

Os cadernos guias dos últimos anos da Plenarinha não incluíam, em seus objetivos, a proposição de ações concretas ou a revisão de metas do PDPI. Isso confirma a observação feita por uma das professoras de que, embora o projeto seja rico em potencial, falta nitidez nos objetivos a serem alcançados. Essa ausência de transparência deixa uma lacuna significativa em relação ao produto final esperado ao término de cada tema, dificultando a avaliação do impacto e a continuidade das ações propostas.

Para Bezerra (2018), o capitalismo redefiniu a democracia, restringindo-a aos parâmetros do liberalismo e transformando-a em um sistema que prioriza os interesses do mercado em detrimento da participação popular e da justiça social. Isso impacta diretamente a forma como as informações circulam. Para a autora, alguns mecanismos são utilizados de modo que “chamamento à participação muitas vezes não tem como objetivo o envolvimento na concepção da política, mas sim a legitimação de propostas previamente concebidas” (BEZERRA, 2018 p. 45).

Sendo a Plenarinha um projeto desenvolvido por toda a rede pública de ensino e instituições parceiras, é difícil pensar que a construção do PDPI se deu realmente de forma a promover a participação democrática e a escuta das crianças se o projeto que fomentou essa participação não possui dentre os seus objetivos a meta aberta de se repensar, avaliar e propor ações para o Plano Distrital.

> Dessa forma, destaca-se que os dados acerca da participação foram os seguintes: foram envolvidas 23 organizações sociais, 281 profissionais e 1.541 crianças, que realizaram atividades em suas respectivas instituições educativas conveniadas, com unidades em Brasília, nas regiões administrativas: Águas Claras, Brazlândia, Lago Sul, Plano Piloto (Asa Norte), Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, Sobradinho e Taguatinga. (PDPI – 2023/2033)

Não é claro o método de escolha das instituições que tenham compartilhado desse momento, a postura duvidosa quanto à escolha de representatividade parece, consequentemente, com uma ação que remete a manipulação e a decoração trazidas por Hart (1992) na escada de participação, pois apesar de terem sido relatadas rodas de conversa, brincadeiras e outras ações pertinentes a participação, não existe um processo democrático de escolha das instituições e a democracia é um pilar da conquista participativa, sem democracia no processo de escolha a participação não passa de pura manipulação.

A dificuldade em estabelecer objetivos claros em âmbito distrital, se reflete na execução da Plenarinha local da escola, pois apesar de haver uma participação real das crianças na ação da direção que culminou na troca dos equipamentos do parquinho, ao mesmo tempo, não houve uma consciência das professoras de que aquele ato estava relacionado à Plenarinha, na verdade a própria direção, só se deu conta desse fato com o passar do tempo, após ser feito um momento de explicação dos objetivos desta pesquisa e a observação ser iniciada.

8. DESENHOS QUE SE TRANSFORMARAM EM UM NOVO PARQUINHO

Ao chegar em qualquer escola de educação infantil, um item obrigatório à estrutura é o parquinho. Durante meu período de atuação, um dos motivos que mais me causaram angústia e até debates acalorados foi a constante retirada de momentos

recreativos e de parquinho das crianças por serem consideradas atividades de menor valor pedagógico. Alguns profissionais e gestões colocam esse recurso em segundo plano, tal qual acontece com o recreio, limitando os momentos de aprendizagem através da interação espontânea das crianças.

Com início das observações percebi com felicidade que o uso desse espaço é muito valorizado pelos profissionais na UE, sendo sempre priorizado no planejamento o horário da turma àquela atividade. Pouco tempo após a minha chegada deu-se início a troca do equipamento, curiosa para saber como havia se dado esse processo, afinal a estrutura parecia nova e em boas condições, comecei a perguntar para as crianças e para as profissionais as motivações para substituição, o tema foi levantado em conversas instintivas e em rodas de conversas direcionadas pelas professoras.

IMAGEM 11 - PARQUINHO ANTIGO

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Em alguns momentos espontâneos as crianças diziam que a tia (referência à diretora da escola) havia prometido um parquinho maior, que haveria mais brinquedos para que elas pudessem brincar. Em um dado momento as professoras relataram que além da quantidade de brinquedos, a mudança se dava em virtude de uma quantidade significativa de crianças que vinham se machucando no espaço, pois a estrutura era adequada para idades maiores e colocava em risco a integridade física das crianças pequenas, por esse motivo, elas enquanto professoras ficavam constantemente limitando determinadas brincadeiras que seriam seguras em um equipamento mais adequado, por

medo dos machucados. Durante a minha passagem pela escola, fiz registros de todas as etapas da troca do equipamento e acompanhei a ansiedade no aguardo da inauguração do novo espaço para brincar.

Aos poucos a relação da troca do parquinho com a Plenarinha local foi se manifestando de maneira sutil, por meio de momentos espontâneos de interação com as crianças e professores descobri que no início do ano letivo, passado o período de adaptação, todas as turmas realizaram uma atividade na qual consistia em registrar através de um desenho qual era a melhor coisa na escola, o que elas mais amavam e de acordo com a gestão os dois itens que mais apareceram nos registros eram: Parquinho e o Lanche!

Ao fazer esse levantamento com as professoras, a gestão também recebeu a devolutiva das profissionais, que relataram seus receios diante da facilidade com a qual vinham acontecendo acidentes no parquinho e a partir de então passaram a se movimentar para conseguir que fosse realizada a troca do equipamento por um que proporcionasse mais autonomia e segurança para as crianças nos momentos de brincadeiras livres.

De maneira orgânica e sem explicitamente dar o nome da Plenarinha à ação, a gestão partiu de uma atividade realizada pelas crianças, para uma reflexão acerca das angústias da equipe para uma ação efetiva que culminou na inauguração de um novo parquinho. Dessa maneira foi efetivada uma das estratégias descritas no Quadro 2 de execução da Plenarinha, o uso do desenho como forma de escuta ativa das crianças e considerando os registros na tomada de decisões que dependiam de recursos financeiros. A gestão passou a pedir apoio tanto à regional de ensino quanto à parlamentares que visitavam a escola para que o desejo por um novo parquinho fosse atendido.

A prática identificada na ação da escola se configura na escada de Hart (1992) como o quinto degrau de participação, no qual o adulto faz uso da consultoria infantil para um projeto preparado e conduzido por adultos, mas as crianças são envolvidas de maneira a compreender e ter suas opiniões consideradas seriamente. O relato das crianças sobre a parte da escola mais gostavam foi decisivo para que a gestão priorizasse o parquinho como espaço a ser reformado.

IMAGEM 12 – PRIMEIRO USO DO PARQUINHO NOVO

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A valorização do desenho como maneira de expressão infantil se destaca nesse momento como um combustível para ação que se transfigurou em um ato político de direito ao brincar das crianças que ali frequentam. Além disso, o ato de desenhar faz parte do constructo do eu de cada indivíduo. Para Goldberg (2018), é no processo expressivo e simbólico que a criança dá sentido e significado às suas vivências e experiências, revelando para nós muito mais do que muitas vezes podemos e conseguimos acessar.

Quando a criança se instala com sua folha de papel contra a parede, ela encontra um espaço que se torna um prolongamento de seu "eu", no interior do qual ela pode tudo. Essa superfície branca, tela ou espelho, permite que, sozinha consigo mesma, viva um momento fora do tempo e do espaço reais, rico de sensações e de necessidades pessoais que Stern descreveu como "o diário íntimo de seu psiquismo", comparado ao mundo do sonho. (GREIG, 2004)

De acordo com o autor, o ato de desenhar traz consigo a possibilidade de autoconhecimento, possibilitando o exercício da criatividade e de uma manifestação artística que não esteja apegada à rigidez. A escuta da criança através do desenho pode ser realizada de forma direcionada, como no caso da escola observada, que deu um tema a ser desenhado ou de maneira livre, permitindo que a criança desenvolva seu desenho livremente.

A segunda prática (o desenhar) também foi perceptível durante as observações, um exercício comum é a saída para o pátio para que as crianças desenhem livremente no chão do pátio e em algumas paredes.

IMAGEM 13 - DESENHANDO NO CHÃO

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A valorização dos desenhos das crianças está presente em variadas ações pedagógicas da instituição, dentre elas a construção de murais, ornamentação de eventos, o que indica uma contribuição da escola para a formação individual e subjetiva de cada um. O desenho infantil se constitui no cotidiano escolar como um recurso de fala, sendo ele um importante instrumento de expressividade, valorizando esse recurso a escola conseguiu dar um viés político participativo às crianças.

No momento em que a escuta foi realizada de maneira a não esperar respostas adultizadas das crianças, mas ao mesmo tempo trazendo impacto real à rotina e à estrutura escolar, deu-se a prática da proposta da Plenarinha, ainda que não tenha se nomeado dessa forma. A equipe buscou nas crianças uma informação simples e a partir dela fez reflexões e elaborou estratégias para atender ao que as crianças haviam colocado no desenho. Se o que as crianças mais gostam na escola é o parquinho e o lanche, logo esses itens merecem ser revisitados para saber se atendem de maneira satisfatória ao seu público alvo, essa ação permitiu uma participação cidadã das crianças no processo de avaliação dos itens ofertados.

IMAGEM 14 – PRIMEIRO DIA DO PARQUE NOVO MONTADO

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Durante o período de espera também houve muita manifestação de expressividade das crianças, choros daqueles que não entendiam o motivo da interdição (principalmente dos alunos que estavam no espectro autista), rebeldia daqueles que insistiam em dar uma escapadinha para brincar, ansiedade daqueles que ficavam o tempo todo na porta da sala, atentos a qualquer movimentação. Cada peça nova que entrava era uma festa, com direito a pulos e gritinhos de alegria, as crianças acompanharam atentas, cobraram e fiscalizaram à seu modo, conforme seu desenvolvimento.

Outra prática comum à educação infantil foi fundamental nesse momento de espera: A rodinha. Todos os dias, em algum momento da aula, eram feitas, durante a atividade da rotinha, as atualizações do que estava acontecendo na montagem do novo parquinho. Durante todo o processo de mudança do equipamento, havia um cuidado por parte dos profissionais em buscar maneiras de elucidar as crianças sobre a necessidade da troca para que os acidentes diminuíssem, sobre o andamento da montagem, imprevistos no processo e o que mais acontecesse no dia a dia. As crianças tinham durante todo o período a noção de que a troca do brinquedo tinha sido decidida pelos adultos envolvidos por motivos de segurança, além de serem constantemente atualizadas do progresso.

8.1. COMO AS CRIANÇAS PARTICIPAM

A instituição observada não realiza um momento de culminância específico para a Plenarinha, suas ações baseiam-se na integração dela em todos os demais projetos a serem trabalhados no ano, durante a pesquisa foram passíveis de observação os projetos

sobre cultura africana e indígena, entrada animada, banco do jardim (arrecadação e prestação de contas), alimentação saudável e auto-servimento, mexendo e remexendo meu corpinho (psicomotricidade), um jardim de histórias (leitura), somos todos flores do mesmo jardim (inclusão). Para os fins da pesquisa, foram consideradas como Plenarinha Local as ações educativas desenvolvidas pela UE que transparecessem os seguintes fins: política social alinhada ao tema da Plenarinha, que no caso do ano em estudo trata-se da identidade.

Para Demo (2009) a política social se dá quando o planejamento conjectura a redução das desigualdades sociais, portanto a política social foi escolhida a fim de determinar quais ações possibilitam às crianças uma participação dentro das atividades realizadas de maneira a contribuir para a superação de desigualdades na participação e protagonismo. No que se refere a Plenarinha, esse critério será aplicado na identificação de momentos nos quais as atividades que configuram o projeto atuam de maneira a reduzir as desigualdades existentes tanto entre o público infantil atendido quanto aquelas que atuam para reduzir o desequilíbrio de oportunidades de participação entre as crianças e os adultos no que tange a ações que impactam na organização do trabalho pedagógico.

De acordo com o PPP da escola, a Plenarinha acontece durante todo o ano envolvendo ações que estimulem a participação das crianças, a realização de rodas de conversa, momentos de escuta atenta e conhecimento das preferências individuais e coletivas das crianças a fim de promover igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, etnias e territórios através da expansão de acesso aos bens culturais (DISTRITO FEDERAL, 2024). O documento traz ainda a valorização de eixos transversais do currículo em movimento durante a execução da Plenarinha, são eles educação para sustentabilidade, educação para diversidade e cidadania em e para os direitos humanos. Por meio dos critérios trazidos pelo documento, a Plenarinha local possui, baseado no conceito de Demo (2009), viés político social, uma vez que quanto mais vulneráveis socialmente as crianças são, menores são as suas oportunidades de participação e no PPP fica explícita a busca pela superação dessa desigualdade.

A participação infantil se faz a partir do seu entendimento do mundo ao seu redor, portanto, sua participação está diretamente relacionada a maneira como ela percebe o ambiente no qual está inserida. Essa percepção do todo, na maioria das vezes,

é reproduzida nos momentos de brincadeira, principalmente aquelas que são livres, nas quais as crianças se auto organizam e buscam na própria cultura, aprendizado e vivência elementos que sirvam se embasamento para roteirizar o ato de brincar, sendo ele a expressão viva da interpretação infantil.

IMAGEM 15 – BRINCADEIRA LIVRE

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Considerando que a educação pública é aberta a todos, sem distinção, existe em qualquer escola uma desigualdade social entre as próprias crianças, o que faz com que aquelas menos desiguais estejam mais sujeitas a ter a participação facilitada. Dessa forma, conforme o PPP, a Plenarinha atua dentro da instituição, como um aparelho da política social para redução das desigualdades das infâncias no quesito participação.

8.2 O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA SOCIAL

Uma das principais formas percebidas para promover a redução das desigualdades das infâncias na escola é a promoção de variados momentos de brincadeira com materiais e espaços diversificados, portanto a brincadeira se mostrou o principal instrumento de redução das desigualdades sociais da infância dentro da escola. Para que isso fosse possível, foi perceptível o envolvimento de variados atores que também se encontram descritos no PPP (direção, supervisão, coordenação e docentes)

Os momentos de brincadeiras são priorizados e isso fica evidente na rotina das turmas observadas, uma vez que a maior parte das horas é preenchida por atividades que envolvam algum tipo de brincadeira. As crianças passam a maioria do tempo descalças, pois isso facilita o acesso a espaços como parquinho, caixa de areia e sala de espelhos.

Durante o desenvolvimento do projeto sobre cultura indígena, a cada semana era apresentada pelo menos uma brincadeira dos povos originários para que as crianças vivenciassem. Ficava a cargo da direção, supervisão e coordenação a organização dos espaços para o desenvolvimento desses momentos e formação de professores durante a coordenação. Aos professores cabia a didática para as experiências lúdicas. A maioria das atividades envolviam brincadeiras no pátio, na quadra e sala de espelhos.

IMAGEM 16 – EXPERIÊNCIA COM ARGILA E OUTROS ELEMENTOS DA NATUREZA

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A didática adotada permitiu que ao desenvolver o estudo sobre as culturas indígena e africana, também houvesse o reconhecimento de si e do outro, considerando as relações sociais, utilizando do eixo brincadeira previsto no Currículo em Movimento da Educação Infantil para que essa aprendizagem pudesse acontecer.

8.2.1. Voa gavião e a necessidade de uma arquitetura para as infâncias

A brincadeira foi realizada no pátio da escola, consistia no desenho de uma árvore no chão e em cada galho existia um ninho de passarinho. As crianças eram

posicionadas, uma em cada galho/ninho e uma era escolhida para ser o gavião, sempre que a professora gritava "voa gavião" as crianças que representavam os passarinhos deveriam sair correndo e tentar fugir do gavião.

IMAGEM 17 – VOA GAVIÃO

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

A descrição acima foi uma vivência realizada por toda a escola, cada turma com seu horário de uso do espaço, na qual as crianças puderam experenciar a brincadeira com origem nos povos indígenas, ela faz parte da cultura infantil do povo Kalapalo, que vive ao sul do Parque indígena do Xigu, no Mato Grosso, originalmente a brincadeira é chamada de Toloi Kunhügu. Entre o povo Kalapalo ela costuma acontecer próximo a um rio ou lagoa e aquele que a propõe costuma ser o gavião (LIMA e BARRETO, 2005).

Através dessa brincadeira, as crianças puderam além demonstrar sua destreza para fugir ou para pegar os colegas, conhecer um jogo fundamental na formação do povo Kalapalo, valorizando a cultura de povos originários, reconhecendo as semelhanças entre o brincar da criança indígena e o próprio. As principais semelhanças apontadas pelas crianças na roda de conversa, realizada posteriormente, foram o ato de correr e o ato de pegar, que se assemelha a brincadeira popular de pique-pega. Essa percepção de similaridades remete a uma das características da complexidade da aprendizagem trazida por Demo (2002) que é a “dinâmica”, as duas brincadeiras possuem composições semelhantes, porém existem ajustes. A estrutura do brincar, é diferente de uma cultura para outra, porém existem componentes que resistem (correr e pegar), ou seja, em todas as culturas e tempos existe o ato de brincar, entretanto devido a sua característica dinâmica, a forma de brincar é variável de acordo com a cultura e o

tempo em que se brinca. Tal característica, demonstra que em todas civilizações e tempos a criança aprende através do brincar, sendo que aquilo que é aprendido se altera conforme o tempo e espaço que a brincadeira acontece.

Apesar de parecer simplório, a conversa com as crianças levantou um problema: elas acharam o espaço destinado para correr pequeno. A queixa revela uma falha nos projetos arquitetônicos da maioria das escolas que atendem à primeira infância: espaços pequenos para crianças pequenas. Não existem nessas escolas espaços destinados para o livre exercício do correr, mesmo esse sendo um ato tão comum à criança. As escolas destinadas exclusivamente à educação infantil no Distrito Federal, não possuem em seu projeto arquitetônico a quadra de esportes, que seria um espaço apropriado à prática de atividades que envolvessem corrida e bola. Na instituição observada, uma pequena quadra foi construída pela gestão aproveitando um espaço obsoleto ao lado da última sala, entretanto, trata-se de um ambiente pequeno, sem cobertura e acessibilidade.

A ausência de espaços destinados a atividades que proporcionam o correr na primeira infância, é um indicativo do quão ultrapassada e hegemônica se apresenta a nossa proposta de educação infantil na prática. Enquanto os documentos orientadores demonstraram evolução no que se refere à teoria de desenvolvimento infantil, as estruturas ofertadas dificultam e limitam ações reais.

De acordo com SILVA (2023), apesar de alguns pensadores da educação como Froebel, Steiner, Montessori e Malaguzzi ressaltarem a relevância da organização do ambiente para a aprendizagem das crianças pequenas, a ideia de uma arquitetura pensada para as escolas de primeira infância só começou a se fortalecer na década de 20 como uma solução a problemas urbanos relacionados à infância, havendo como inspiração para as edificações os pensadores da educação supracitados.

A partir desse acontecimento, levanto aqui uma problemática, a arquitetura urbana desconsidera as crianças pequenas na maioria dos espaços sociais, a exemplo banheiros familiares e fraldários que tiveram o seu primeiro projeto de lei apenas em 2018 e que desde 26/12/2023 está remetido à Câmara dos Deputados, sem andamento no processo (BRASÍLIA, 2018). Na maioria dos ambientes até então as crianças precisam fazer uso de estruturas destinadas a adultos e as trocas de fraldas são improvisadas pelos responsáveis, ou seja, a sociedade como um todo não se adapta para

receber as crianças, espera que a criança, um ser em desenvolvimento, se adapte à sociedade tal qual ela se encontra.

Essa prática social na qual as crianças precisam se moldar às estruturas pensadas por adultos, feitas por adultos e para adultos se reflete em uma arquitetura hostil às infâncias, na qual a espontaneidade de comportamento da criança passa a ser cerceada através das estruturas físicas que são postas de modo a dissuadir os comportamentos, considerados, por alguns adultos como um incômodo.

Os espaços na sociedade são projetados, não para exploração e aprendizagem das crianças, mas para a docilidade dos corpos (FOUCAUT, 1926-1984), que são adestrados desde a mais tenra idade de maneira a reproduzir legados coloniais e neoliberais. Esses mecanismos que mantém os indivíduos dóceis, permitem a perpetuação de valores marcadamente eurocêntrico, excludentes e desiguais.

Essa cultura possui raízes profundas que culminam no impacto das edificações ofertadas para primeira infância, cujas estruturas se apresentam com espaços pensados para o controle da criança ao invés de incentivar a exploração do ambiente por ela. O Plano Distrital pela Primeira Infância (PDPI, 2023) aborda a problemática da criança e o ambiente e traz metas referentes a essa problemática.

> Portanto, compete ao Governo do Distrito Federal e a sociedade civil elaborar e implementar projetos e ações que busquem o pleno direito da convivência da criança em seu espaço territorial. Faz-se necessário oferecer tempo e espaços públicos adequados para nossas crianças, com desenvoltura, movimento e imaginação, brincarem e ocuparem praças, jardins, ruas, avenidas, parques, áreas verdes e outros equipamentos públicos. Plano Distrital pela Primeira Infância p. 152 (PDPI, 2023)

Foram traçadas quatorze metas no PDPI 2023/2032 para superação dessa cultura destaco aqui as de número 6 e 10 que tratam do reconhecimento da realidade vivida, mapeamento dos espaços públicos, ampliação de oferta de equipamentos lúdicos e manutenção dos mesmos.

Dentre as metas traçadas, nenhuma delas pretende repensar espaços físicos nas escolas, o que resulta na oferta de um espaço empobrecido para experiência infantil. As escolas de primeira infância que desenvolvem ações voltadas para o lúdico, movimento e expressão, o fazem na base do improviso e de muita burocracia para a aquisição de estruturas adequadas.

Apesar do reconhecimento de que o espaço físico para a criança possui representatividade na aprendizagem e desenvolvimento, ainda que teoricamente, se reconheça que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão em todos os espaços, não apenas nas escolas e salas de aula, são poucas as iniciativas que de fato são realizadas com as crianças para que esse obstáculo seja superado.

A ausência de criticidade aos espaços ofertados à primeira infância contribui para ideia de uma educação neoliberal com arranjos voltados para atender aos ideais do capitalismo predatório e exploração das classes trabalhadoras, pois crianças não partícipes e acríticas, tornam-se adultos que não questionam os modelos postos de sociedade. A infância, nesses ideais, não passa de terreno fértil à perpetuação da hegemonia.

A postura neoliberal surge na LDB9394/96 (BRASIL, 1996) quando esta diz que a educação escolar deve estar ligada ao mundo do trabalho. O indivíduo a ser educado, ocupa nesse momento, o lugar de futuro substituto para a mão de obra obsoleta, na maioria esmagadora dos casos, esse papel está destinado a filhos das classes trabalhadoras, que, portanto, não precisa refletir, participar e criticar o que está posto, mas precisa ser treinada a cumprir um papel social de trabalho que contribua para o capitalismo, preenchendo, muitas vezes, subempregos. “Essa criança que não tem o direito de fazer barulho, correr, pular, sequer ocupa todos os ambientes da casa que habita, pois, as simples ações inerentes da infância são tidas como impróprias ao olhar do adulto que muitas vezes é juiz” (SEVERO, 2024).

Mariz (2015), analisa as práticas educacionais liberais e seus impactos negativos.

> Uma prática conservadora, mesmo quando permeada de modas pedagógicas do momento, que não favorece a autoria de nenhum dos envolvidos. Acaba por estabelecer uma prática que não aprende com o passado, mas o congela através da reprodução. Uma prática que se relaciona com a realidade social como se essa fosse composta por determinações e não condicionamentos. Uma prática que reforça a opressão, mesmo quando não deseja objetivamente. (MARIZ, 2015)

O autor destaca que, apesar de adotar elementos modernos, a prática tradicional não promove a autoria ou a participação ativa dos indivíduos envolvidos, mantendo uma estrutura rígida que não permite inovação ou transformação. Essa prática atua de

maneira a relacionar a realidade social como se esta fosse constituída por fatos imutáveis, e não por fatos influenciados por contextos passíveis de transformação, ignorando a complexidade dinâmica da realidade social e limitando a capacidade de as práticas educativas atenderem às necessidades e desafios atuais. Dessa maneira, corrobora para a opressão, ainda que de forma não intencional, a partir da limitação da participação dos envolvidos.

A Secretaria de Planejamento, Orçamento e Administração, a Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação, a Secretaria de Obras e Infraestrutura e a Secretaria da Inclusão estão entre os órgãos que não possuem nenhuma ação direcionada à primeira Infância (PDPI,2023), o que torna inviável a implementação de políticas urbanísticas que atendam às reais necessidades das infâncias para além das escolas. Diversas proposições acerca da primeira infância poderiam ser alcançadas em uma atmosfera cujas execuções de políticas públicas fossem articuladas entre os órgãos, deixando a criança de ser responsabilidade apenas de serviços educacionais e de saúde. O próprio plano traz como exemplo o monitoramento informatizado e previsão orçamentária como limitações que poderiam ser vencidas em um cenário mais cooperativo entre os órgãos, mas não deixa de revelar vícios de uma cultura adultocêntrica: “Se mencionarmos o lazer como necessário para saúde mental, o cuidador de uma criança pequena precisa de uma estrutura urbana que permita o passeio na praça (faixas de pedestres, espaço amplo e calçamento que permita a passagem do carrinho de bebê). ” (DISTRITO FEDERAL, 2023)

O que chamo atenção no trecho acima é o fato de o lazer ser trazido à tona não do ponto de vista da necessidade infantil, mas de seu cuidador. É evidente que uma criança pequena não fará uso de espaços de lazer sem a supervisão de um adulto, entretanto por se tratar de um documento que tem como público a criança o que deve ser colocado em primeiro plano é ela, não seu cuidador. “A criança é a outrindade do adulto” (SEVERO, 2024), sendo o segundo o padrão social a ser alcançado, portanto para o qual os espaços são pensados.

O Marco Legal da Primeira Infância (lei 13.257/2016) em seu artigo 17 responsabiliza governantes pela oferta de espaços adequados para o brincar das crianças na primeira infância.

> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (Lei 13.257/2016)

A brincadeira para a criança vai muito além de lazer, ela permite desenvolver o que Demo (2009) chama de autopromoção, ou seja políticas públicas voltadas para o ato de brincar perpassam um viés da participação centrada na criança. Uma vez existente um ambiente adequado para a brincadeira a criança passar a gerir as ações do brincar por si só de maneira a suprir as próprias necessidades de brincar, socializar, expressar.

Enquanto essa criança gerencia a brincadeira desenvolve também habilidades que permitem conviver, participar, explorar e conhecer, é através da brincadeira que a criança aprende a se relacionar com o mundo que a cerca, tal relação é abordada por Vygotsky (1988) como uma experiência que permite o alcance de novas habilidades, que podem ser conquistadas através da resolução de problemas com mediação de adultos ou da interação com outras crianças. Dentro dessa perspectiva, a brincadeira configura um meio e um fim que atende às necessidades dessa etapa da vida que é a primeira infância.

O ato de brincar para a criança se configura um elemento de motivação que estimula a aprendizagem e se define como essencial para o desenvolvimento de novas habilidades, pois é através dela que a criança adquire capacidade de conhecer e agir sobre a realidade e a partir das transformações dessa realidade ela aprende. Não se trata apenas do estímulo, mas da oferta de condições favoráveis à brincadeira, à luz dessa problemática, convém destacar o impacto existente na ausência de políticas públicas que propiciem edificações adequadas para que o processo de desenvolvimento do brincar, aprender e participar na primeira infância sejam de fato alcançados.

As crianças utilizam do brincar como instrumento de interpretação do mundo, cabe à escola, como um aparelho tecnológico da política social para as múltiplas aprendizagens, proporcionar, os mais variados repertórios de vivências e experiências, de maneira a ampliar a essa compreensão de mundo, que se dá ao longo de toda a vida, mas tem na infância um período marcante e de maior salto. Por esse motivo, escolas com projetos arquitetônicos neoliberais não se encaixam na proposta da Plenarinha, pois o aumento constante de oportunidades de experiências e participação demanda um

intercâmbio constante com a criatividade, a movimentação e o imaginário infantil, que são impedidos em instituições cujas propostas sejam voltadas para a disciplina e docilidade dos corpos.

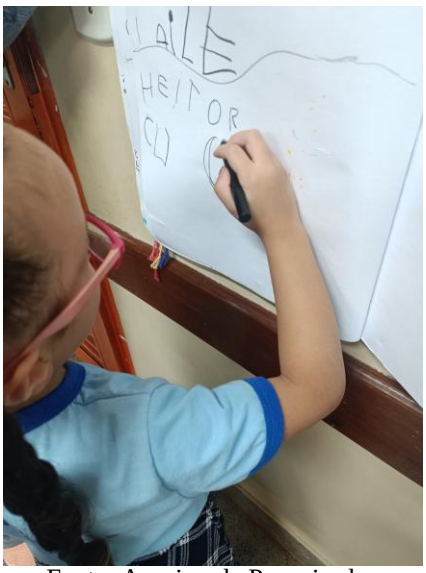
Brincar se torna um ato revolucionário, a partir do momento que se manifesta de variadas formas, que expressa a maneira como a criança compreende o mundo ao seu redor e que permite que essa criança seja um ser partícipe e protagonista do próprio brincar. A Educação Infantil contribui para esse ato revolucionário através da ampliação contínua do repertório que vem a roteirizar esse ato.

9. SALA DE ESPELHOS, UM MUSEU CONSTRUÍDO PARA ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Esse espaço da escola se constitui como uma sala multiuso na qual variadas experiências podem ser vivenciadas pelas crianças. Durante o período da pesquisa a sala estava destinada ao Museu da Cultura Indígena. Assim como o próprio nome diz, a escola construiu um cenário que remete a um museu, as crianças entravam descalças, o espaço possuía som ambiente que remetesse à floresta e alguns artefatos foram apresentados.

Logo na entrada as crianças receberam as orientações para a visita ao museu: tocar apenas as peças autorizadas, não ultrapassar a linha demarcada no chão, ouvir atentamente às explicações, levantar a mão sempre que desejar falar, aguardar a sua vez, dentre outras.

IMAGEM 18 - ASSINATURA NO LIVRO DO MUSEU



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Ao fim da visita ao museu, cada criança assinou, a seu modo, o livro de visitantes, tal qual costuma se fazer em um museu clássico. A professora explicou a eles que essa ação serve para registro de quantas pessoas visitam o espaço. A experiência em um museu simulado, preparou as crianças para as regras vigentes em um museu verdadeiro, enquanto interagiam com os colegas, as crianças aprendiam habilidades necessárias para uma visita real, a atividade representa um condutor para a conscientização de que elas (crianças) podem e devem ocupar esses espaços, que no Distrito Federal permanecem majoritariamente em ambientes elitizados.

A vivência relatada compõe a organização de espaço, tempo e materiais trazida como uma das estratégias da escola para que as crianças sejam aptas a reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade. O momento proporcionou uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, entendimentos de mundo e tradições dos povos originários, conforme será detalhado adiante.

9.1 ESPELHO COM FOTOS: CONHECIMENTO DE SI PARA O RECONHECIMENTO DO OUTRO E ELABORAÇÃO DO NÓS.

O primeiro ponto da visita guiada foi a parede com espelhos com a exposição de fotos e imagens, nela as crianças puderam visualizar fotos de variados povos indígenas, símbolos, pinturas corporais e personalidades da atualidade que são ativistas das causas indígenas.

As professoras conversavam com as crianças sobre o que cada imagem representava. Em algumas fotos, os indígenas usavam roupas comuns e isso foi questionado pelas crianças:

"Tia, eles tão usando roupas igual a gente" (Diário de campo).

O momento foi aproveitado pela docente para desestigmatizar o estereótipo indígena.

"Os indígenas da atualidade não são isolados do mundo, alguns deles têm acesso a aparelhos eletrônicos, roupas e outros itens da sociedade moderna, mas existe também um cuidado para manter as tradições e a cultura dos povos" (Diário de campo).

A dinâmica também atuou de forma contra hegemônica ao desmistificar o personagem indígena difundido pela educação neoliberalista, na qual os povos originários são diminuídos a uma figura caricata, cujos costumes e educação não se adaptaram à modernidade. As concepções eurocentradas tiveram seus conceitos questionados, de maneira a desconstruir o julgamento desumanizado que a cultura colonizadora perpetua acerca dos indígenas.

IMAGEM 19 – ESPELHOS COM FOTOS

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Esse momento da exposição chamou a atenção das crianças, de tal forma que ao final da visita, de maneira não guiada, a maioria optou por ficar em frente as fotos, olhando uma a uma e apontando observações.

"Olha, essa pintura parece um triângulo!", disse uma criança *"E esse negócio do nariz parece um piercing"* observou outra (Diário de campo).

A vivência em um espaço simulado de museu, atuou como um estímulo externo para as aprendizagens de novos conhecimentos e habilidades. O ambiente possui um papel importante para o estímulo e desenvolvimento dos indivíduos, a intersecção entre o que é organicamente possível de alcançar e o ambiente disponível para interação, se mostra categórico para o desenvolvimento humano (COSENZA, 2011), o que vem de encontro com as ideias de Vigotsky (1988), quando este estabelece a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é essencialmente a distância entre o desenvolvimento atual e o desenvolvimento potencial de uma pessoa. Trata-se de todo o caminho entre o que a criança sabe fazer e o que ela vai conseguir fazer ao final do trajeto.

> É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista (...) na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros, reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2025)

Esse processo se evidencia na comparação das crianças entre elementos que elas já conheciam e os elementos que apareciam nas imagens, ao reconhecer formas geométricas e acessórios estéticos da sua própria cultura (o eu) para o reconhecimento da cultura do outro, formulando então a ideia do todo (o nós). Isso dentro da BNCC, faz parte de um dos campos de experiência chamado "o eu, o outro e o nós".

A identificação e a familiaridade de elementos, constitui papel importante para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, pois é possível potencializar a aprendizagem e a participação por meio de materiais que sejam significativos para as crianças, de maneira a facilitar com que o campo de experiência explorado seja

lembrado posteriormente e tornando a experiência na Educação Infantil repleta de múltiplas aprendizagens.

A percepção do senso de coletividade ao entender no outro, não apenas as diferenças, mas também as semelhanças apesar das diferenças, que contribui para um processo de identidade coletiva, que é o combustível para uma mobilização organizada compromissada para o bem de todos. Nesse sentido, o entendimento de coletivo faz com que exista o reconhecimento de que nem todos são iguais, mas que apesar das diferenças, todos fazem parte de um mesmo território (Brasil) que precisa ser melhorado e reconstruído de maneira a reduzir as desigualdades.

9.2 ARTE, MUSICALIZAÇÃO E ARTESANATO INDÍGENAS COMO ESTÍMULOS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

O segundo espaço da visita tratava da arte e artesanato, dentre os itens apresentados estavam as tradicionais cestas de palha, colares, brincos, cocar e variados instrumentos musicais que puderam, cuidadosamente, ser manuseados pelas crianças, dentre eles o pau de chuva e o caxixi. Uma caixa com instrumentos de materiais recicláveis, foi trazida ao centro das crianças, nela havia paus de chuva e chocalhos, construídos por uma das turmas da escola, todos baseados nos itens expostos, cada criança pôde escolher um instrumento para brincar e dançar. Durante essa etapa da atividade foi possível observar as crianças fazendo comparações a partir da exploração.

"Olha, esse daqui tem um som mais forte que o seu" (Diário de campo).

IMAGEM 20 – MANUSEANDO INSTRUMENTOS

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Para a criança pequena, o manusear faz parte da experiência de aprendizagem, partindo de si mesma como centro dessa experiência. Assim a criança desenvolve o conhecimento de si e percebe a sua individualidade em relação ao mundo, a BNCC define esse campo de experiência como “Corpo, gestos e movimentos”.

> Com o corpo (...) as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se progressivamente, conscientes dessa corporeidade (...) Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para submissão. Assim a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2025)

A disponibilidade de objetos artesanais com os quais as crianças puderam brincar durante a visita foi uma prática que estimulou essa relação de entendimento de mundo, da cultura estudada e percepção de si mesmo em relação ao que estava sendo aprendido. A ludicidade do ato de brincar com instrumentos reciclados inspirados na cultura indígena estimulou o desenvolvimento da aprendizagem a partir de si.

A Educação Infantil possui papel fundamental para o desenvolvimento de capacidades cognitivas que partem da experimentação e do posicionamento da criança no espaço, a brincadeira representa a forma como a criança é e como ela se coloca no mundo. De maneira interseccional, os campos de experiências se entrelaçam, formando uma contínua relação auto dependente, nenhuma atividade contém apenas um campo de experiência. Durante cada proposta, variadas habilidades são desenvolvidas e assim também, variados campos de experiência são explorados.

A comparação de sons dos instrumentos musicais, por exemplo, perpassa a expressão corporal interseccionalmente com o campo de experiência "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", uma vez que propicia a criança a possibilidade de trabalhar o raciocínio lógico através da investigação com seus pares.

"Acho que esse tem feijão dentro e aquele tem arroz" (Diário de Campo)

Durante esse exercício as crianças puderam, mesmo que de forma inconsciente, explorar as características dos sons dos objetos dispostos. De acordo com Med (1996), o som possui quatro características: Altura, intensidade, duração e timbre. O trabalho da musicalização na Educação Infantil, deve ser baseado nessas quatro propriedades.

O som é definido pela sensação do ouvido às vibrações produzidas através das ondas sonoras, as ondas movimentam o ar de maneira a ser percebida pelo sentido da audição. Essas ondas podem causar uma sensação de um ruído grave, como uma buzina de caminhão, ou agudo, como o canto dos pássaros. A essa diferenciação entre grave e agudo, é dado o nome de altura. A altura é determinada pela velocidade das vibrações, quanto mais veloz a onda sonora, mais agudo será o som. As crianças puderam perceber durante o manuseio dos instrumentos que os chocalhos com arroz, possuíam o som mais agudo que os chocalhos com feijão, por exemplo, identificando assim, a altura dos instrumentos.

Ainda durante o manuseio, as crianças realizaram um exercício no qual era possível comparar o volume dos objetos "Esse (pau de chuva) é baixinho, aquele (chocalho) mais alto" (diário de campo). A esse princípio o autor chama de intensidade ou volume, ela se refere capacidade de as crianças compararem o volume dos sons emitidos por diferentes objetos.

A propriedade da duração, está relacionada ao tempo de emissão das vibrações, podendo o som emitido ser curto ou longo. Essa característica, pôde ser notada quando

as crianças utilizaram paus de chuva de diferentes tamanhos, quanto mais cumprido o cano do pau de chuva, mais duradouro era o som que ele emitia, a partir disso as crianças começaram a criar hipóteses “Acho que o arroz que tem dentro demora mais a cair desse aqui”, o que indica um processo de investigação que foi iniciado pela criança a partir do que foi apresentado pela professora.

A característica sonora que nos permite diferenciar os sons de diferentes objetos é chamada de timbre. O timbre nos permite distinguir vozes e instrumentos, ainda que eles emitam a mesma nota musical, ou seja, mesmo que o piano e o violão emitam a nota DÓ, o timbre nos permite diferenciar que instrumento está sendo tocado. Isso também acontece no processo de identificação de voz das pessoas ao nosso redor, o timbre permite a criança diferenciar, por exemplo, a voz da professora e da mãe. Durante o manuseio dos experimentos, o timbre foi o responsável por as crianças conseguirem distinguir chocalhos com arroz e feijão. “O timbre é a “cor” do som de cada instrumento ou voz” (MED, 1996).

Isso demonstra o quão importante se faz o trabalho com a livre expressão musical das crianças desde a mais tenra idade, pois a participação em ações que permitam a exploração de propriedades dos sons de variados objetos pode contribuir para sua habilidade de valorizar variados modelos de manifestação cultural, da sua própria identidade e também de outros, a partir da musicalidade, o que diminui o abismo entre a participação considerada erudita e a participação dita como leiga, nas mais variadas manifestações culturais.

O estímulo do brincar com o que está sendo aprendido representa elemento essencial para a participação, protagonismo e a aprendizagem das crianças dentro de um campo de experiência. Na Educação infantil existe a necessidade de predominância de estímulos externos para aprendizagem, uma vez que a criança ainda não possui desenvolvido o córtex pré-frontal, área do Sistema Nervoso Central (SNC) responsável, dentre outras coisas, pela automotivação (COSENZA, 2011).

Durante a infância e a adolescência o córtex pré-frontal encontra-se em fase de desenvolvimento, de acordo com Ferreira (2021), essa área possui desenvolvimento progressivo ao longo da vida tendo seu percurso completo apenas na fase adulta. Essa parcela do cérebro é responsável por funções executivas como atenção, controle emocional, comportamento.

Conforme os autores supracitados, durante o período da pré-escola (4 e 5 anos), o córtex pré-frontal apresenta maior fluidez, o que significa grande evolução em um curto período de tempo através dos estímulos existentes no ambiente que o indivíduo está inserido. Consequentemente a ideia de proporcionar estímulos criativos de participação e protagonismo na primeira infância, pode vir a impactar toda trajetória de participação e formação política do indivíduo, pois assim como outras habilidades do comportamento humano a participação pode ser aprendida com os estímulos adequados. A concepção da participação democrática e a certeza e capacidade para participar só podem ser adquiridas gradualmente por meio da prática, não podem ser ensinadas de maneira abstrata (HART, 1992).

Existem incontáveis maneiras de a criança participar e protagonizar a própria aprendizagem, dentre elas está a expressão musical e corporal. A musicalidade é natural do ser humano, sendo possível percebê-la nas mais variadas culturas. As crianças realizam as intersecções entre os campos de experiência de maneira natural, a criança pequena, ignora fronteiras entre cultura, arte, vida e música. Assim, é possível que ela reconheça a si e ao outro de maneira interligada, ou seja, reconhece o individual e o social a partir da mesma interação.

A atividade valorizou o fazer musical espontâneo e criativo da criança, que traz um enriquecimento para a experiência com a musicalização, revelando uma conexão com o que é natural ao desenvolvimento da criança, unindo a exploração sonora com o próprio fazer musical. Existe nessa atividade a maximização da participação do corpo no reconhecimento dos sons, demonstrando um empenho em construir a percepção da música como campo epistemológico indissociável da cultura e do contexto.

A espontaneidade da criança foi apreciada, fugindo do anacrônico trabalho voltado para apresentações em datas comemorativas baseado na repetição de modelos pré-fabricados de expressões corporais. Houve a possibilidade progressiva de percepção de ritmos e melodias, criados pela própria criança, evidenciando o protagonismo criativo delas durante o processo. Legitimando a musicalidade como manifestação complexa que integra a dialética da participação contra hegemônica da criança pequena, possibilitando o entendimento da música de maneira expressiva da própria experiência de mundo. Como meu irmão me disse ao me apresentar essas características a música é a brincadeira entre o som e o silêncio, portanto a expressividade através da musicalização deve florescer por meio desse brincar.

9.3 MEIO AMBIENTE E COMO A CRIANÇA ESTÁ INSERIDA NO MUNDO

O terceiro espaço foi destinado a preservação da fauna e da flora. Composto de animais construídos de papel e materiais recicláveis, as crianças reconheceram a sua contribuição para esse espaço, uma vez que os animais haviam sido construídos por várias turmas, inclusive por elas.

IMAGEM 21 – RECONHECENDO A PRÓPRIA PRODUÇÃO

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Uma das turmas observadas sentiu falta do tamanduá bandeira que foi confeccionado por eles:

"Tia, nosso tamanduá não está aqui, cadê ele? "

"Nosso tamanduá foi utilizado na festa da família, acabou estragando e por isso ele não está aqui" (Diário de bordo).

Houve um sonoro *"Ahhhhhhhh"* com tom de tristeza, mas logo perceberam que a turma estava representada em borboletas que eram móbiles da sala, o que trouxe conforto.

Durante a visita aos animais alguns assuntos foram levantados, parte pela professora, parte pelas crianças, um deles foi a caça a animais silvestres:

“Tia, você sabia que meu tio é caçador de onça? ”

“Sério? E o que você acha disso? ”

“Eu achei muito legal! ” (Diário de campo)

Esse Momento foi utilizado pela professora para abordar a importância da preservação das espécies, trazendo à tona animais que não existem mais, a professora aproveitou as esculturas de arara azul, lobo guará, onça pintada para falar que essas são espécies ameaçadas e que se a gente não cuidar da natureza eles vão deixar de existir.

“Igual os dinossauros né tia? Eles viveram de verdade, mas não existem mais. ”

“Sim, mas os dinossauros morreram por um motivo diferente, esses animais estão morrendo porque as pessoas estão matando e destruindo a natureza. ”

“Eu sei tia, um meteoro matou eles! ” (Diário de campo)

A BNCC aborda a vivência na qual a criança está inserida no mundo através do campo de experiência “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, isso significa que a criança se relaciona com o ambiente ao seu redor de formas diferentes a depender da demanda, tempo histórico que vive, relações construídas e transformações sociais existentes. É notório dizer que uma criança de 4 anos, que ingressa na pré-escola atualmente possui experiências muito diferentes de uma criança de mesma idade nos anos 90, logo os estímulos vividos por essa criança também são diferentes.

Por esse ângulo, apenas as crianças sabem o que é ser uma criança na atualidade, consequentemente, apenas elas saberão quais as suas reais necessidades dentro dessa realidade que é ser uma criança, pois assim como o tempo histórico, a realidade das infâncias sofreu mudanças. “Ocorre que a realidade, sendo histórica e dialética, não se repete propriamente, pois é processo irreversível: não retorna ao passado. Todavia, sendo a realidade dinâmica histórico-cultural, há nela o que persiste mais e o que persiste menos. ” (DEMO, 2005 p.35)

Uma criança que cresceu nos anos noventa, teve em sua infância o início da tecnologia, com o aumento de aparelhos eletrônicos nas residências, surgimento de vídeo games e ao fim da década, a febre dos computadores. As crianças dos anos 2000, nasceram na era da internet, é uma geração que já não conheceu o mundo antes dessa tecnologia. A partir de agora, estaremos recebendo na educação infantil uma geração

que desconhece o mundo sem inteligência artificial. Cada uma dessas gerações possui o que o autor chama de autoridade do argumento sobre o que é a infância, ou seja, sabem o que é ser criança, porém em períodos distintos da história, portanto possuem argumentos acerca de ser criança a partir do que viveram/vivem, mas com a limitação do momento histórico que o seu ser criança aconteceu/acontece.

No contexto da Plenarinha, quem sabe o que é vivência da primeira infância na atualidade são aqueles que a vivem hoje, no agora, portanto as crianças de 0 a 6 anos de idade do agora. Fazer essa reflexão se torna primordial para que tenhamos o cuidado nos momentos de preparação das experiências. A escuta atenta às falas revelou uma problemática ambiental da atualidade e que cabe reflexão. As próprias crianças apontaram algumas soluções ambientais que são passíveis de fazer dentro da própria vivência.

"A gente precisa cuidar da água, sem água não tem bicho"

"Se a nossa escola tiver mais árvores, os passarinhos vão ter onde construir as casas". (Diário de campo)

Essas e outras reflexões trazidas pelas crianças, dessas e de outras turmas, a partir da exposição, trouxe para a gestão da escola uma possibilidade de ação prática de impacto para a rotina escolar: Buscariam na Plenarinha regional o apoio necessário para fazer um corredor de ipês dentro da escola, projeto que será abordado mais adiante.

Sendo a aprendizagem da participação uma habilidade dotada de complexidade e no caso da primeira infância, com a necessidade de estímulos adequados à faixa etária, a reflexão sobre a preservação do meio ambiente, foi tratada como uma das formas de participação no todo, desempenhando o que Krenak (2010) chama de "suspender o céu".

> Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vive-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. (KRENAK, 2010)

Ao buscar elementos que fizessem com que as crianças refletissem sobre a extinção das espécies e o consumo danoso da natureza por parte do ser humano, o momento foi direcionado de maneira a fazer com que as crianças pudessem fazer proposições que venham a diminuir os danos causados pelos impactos ambientais. Dessa forma é possível falar que elas puderam “suspender o céu”, ou seja, puderam de forma subjetiva e a partir da própria vivência, compreender questões relacionadas a conexão entre preservar a natureza e preservar a própria humanidade, portanto a si mesmos.

A ideia de que o ser humano é um ser vivo destacado, fez com que a natureza tenha seus recursos consumidos de forma predatória, essa destruição desenfreada foi acompanhada da noção equivocada de que a humanidade está acima de outras formas de vida, desconsiderando na necessidade de outras estruturas vivas para a própria sobrevivência. As estruturas postas na sociedade moderna, trabalham, em maioria, como mecanismos de manutenção dessa ideologia, que a cada dia se torna mais prejudicial.

A resistência a esse modo de pensar e viver, se apresenta de variadas formas, não só entre os povos originários, mas também em ações como essa, desenvolvida na escola, nas quais a educação atua de maneira a quebrar os paradigmas sociais postos como padrão e buscando uma conscientização humana desde muito cedo para a preservação e manutenção das variadas formas de vida. De maneira a fazer com que a criança perceba que também faz parte desse todo, portanto, também deve participar das movimentações que visam a preservação. “Todos precisamos despertar, porque se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda” (KRENAK, 2010 p. 45).

9.4 SABERES E SABORES, O MULTICULTURALISMO PRESENTE NO COTIDIANO

O quarto e último momento era destinado a saberes e sabores da cultura indígena que perpetuam na sociedade. Além da apresentação do mapa do Brasil, as crianças puderam ver cartões com imagens cujos nomes possuem origem tupi, apreciar fotos, desenhos (feitos por colegas) e alimentos com origem indígena, conhecer um pilão, manusear alguns itens como urucum, mandioca e milho. Nesse momento o que mais chamou a atenção dos pequenos foi o urucum, que foi entregue um pouco a cada um e

eles perceberam que se passado no braço *“pinta igual lápis de cor, só que na gente”* (Diário de campo).

IMAGEM 22 – CONHECENDO O URUCUM

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Para Hall (2006), estamos inseridos em um mundo no qual as culturas nacionais das quais somos oriundos se constituem uma das principais fontes de identidade cultural. Gellner (1993) também traz essa ideia e complementa que sem essa identificação de nacionalidade o indivíduo apresenta um sentimento de perda subjetiva da própria identidade.

As identidades nacionais são compostas por uma série de fatores que influenciam na subjetividade do indivíduo, uma nação não é representada apenas de forma política, mas também através da manifestação cultural. Durante anos de colonização, o Brasil passou por um processo de identidade colonizada enquanto nação, que fez com que as políticas públicas fossem voltadas para o apagamento da identidade cultural dos povos originários e africanos, perpetuando a naturalização de desvalorização dessas culturas, tratando-as como inferiores. Por um longo período não houve o reconhecimento da influência desses povos no cotidiano e na realidade da população. Essa noção cultural hegemônica é o fator que contribuiu para elaboração de ideais padronizadores da sociedade que influenciam diretamente na rotina escolar, instituindo, por exemplo, padrões de alfabetização, universalização de costumes, linguagem e principalmente, no caráter acrítico do que é ensinado na escola. Dessa

forma, por um longo período o sistema educacional tem servido como um mecanismo de controle e docilização dos corpos (FOUCAUT, 1926-1984), processo este iniciado com a ação dos Jesuítas no Brasil.

Apesar da imposição de padrões colonizadores na cultura brasileira, houve, através de longos períodos de resistência, a influência constante da cultura indígena e africana do dia a dia da sociedade. As crianças puderam conhecer essa intervenção através de elementos do dia a dia que possuem nomenclatura indígena (abacaxi, jacaré, pipoca, mandioca, etc.) e que são comuns a própria realidade, portanto dotados de significado, tanto concreto quanto subjetivo.

Dessa maneira, houve o reconhecimento de identidade nacional a partir de uma pedagogia contra hegemônica, fora dos padrões coloniais impostos e que permite a construção de uma identidade nacional de noção multicultural do indivíduo, valorizando variadas influências. Demonstrando mais uma vez a característica de unidade de contrários, trazida por Demo (2009), que insurge no ambiente escolar, criado para homogeneidade, mas que se tornou terreno fértil para o surgimento da ação contra hegemônica.

Os estudos de Kratzig e Arbuthnott (2006) salientam que a preferência por atividades que usem diferentes estilos de abordagem pode estimular as funções cognitivas e as habilidades de aprendizagem, portanto, quanto mais variadas as estratégias que buscam captar a atenção das crianças, melhores podem ser os impactos na participação e no protagonismo. Além disso a prática de permitir um momento de brincadeira livre com os itens estudados, estabelece uma motivação para as crianças.

A Educação Infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento das mais variadas aptidões que impactam toda a formação ao longo da vida, pois é nessa etapa da educação que existe maior estímulo nas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e de relacionamentos interpessoais (MARTINS, 2019). Dessa forma a etapa possui um foco maior na aprendizagem centrada a partir da criança, a experiência simulada no museu permitiu que fossem utilizadas estratégias variadas, com motivações distintas para o alcance do engajamento das crianças nas experiências.

A abordagem escolhida se mostrou promissora na realização de trabalhos voltados para a Plenarinha, bem como para reflexão e construção de identidade nacional e reconhecimento de culturas muitas vezes invisibilizadas. A práxis permite o repensar

de ações políticas educacionais que desenvolvam a ideia de identidade nacional multicultural. Também se mostrou promissora na proposição de ações que aproximem a primeira infância de ambientes culturais como o museu, não só para a apreciação de obras, mas como artistas, fazendo com que essas crianças se percebam como seres ativos no ato de fazer cultura.

Os relatos das crianças demonstram que elas se sentiram partícipes do projeto, não apenas como visitantes, mas como artistas e criadores que reconheceram o próprio trabalho e o de outros.

"Tia, a gente fez as borboletas e quem fez esses desenhos? " (Diário de campo)

O fato de outros desenhos infantis que não foram feitos pelas turmas observadas não passou despercebido, dessa forma a professora pôde abordar a necessidade de um trabalho em grupo para que um projeto tão cheio de detalhes ganhasse vida.

"Cada turma da escola fez um pouquinho de coisas, algumas fizeram os instrumentos, outras fizeram os animais e algumas fizeram desenhos desses alimentos que estão aqui, com um pouquinho de cada um a gente conseguiu esse espaço bonito". (Diário de campo)

A prática é comum na instituição, uma vez que a cada mês são realizadas trocas de murais, que são confeccionados com um tema orientador de algum projeto, cada turma faz uma visita a todos os murais para observar e conversar na rodinha sobre quais suas percepções. Dessa forma, os murais confeccionados com as crianças têm uma função além da estética.

IMAGEM 23 – OS MURAIS DAS CRIANÇAS

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Poucos espaços culturais estão abertos a introdução de arte infantil, ainda que dentre as estratégias da Plenarinha estejam ações como registro fotográfico, desenhos, vídeos, dentre outros que poderiam culminar em uma exposição artística da visão das crianças sobre o mundo, não há dentro da SEDF uma parceria contínua, por exemplo, com a Secretaria de Cultura e Esportes para a valorização de tais projetos em uma escala maior. Apesar de Plenarinha Distrital ter realizado exposições de trabalhos infantis variados, essas ações se resumem a um dia único com público limitado, não uma exposição artística em ambiente de livre acesso à população como um museu.

Apenas uma vez, vi em um shopping uma exposição artística cujas obras eram feitas por crianças atendidas em uma Escola Parque da Asa Sul (centro de Brasília), mesmo nesse contexto não pude deixar de observar o quanto essa prática atinge um público que vai além da comunidade escolar de cada unidade de ensino, permitindo uma valorização da expressividade infantil muito além das delimitações geográficas.

Esse afastamento entre os espaços culturais e as comunidades periféricas, revela o que Hall (2006) chama de noção centrada da identidade, pois apesar de existir uma noção de identidade nacional, regional e local, há uma predominância de exposição cultural de maneira concentrada, normalmente em espaços cujas comunidades de menor poder aquisitivo não têm fácil acesso.

O fenômeno também é percebido na valorização de culturas estrangeiras em detrimento da cultura nacional, em um mundo globalizado em que tudo pode ser

comercializado, inclusive a cultura, existe maior incentivo ao consumo de manifestações consideradas “superiores”, ainda que o Brasil possua uma riqueza imensurável nesse quesito.

Essa perspicácia em buscar a valorização da cultura nacional voltada para a preservação e reconhecimento de tradições que são símbolos de resistência à colonização e a interlocução entre ela com uma parcela da sociedade historicamente excluídas de processos de reconhecimento da própria identidade, revelam no projeto potencialidades de construção mais igualitária das infâncias, através do acesso à Educação Infantil.

A Sociologia da Infância problematiza a abordagem psicológica e biológica tradicionalmente utilizada para compreender a criança, destacando que não existe uma concepção única ou universal da infância. Nessa perspectiva, são considerados tanto fatores de homogeneidade — marcados principalmente pela idade — quanto fatores de heterogeneidade, como classe social, gênero, etnia, raça, religião e outros aspectos que influenciam as experiências infantis (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Essa abordagem reconhece a infância como uma construção social plural e diversa, enfatizando a necessidade de considerar as múltiplas dimensões que conformam as vivências e identidades das crianças em diferentes contextos culturais e históricos.

A partir da participação e do protagonismo exercidos na Plenarinha, as crianças na primeira infância recebem estímulos externos que as levam a refletir sobre situações vivenciadas em sua fase de desenvolvimento e, então, elaborar respostas a essas questões. Tais respostas são construídas de acordo com as habilidades e repertórios próprios de cada criança, devendo servir como fonte de reflexão para os adultos responsáveis pela elaboração e execução de políticas públicas voltadas à infância. Dessa forma, a Plenarinha, quando implementada de maneira cuidadosa e intencional, possibilita o exercício da cidadania infantil por meio de estímulos adequados à participação, fortalecendo a voz das crianças e promovendo sua inclusão ativa nos processos de decisão que impactam suas vidas. Essa prática não apenas reconhece as crianças como sujeitos de direitos, mas também as capacita a contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Em contrapartida, uma Plenarinha executada sem os cuidados necessários para atender às particularidades do desenvolvimento na primeira infância pode resultar em prejuízos, seja pela ausência de estímulos adequados, seja pela exposição excessiva a

eles. No segundo caso, isso pode ocorrer por meio de estímulos em demasia, cobranças desmedidas, desconsideração da fase de desenvolvimento infantil, exigência de comportamentos típicos de adultos ou de habilidades ainda não adquiridas naquela faixa etária. Dessa forma, o ambiente preparado para a realização da Plenarinha pode exercer influência tanto positiva quanto negativa, dependendo da maneira como os estímulos são planejados e oferecidos. Um enfoque inadequado pode comprometer não apenas a participação efetiva das crianças, mas também seu desenvolvimento saudável e sua relação com processos democráticos, reforçando a importância de práticas intencionais e sensíveis às necessidades da primeira infância.

10 UM JOÃO-DE-BARRO NO TELHADO E UMA ÁRVORE: COMO AS CRIANÇAS IDENTIFICARAM O RACISMO AMBIENTAL.

A etapa Regional da Plenarinha, constitui o momento em que a CRE, oportuniza um encontro entre as escolas. No ano de 2024, foi acordado entre os participantes que cada unidade ficaria responsável por um tema referente à identidade da cidade. A escola observada ficou responsável pelas proposições acerca de Meio Ambiente, que coaduna com os projetos já desenvolvidos na instituição.

Um hábito corriqueiro na instituição é o momento de brincadeiras livres em áreas abertas, uma das turmas observadas tinha uma preferência particular por brincadeiras nas arvores do pátio. Em um dia de brincadeira, elas observaram que com frequência um pássaro passava e voava para o telhado, bem próximo à sala de aula *"tia, que passarinho é esse? "* (Diário de bordo). Foi a partir dessa pergunta deram-se as conversas do dia.

A professora apresentou então o João de Barro, passarinho visto pelas crianças. Nesse momento, enquanto passava, pelo pátio a diretora foi chamada pela turma para ver o passarinho, foi possível observar que aparentemente ele estava construindo uma casa no telhado da escola:

"Tia, por que ele não construiu na árvore? "

Porque essa árvore fica muito perto de onde vocês brincam, tem muito barulho, ele fica com medo.

Se tivessem mais árvores, dava pra ele morar em uma mais longe e a gente brincar em outra" (Diário de bordo)

IMAGEM 24 – O JOÃO DE BARRO NO TELHADO

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Impulsionada por esse e outros momentos de diálogo acerca do meio ambiente, a equipe refletiu sobre a pouca quantidade de árvores dispostas nos espaços que as crianças conhecem, isso serviu de incentivo para que nas semanas seguintes fossem incluídas no planejamento atividades sobre os ipês existentes nos arredores da escola, uma vez que era um período de floração. As imagens foram impressas, coladas em caixas de morango e levadas às salas de aula para que os ipês fossem apresentados às crianças e a partir deles fossem pensadas proposições.

As crianças reconheceram as árvores, relataram locais e cores vistas e lembraram outras árvores já visitadas "é bom ficar embaixo da árvore, faz sombra, é fresquinho". Também houve quem lembrou que algumas árvores produzem alimentos "Eu gosto de pegar goiaba, manga".

Variadas ideias foram coletadas durante as rodas de conversa e levadas para a coordenação pedagógica de maneira a se pensar em ações que pudessem surgir a partir da temática meio ambiente, foram escolhidas três crianças para representar a escola na etapa da Plenarinha Regional, elas participaram de uma Plenária com algumas

autoridades da cidade, dentre elas a coordenadora da CRE, a gerente da DIINF, o administrador da RA e dois deputados distritais.

Cada unidade participante gravou um vídeo que foi passado no telão e confeccionou com as crianças uma carta, ambos os materiais continham as demandas surgidas na Plenarinha Local. Na carta a expressividade da criança foi feita através de desenhos e complementada com explicações escritas por adultos, uma cópia do material foi entregue a cada autoridade presente. A carta da instituição observada consistia na solicitação de plantio de Ipês de forma a se criar um corredor de ipês dentro do seu espaço físico, atendendo dessa forma, aos pedidos das crianças por mais arborização.

A problemática trazida pelas crianças, se faz presente em espaços que vão além da escola, comunidades periféricas, tendem a ter menor proporção de áreas verdes e quando os têm, são mal preservados, à exemplo do próprio Parque Ecológico Distrital do Recanto das Emas que foi trazido para a Plenarinha Regional pelas crianças de uma outra unidade escolar que fica nas proximidades da reserva, em seu vídeo elas relataram que a ausência de segurança nos perímetros do espaço, impede que a comunidade possa usufruir da trilha ecológica que leva entre outras atrações, ao Ribeirão Monjolo (DISTRITO FEDERAL, 2023).

A ausência de áreas verdes nas comunidades periféricas do Distrito Federal, ou mesmo as péssimas condições nas quais as que existem se encontram, revela o que chamamos de Racismo Ambiental. O termo foi criado em 1980 pelo Dr. Benjamin Franklin Chavis Jr., durante a sua luta contra a instalação de depósitos de resíduos tóxicos em uma região da Carolina do Sul (EUA) na qual a maioria da população era negra (BRASIL, 2024).

O conceito passou por aprofundamentos e hoje, no Brasil, é utilizado para constituir as desigualdades existentes em territórios que são fortemente impactados pela exploração predatória do meio ambiente. Não se tratam apenas de ações intencionais que findam em desigualdades, mas também de ações não intencionais que contribuem para a força das desigualdades, havendo impacto racial, independente da intenção de tê-lo causado.

As mudanças climáticas não atingem igualmente todos, para as populações mais vulneráveis, em especial as crianças, adolescentes e pessoas de algumas raças, gêneros, classes sociais e localidades, os impactos gerados da crise climática são sentidos de

forma muito pior. Fazem parte do racismo ambiental as más condições de moradia, a falta de saneamento básico, ausência de água potável e outras estruturas que desfavorecem a melhor qualidade de vida da população.

Nessa perspectiva, a ausência ou a baixa arborização dos espaços periféricos da cidade e a má manutenção do Parque Ecológico para o uso da população, configuram a existência do racismo ambiental na infância dessas crianças de tal forma que foi percebida por elas, o que significa dizer, que aqueles que menos contribuem para as mudanças climáticas, acabam sendo os maiores prejudicados pelos impactos causados ao meio ambiente.

Existindo localidades cuja população infantil tenha maior acesso à interação e experiências com a natureza e outras cujas crianças tem esse acesso extremamente limitado, podemos dizer que o racismo ambiental vem impactando as experiências nas infâncias, tornando-se mais uma intersecção das desigualdades entre crianças de diferentes classes sociais e etnias no que tange a participação cidadã e o protagonismo.

O reconhecimento dessa problemática por parte das crianças se deu dentro de suas linguagens e observações, havendo uma sensibilidade das educadoras em pensar o que seria passível de se fazer dentro do ambiente escolar que pudesse contribuir para a superação desse obstáculo às experiências das infâncias, as duas escolas aproveitarem de um momento com autoridades da cidade para levar à luz essa problemática.

A percepção das crianças alerta para a urgência de se pensar as políticas públicas para primeira infância alinhadas a uma perspectiva socioambiental, tornando imperativa a reflexão de quais são as condições socioambientais que estão influenciando no desenvolvimento e bem-estar das crianças.

De acordo com Barbosa e Voltarelli (2020), a solicitação das crianças não é recente, ela estava presente na primeira transcrição das ideias infantis quando foi elaborada a primeira versão do PDPI, em 2013. Dentre os pleitos para espaços públicos para a comunidade que se referiam ao brincar estavam listados “espaços grandes para pular e correr, árvores para subir, folhas e frutinhas para brincar de comidinha”. A questão ambiental também surge nas demandas escolares, de acordo com as autoras, na primeira escuta as crianças pediram que os espaços das escolas “deveria ter uma piscina com tobogã e uma quadra com grama, ter mais plantas, ser aberta e grande para ter mais

espaço para correr, ter escolas perto de casa" (BARBOSA E VOLTARELLI, 2020 p. 12).

Ainda que a questão venha sendo recorrente nas falas das crianças, poucas foram as ações efetivadas para diminuição do racismo ambiental em suas infâncias. A segunda edição do PDPI (2023), traz:

> Por meio das expressões infantis em relação à temática do Espaço, Cidade e Meio Ambiente, indicamos aos gestores que sejam consideradas tais recomendações durante o processo de formulação de políticas públicas, de modo que:
>
> - Criem e implementem programas educacionais que estimulem a preservação do meio ambiente, favorecendo a sustentabilidade (...)
> - Promovam a revitalização de espaços comunitários que favoreçam que a criança contemple e interaja com a natureza, garantindo o seu acesso a espaços seguros, arborizados com áreas sombreadas e adequadas à sua faixa etária (...)
> - Aprimorem a oferta e organização dos espaços de lazer na cidade, pistas de skate, parquinhos de areia e outras iniciativas que estimulem a prática de atividade ao ar livre, em contado com a natureza, de forma segura e adequada às particularidades da criança na primeira infância. (DISTRITO FEDERAL, 2023)

Os autores Bronfenbrenner e Vygotsky possuem obras que são referência nas contribuições teóricas sobre a relação entre o ambiente e o desenvolvimento infantil, servindo como base para variadas áreas do conhecimento, dentre elas o planejamento urbano e os direitos na infância, a partir de uma ótica bioecológica, o que significa que os ambientes estão dispostos em planos e podem influenciar as pessoas em diferentes níveis, "Do ambiente familiar, até as estruturas políticas e econômicas, os diversos níveis de interação têm influência sobre o desenvolvimento infantil" (RUAS, 2022 p. 51).

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), essas estruturas são dispostas em cinco sistemas de influências, sendo eles: microssistema, mesosistema, exosistema, macrosistema e cronosistema. Esses sistemas são responsáveis pela formação do ser humano e possuem uma relação de via dupla, na qual o indivíduo é influenciado ao mesmo tempo que influencia, assim como acontece no sociointeracionismo de Vygotsky.

O microssistema, é composto por ambientes próximos às crianças, com os quais ela tem relações e interação constante (família, amigos, etc.); o mesosistema consiste nos espaços de convívio da criança (escola, pracinhas, parquinhos, etc.); exosistema é composto por espaços que apesar de não serem frequentados pela criança no dia a dia, influenciam sua vida (serviços de saúde, trabalho dos pais, etc.); o macrosistema inclui políticas públicas, valores sociais e crenças (programa nacional de imunização, alimentação escolar, bolsa família, templos religiosos, etc.); por fim, o cronosistema, se refere ao tempo no qual a criança está inserida e atravessa todos os demais sistemas.

O modelo proposto pelo autor, revela que a criança é influenciada não apenas pelo meio que tem contato imediato, mas também por atmosferas, que a um primeiro olhar, não aparentam causar impacto, contudo acabam por se tornar decisivas para o desenvolvimento infantil. Ao longo de sua trajetória o autor contribuiu para um pensamento mais abrangente sobre o desenvolvimento da criança integrado à sociedade e seu estudo coaduna com Vygotsky quando enfatiza a importância e influência do ambiente no desenvolvimento infantil.

Para o combate ao racismo ambiental na primeira infância, se faz necessária uma atuação do macrosistema, por meio da elaboração de políticas públicas para arborização e ampliação de espaços verdes adequados, que corroborem para existência de um mesosistema (área verde facilitadora de convívio da criança com a natureza e outras pessoas). Levando em consideração o cronosistema, período histórico no qual a criança se encontra, que no momento vem sendo marcado por debates sobre como o modo de vida da atualidade contribui exponencialmente para extinção da própria humanidade.

Estudos apontam para a relevância da existência e ampliação dos espaços verdes para as crianças em ambientes urbanos. O contato com a natureza pode trazer efeitos benéficos não apenas para crianças, mas a toda sociedade, podendo reduzir o estresse e restaurar a atenção (RUAS, 2022). O racismo ambiental atua na manutenção das desigualdades e da menor qualidade de vida de crianças periféricas através da ausência de políticas públicas de justiça ambiental, portanto se apresenta como uma lacuna na capacidade do macrosistema cumprir o seu papel para com essas crianças.

A pauta poderia ser trazida em ações conjuntas com a Secretaria do Meio Ambiente e Proteção Animal (SEMA), que é listada no PDPI 2023 como um órgão que possui ações e projetos voltados para primeira infância, entretanto, no site da SEMA não são encontradas proposições para primeira infância. As atividades e projetos são

genéricos para o grupo infantil e abordam questões de preservação do cerrado e prevenção a incêndios florestais, nenhuma ação acerca da superação do racismo ambiental foi encontrada nos projetos da secretaria. O mesmo site contém um único achado a respeito do racismo ambiental e trata de uma comissão criada na câmara distrital para debater sobre o tema, na reportagem o subsecretário afirma esforços para a execução de projetos a partir do Plano Distrital de Saneamento Básico, contudo não foi possível verificar se o referido plano leva em consideração as questões da primeira infância e superação do racismo ambiental, pois o arquivo estava indisponível para acesso nas páginas dos órgãos responsáveis durante a realização da pesquisa. A SEMA representa nesse contexto um exosistema, pois apesar de não ser um ambiente frequentado pelas crianças, suas ações impactam diretamente na vida delas.

Ao pensarmos no impacto do racismo ambiental na rotina dessas crianças, precisamos refletir sobre a relação viva entre o indivíduo e o ambiente, pensar em como essa relação tem impactado de forma negativa nas infâncias das crianças que trouxeram à tona os problemas ambientais e como isso se torna um obstáculo à participação dessas crianças uma vez que “os significados ou produtos da interação entre o meio e a criança conformam um ato de criação, algo novo, indicando a relevância das interfaces entre imaginação e realidade”(GRENNO; MONTEIRO; PROFICE, 2022 p. 35). Portanto a oferta de ambientes empobrecidos para as vivências nas infâncias dessas crianças afeta a sua possibilidade de criação, consequentemente, a sua possibilidade de participação, uma vez que as interações criança natureza se torna menos frequente, causando o que Pyle (1993) define como extinção das experiências. Também nomeado por Louv, 2016 como Transtorno de Déficit da Natureza

> O conhecimento sobre os efeitos das áreas verdes para saúde humana está embasado nas descobertas de autores do campo da psicologia ambiental, como Ulrich (1991) e Kaplan (1995), que apontam a redução do estresse e a restauração da atenção em adultos como consequência do contato com a natureza. Da mesma forma, a neurociência apresenta evidências sobre a relevância de vivências em áreas verdes para o desenvolvimento infantil, sobretudo na primeira infância (ISLAM;JOHSTON;SLY, 2020). O conceito de Transtorno do Déficit da Natureza (LOUV, 2016) alerta sobre os efeitos prejudiciais da falta de contato com ambientes naturais, na saúde infantil, e enfatiza a urgência em se buscar meios para propiciar experiências ao ar livre para crianças. (RUAS, 2022)

Os efeitos da urbanização e do distanciamento da criança com a natureza induz ela a passar a maior parte do seu tempo em espaços isolados, nos quais não é possível o surgimento de novidades através da interação criança/ambiente, o que acarreta em

malefícios ao desenvolvimento infantil. A mudança de cidades feitas por e para adultos para um novo ponto de vista que inclua as crianças como protagonistas está relacionada à participação infantil e à priorização das necessidades das crianças.

A Plenarinha se apresenta então, como o que Demo (2009) nomeia de *eixo político* da política social dentro da educação, mas com relação interligada aos demais espaços de criação de políticas públicas. Para o autor, o eixo político se caracteriza principalmente na participação de maneira infindável, ou seja, não existe Plenarinha acabada, a participação das crianças deve ser contínua e interminável, ainda que a cada ano seja tratada uma nova temática, sempre haverá o que fazer a respeito de assuntos já trabalhados e sempre surgirão novos tópicos a serem abordados, portanto havendo a necessidade de escutas constantes das percepções infantis de maneira a construir uma sociedade que inclua a criança a partir do ponto de vista dela e não do adulto que a acompanha.

Ao trazer a problemática do racismo ambiental, foi realizado um ponta pé inicial, contudo não se dá por acabado quando forem plantados os ipês na escola ou quando o parque ecológico tiver melhores condições, essa foi apenas a partida para um fenômeno que afeta outros espaços da cidade, portanto, deve ser cada vez mais aprofundado. A percepção do racismo ambiental foi um ponto de chegada alcançado a partir da escuta das crianças, mas torna-se também ponto de partida para novas escutas e participações. Para Demo (2009), o eixo político representa um processo de conquista política, na qual a partir da organização, os interessados podem alcançar importantes aquisições, tais como a construção ou ampliação de áreas de convívio naturais que permitam a interação e o melhor desenvolvimento na primeira infância.

Apesar de a Plenarinha não ter a sua organização realizada pelas crianças, ela representa uma organização política que buscar impetrar a participação infantil de maneira que a torna uma versão para primeira infância do eixo político trazido pelo autor. O papel da liderança, no caso os adultos envolvidos, se mostra sensível, pois este requer uma qualidade política que permita de fato mobilizar a participação a partir da base (as crianças) em conjunto com uma habilidade de escuta e percepção da expressividade infantil de maneira não idealizada e não adultizada.

O fato de as crianças observarem, a seu modo, a existência do racismo ambiental em suas rotinas, elucida que a educação não pode combater sozinha as desigualdades

que assolam as infâncias, ressaltando mais uma vez a emergência de uma rede intersetorial de ações entre os órgãos responsáveis pela criação e aplicação de políticas públicas. Sem essa rede a educação torna-se solitária na luta pelas infâncias ao mesmo tempo que diferentes áreas interferem em suas ações, o que traz uma sobrecarga constante ao docente, que assume papeis que vão muito além do seu próprio na esperança de melhoria. Entretanto essa ação tende a prejudicar sua própria função primária de ensinar, inclusive a participação, pois ele mesmo não tem tempo para participar.

A ausência de ações intersetoriais concretas no que tange a escuta e efetiva participação das crianças em assuntos que lhes dizem respeito, se apresenta como um grande obstáculo à efetiva cidadania das crianças na primeira infância.

11. ANÁLISE CONCLUSIVA

Uma longa trajetória marcou a conquista de direitos das crianças, desde a Constituição de 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, mais recentemente, o Marco Legal da Primeira Infância. Esses marcos representam avanços significativos na construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa para as crianças, especialmente na primeira infância. No entanto, a visibilidade das crianças pequenas nesse processo de construção social ainda enfrenta desafios. A primeira infância, etapa crucial para o desenvolvimento humano, continua carecendo de maior reconhecimento como uma fase ativa e participativa, na qual as crianças podem e devem ser ouvidas e consideradas como agentes sociais capazes de contribuir para a transformação de suas realidades.

Nesse contexto, as ações pedagógicas da Plenarinha emergem como uma iniciativa promissora ao fomentar a participação e o protagonismo das crianças pequenas e dar visibilidade a essa pauta. Apesar de seu potencial transformador, essas práticas ainda são pouco conhecidas e valorizadas por outros setores e até mesmo por diferentes etapas da educação, o que limita seu alcance e impacto. É essencial, portanto, dar visibilidade, continuidade e ampliar ações que promovam a escuta ativa e a inclusão das crianças pequenas na construção de políticas públicas, de modo a transformar a realidade que as cerca e garantir que suas vozes sejam efetivamente consideradas na elaboração de um futuro mais justo e equitativo.

A pesquisa identifica outras limitações na execução da Plenarinha, como a falta de clareza em relação aos objetivos e metas do projeto, o que dificulta a avaliação de sua eficácia e a obtenção de resultados concretos. Essa lacuna também compromete o engajamento consciente das profissionais responsáveis pela execução das atividades, além de contribuir para o desconhecimento do potencial do projeto, impactando negativamente sua implementação no contexto escolar. Outra fragilidade destacada é a escassa discussão sobre como as ideias e contribuições das crianças na Plenarinha podem, de fato, influenciar a elaboração das políticas públicas. Apesar de suas vozes serem valorizadas, ainda há um abismo entre a escuta e a transcrição dessas ideias em ações práticas e efetivas, o que limita o impacto real da participação infantil na transformação das políticas que lhes dizem respeito.

Para superar as fragilidades identificadas, propõe-se, em primeiro lugar, a definição clara de objetivos e metas para a Plenarinha e outras iniciativas similares, estabelecendo diretrizes precisas e mensuráveis que garantam a tradução das vozes das crianças em ações concretas e efetivas. Paralelamente, é fundamental a elaboração de políticas públicas que promovam a capacitação e o engajamento dos profissionais envolvidos, assegurando que educadores compreendam o potencial das práticas participativas e se sintam parte ativa e comprometida com o processo.

A pesquisa investigou a participação das crianças na educação infantil, destacando como o adultocentrismo e a arquitetura escolar neoliberal limitam sua expressão e protagonismo. O estudo evidenciou que o espaço físico e a organização escolar podem ser grandes obstáculos à participação infantil, refletindo sobre a arquitetura hostil às infâncias, que prioriza a docilidade dos corpos e a superlotação das salas de aula. Esses fatores configuram-se como barreiras estruturais que impedem a expressividade e o protagonismo das crianças, reforçando práticas excludentes e autoritárias.

Apesar desses desafios, foi possível destacar práticas pedagógicas contra hegemônicas da escola, que se contrapõem às limitações impostas pela estrutura. A roda de conversa, a valorização do brincar, as vivências relacionadas à cultura indígena e preservação do meio ambiente emergiram como ferramentas potentes para a construção de uma educação dialógica e libertadora das amarras colonialistas. Essas práticas apontam caminhos para a emancipação e a autonomia infantil, demonstrando que é possível superar as barreiras estruturais por meio de abordagens pedagógicas criativas e inclusivas.

Além disso, o estudo ressaltou o desenho e a musicalização como formas privilegiadas de expressão e participação infantil. Essas práticas reconhecem a criança como agente histórico e social, dotada de subjetividades e capaz de contribuir ativamente para a construção de políticas públicas. A valorização dessas expressões na prática educativa não apenas amplia o repertório de participação das crianças, mas também fortalece sua voz e seu lugar como sujeitos ativos na sociedade. Esses elementos destacam-se como pontos fortes a serem explorados e ampliados no cotidiano escolar, visando uma educação mais democrática e transformadora.

A crítica ao modelo neoliberal de educação, que reproduz desigualdades e restringe a exploração e a criatividade infantil, reforça a urgência de uma pedagogia contra hegemônica. Inspirada em pensadores como Paulo Freire, Bell Hooks e Pedro Demo, essa abordagem propõe uma educação que valorize a autonomia, a liberdade, participação democrática e a pluralidade cultural, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos e capazes de transformar suas realidades. Essa perspectiva desafia as estruturas opressoras e busca construir práticas educativas que promovam a emancipação e a equidade, garantindo um espaço de expressão e participação efetiva para todas as infâncias.

Ampliar o debate sobre adultocentrismo e neoliberalismo na educação infantil é fundamental. Isso inclui uma análise mais detalhada de como essas estruturas se manifestam no cotidiano das crianças e de que forma podem ser desconstruídas, promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória e inclusiva. Essas propostas, quando implementadas de forma articulada, têm o potencial de transformar a realidade da primeira infância, garantindo que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos e participantes na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ainda persiste a falta de intersetorialidade nas políticas públicas durante os momentos de escuta das crianças, sendo a educação muito sozinha nesse ato, tornando-se imperativo elaborar ações integradas que contribuam para superar os desafios enfrentados por elas. A construção de um diálogo efetivo entre diferentes setores — como educação, saúde, planejamento urbano e assistência social — é essencial para garantir que as vozes das crianças sejam não apenas ouvidas, mas também transformadas em práticas e políticas que respondam às suas reais necessidades. Essa articulação intersetorial é fundamental para criar ambientes mais inclusivos e equitativos, onde as crianças possam se desenvolver plenamente e exercer seu protagonismo na sociedade.

Portanto um ponto a se repensar é a integração intersetorial das políticas públicas voltadas à primeira infância, que devem envolver não apenas a educação, mas também órgãos de planejamento urbano, orçamento e gestão. Essa articulação é essencial para garantir mudanças estruturais que respondam às necessidades das crianças de forma integral e sustentável. Além disso, é imprescindível a valorização contínua das expressões infantis, como desenhos, brincadeiras e musicalizações, incorporando-as ao cotidiano escolar e à vida social como ferramentas permanentes de aprendizagem e participação, e não apenas em momentos isolados.

Com base nas lacunas identificadas, sugere-se que estudos futuros explorem, em primeiro lugar, a eficácia das práticas pedagógicas, investigando como atividades como a rodinha, o brincar e a musicalização impactam a participação infantil em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Além disso, é fundamental analisar a influência das crianças na elaboração de políticas públicas, examinando como suas ideias e demandas podem ser efetivamente incorporadas às decisões que afetam suas vidas.

Outro campo relevante de investigação é a arquitetura escolar como ferramenta de emancipação, pesquisando modelos de espaços físicos que favoreçam a exploração, a criatividade e a participação infantil, em contraposição aos ambientes hostis e controladores. Também é essencial explorar a interseção entre neoliberalismo e educação infantil, compreendendo como esse modelo influencia a organização das escolas e as práticas pedagógicas, e propondo caminhos para sua transformação em direção a uma educação mais inclusiva e democrática.

Por fim, destaca-se a necessidade de pesquisas sobre a formação de professores para uma pedagogia libertadora, investigando como os educadores têm sido símbolo de resistência à educação neoliberal e como podem ser preparados para adotar práticas contra hegemônicas e valorizar a autonomia e a voz das crianças. Esses estudos têm o potencial de contribuir significativamente para a construção de uma educação infantil que reconheça e promova o protagonismo das crianças, garantindo seu desenvolvimento pleno e sua participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T.C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES N.L. (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.75-96.

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO RECANTO DAS EMAS. **Informações**, 2025. Disponível em: <https://recanto.df.gov.br/category/sobre-a-ra/informacoes/>. Acesso em 21 de jan. 2025.

AGOSTINHO, Katia. Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, maio 2014.

ANDRESSA PELLANDA (Brasil). Campanha Nacional Pelo Direito À Educação. **Mapeamento: Educação sob ataque no Brasil**. Educação sob ataque no Brasil. 2023. Disponível em: <https://educacaosobataque.org/#page-3>. Acesso em: 06 out. 2024.

ARAÚJO, Valmir. **O Distrito Federal tem abismo social entre pessoas negras e não-negras.** Brasil de Fato, Brasília, 15, maio de 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/15/distrito-federal-tem-abismo-social-entre-pessoas-negras-e-nao-negras#:~:text=No%20Distrito%20Federal%2C%20a%20regi%C3%A3o,renda%20per%20capita%20da%20Capital>. Acesso em: 23 de novembro de 2023.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. **A participação das Crianças em Projeto Político-Social elaborado por adultos:** a Plenarinha do Distrito Federal. Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de out. de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL, **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Governo Federal. **O que é racismo ambiental e de que forma ele impacta populações mais vulneráveis**. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contra-fake/noticias/2024/o-que-e-racismo-ambiental-e-de-que-forma-impacta-populacoes-mais-vulneraveis. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**: a etapa da educação infantil. A Etapa da Educação Infantil. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASÍLIA. SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado n° 430, de 2018**: estabelece a obrigatoriedade de instalação de banheiro familiar e fraldário em ambientes coletivos, públicos ou privados. Estabelece a obrigatoriedade de instalação de banheiro familiar e fraldário em ambientes coletivos, públicos ou privados. 2018. Determina que os ambientes coletivos contarão com banheiro familiar e fraldário, como requisito para a expedição da carta de habite-se. Disponível em:

https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/134502. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. **The ecology of developmental processes.** In: DAMON, W.; LENER, R.M. (Orgs.). Handbook of child psycology, Vol 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMO, Pedro. **Argumento de Autoridade X Autoridade do Argumento:** interfaces da cidadania e da epistemologia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005. 111p.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem:** Dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2022. 195p.

DEMO, Pedro. **Direitos humanos iguais e Diversos.** Disponível em: <https://www.superacessoinfo.com.br/supervisualizador/visualizador.aspx?idanalisesubcanal=18247567&idemail=8922>. Acesso em: 09/12/2023.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social.** 6.ed. São Paulo, cortez, 2009. 176p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos.** Campinas, SP. Papirus Editora, 2001. 135p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília. Liber Livro Editora, 2004. 140p.

DISTRITO FEDERAL (Estado). **Estatuto da Pessoa Com Deficiência do Distrito Federal**. Brasília, DF, 20 jul. 2020. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f82224a2df8f4c5aba3f200f1941c6a0/Lei_6637_20_07_2020.html. Acesso em: 29 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Educação Infantil. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, [s. d.]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2022.

DISTRITO FEDERAL, **Lei nº 4.751**, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal: seção 1, Brasília, DF, ano 43, nº 29, p. 1-5, 8 fev. 2012. Disponível em: <https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2012|02_Fevereiro|DODF%20029%2008-02-2012|&arquivo=DODF%20029%2008-02-2012%20SECAO1.pdf> . Acesso em: 09 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL, **Plano Distrital pela Primeira Infância 2ed. 2023/2032**. Disponível em: <https://crianca.sejus.df.gov.br/primeira_infancia/plano_distrital.html>. Acesso em: 21 de jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL, **Plano Distrital pela Primeira Infância**, de 03 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/criancaeoespaco/wp-content/uploads/2017/01/plano_distrital_primeira_infancia.pdf.> Acesso em: 14 de ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. A Secretaria do Meio Ambiente e Proteção Animal. Governo do Distrito Federal. **Comissão Especial da CLDF aborda temas como racismo ambiental, mobilidade, direito a cidade e saneamento básico**. 2023. Disponível em: https://www.sema.df.gov.br/comissao-especial-da-cldf-aborda-temas-como-racismo-ambiental-mobilidade-direito-a-cidade-e-saneamento-basico/. Acesso em: 30 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Brasília Ambiental. Governo do Distrito Federal. **Governo define poligonal do Parque Distrital Recanto das Emas**. 2023. Disponível em: https://brasiliaambiental.df.gov.br/governo-define-poligonal-do-parque-distrital-recanto-das-emas/. Acesso em: 30 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. **Recanto das Emas**. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Recanto-das-Emas.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Criança arteira: faço arte, faço parte** - X Plenarinha/Secretaria de Estado de Educação - SEEDF: Brasília, Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/X_Plenarinha_2022_abr22.pdf>. Acesso em: 14 de ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Diretoria de Alimentação Escolar Diae. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Alimentação na Educação Infantil: mais que cuidar, educar, brincar e interagir**. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Guia_Projeto_Alimentacao.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Eu cidadão – da Plenarinha á participação** - II Plenarinha/Secretaria de Estado de Educação - SEEDF: Brasília, Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/final_cartilha-ed.-infantil-2.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da III Plenarinha – Módulo I** - II Plenarinha/Secretaria de Estado de Educação - SEEDF: Brasília, Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2015. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/guia_plenarinha_2015.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da III Plenarinha – Módulo II** - II Plenarinha/Secretaria de Estado de Educação - SEEDF: Brasília, Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2015. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/plenarinha_2015_modulo2.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Jardim de Infância 603. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico 2024**. Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/. Acesso em: 15 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Escolas da Rede Pública de Ensino do DF: Recanto das Emas**. Recanto das Emas. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. SUPLAV. **Estratégia de matrículas 2024**. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024.

ESPERA **Por vagas em Creches do DF podem demorar mais de 2 anos**. DF Record, Distrito Federal, 20, outubro 2023. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasilia/df-record/videos/espera-por-vagas-em-creches-do-df-podem-demorar-mais-de-2-anos-20102023>. Acesso em: 27 de nov. 2023.

FERREIRA, J. M. Interações sociais significativas: gentileza gera gentileza. **Ciências e Cognição**, 23 nov. 2021.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAUT, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida. In: FOCAUT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 1926-1984. Cap. 5. p. 145-174.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 253p.

FRENTE PARLAMENTAR MISTA DA PRIMEIRA INFÂNCIA (Brasil). Câmara dos Deputados. **Estatudo da Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância**. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2235585&filename=Tramitacao-REQ%20181/2023. Acesso em: 06 nov. 2024.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Brasil). Editora Abril. **Friedrich Froebel**: o formador das crianças pequenas. **Nova Escola**: Grandes Pensadores: 41 educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje, São Paulo, Sp, v. 3, n. 19, p. 47-49, jul. 2008. Mensal. Edição especial.

GELLNER, E. **Nações e Nacionalismo**. Editora Gradiva. Lisboa, 1993. 2012 p.

GRENNO, Fernando Enrique; MONTEIRO; Rhadson Resende; PROFICE, Christiana Cabicieri. **"Parque da Alegria": Uma visão Vygotskyana sobre vivências de crianças e adolescentes em uma unidade de conservação da Mata Atlântica, Bahia.** In: Oliveira, Mônica Maria Souza de; GRENNO, Fernando Henrique; PROFICE, Christiana Cabicieri. A Natureza da criança: Diálogos com Vygotsky e Bronfenbrenner. Quipá Editora. 1ªedição. 2022. P.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro . 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HART, Roger A.. **Children's Participation: from tokenism to citizenship**. Florence, Italy, 1992. 41p.

HOOKS, Bell **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Ed. WMF Martins Fontes. 2ª edição. São Paulo. 2007. 283 p.

KRÄTZIG, G. P.; ARBUTHNOTT, K. D. Perceptual learning style and learning proficiency: a test of the hypothesis. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 98, n. 1, p. 238-246, 2006.

LIMA, Maurício; BARRETO, Antonio. **O jogo da onça e outras brincadeiras indígenas**. São Paulo: Panda Books/ Original, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro. E.P.U., 2018. 112p.

MARIZ, Ricardo Spindola. **Formação para professores e professoras e a manutenção da opressão nas relações pedagógicas.** Revista Festim: Experiências educacionais. Edição Especial. N. 2, vol. 1. Natal, 2015 p. 89-96.

MARTINS, G. D. F.; STERNBERG, P. W.; ROZEK, M. (Orgs.). **Infância e inclusão:** princípios inspiradores da atuação na educação infantil. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996. 420 p.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA (Brasil). Governo Federal. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)**. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/conanda. Acesso em: 04 nov. 2024.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** Círculo do Livro. 1990. 235 p.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

NÚCLEO DE CIÊNCIA PELA PRIMEIRA INFÂNCIA (Brasil). NCPI. **Sobre o NCPI: conheça nossa trajetória**. Disponível em: https://ncpi.org.br/sobre/. Acesso em: 05 nov. 2024.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Colonialidade e Adultocentrismo: entrecruzamentos raciais na colonial modernidade**. São Paulo: Editora Dialética, 2023. 132p.

OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de; REIS, Magali dos. Democracia e a participação da criança. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 76-90, 2013.

PACHECO, T., and FAUSTINO, C. A Iniludível e Desumana Prevalência do Racismo Ambiental nos Conflitos do Mapa. In: PORTO, M.F., PACHECO, T., and LEROY, J.P., comps. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013, pp. 73-114. Disponível em: https://books.scielo.org/id/468vp/pdf/porto-9788575415764-04.pdf. Acesso em: 30/01/2025.

PYLE, R. **The thunder tree: Lessons from na urban wildland.** Boston: Houghton, 1993, p. 130-143.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (Brasil). Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância – Triênio 2022/2024 / Uncme Seccional Pe. **Quem somos**. 2022. Disponível em: https://primeirainfancia.org.br/quem-somos/. Acesso em: 05 nov. 2024.

RUAS, Desiré. **Desenvolvimento infantil, direito à cidade e direito à natureza: Por contextos mais justos, saudáveis e verdes para todas as infâncias.** In: Oliveira, Mônica Maria Souza de; GRENNO, Fernando Henrique; PROFICE, Christiana Cabicieri. A Natureza da criança: Diálogos com Vygotsky e Bronfenbrenner. Quipá Editora. 1ªedição. 2022. P. 49-61.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. O bem-viver e o ubuntu das crianças quilombolas. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias Negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Editora Vozes, 2023. Cap. 2. p. 61-91.

SEVERO, Thaila Karoline Furtado. Por uma Educação Infantil Decolonizadora. In: PETROT, Paulo Petronilio; DUARTE, Natália de Souza. **Diversidade social e perspectiva interseccional nas políticas públicas**. Goiânia: Editora Alta Performance, 2024. p. 107-117.

SILVA, R. C. da; CAMPOS, A. de A. .; SENA, K. F. P. . Projetar espaços lúdicos em Escola de Educação Infantil com a participação das crianças. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 26, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.22009.073. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22009. Acesso em: 24 jan. 2025.

TEIXEIRA, Lourenço Silva. **Os lugares das crianças na educação infantil do Distrito Federal : entre os espaços concedidos e os experienciados**. 2023. 162 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: ícone, 1988.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Profissionais

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*Protagonismo Infantil: A Participação Da Criança Em Ações Educativas Articuladas Às Políticas Públicas - A Plenarinha Do Distrito Federal*", de responsabilidade de *Thaila Karoline Furtado Severo,* estudante de *mestrado,* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *Analisar como tem se dado o protagonismo, os processos e contextos de participação infantil no projeto Plenarinha da Secretaria de Educação do Distrito Federal*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *observação, registros em fotos, áudios e vídeos, preenchimento de diário de bordo e entrevista com profissionais.* É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: a possibilidade de quebra involuntária e não intencional de sigilo ou de a criança experimentar vergonha, inibição, cansaço ou desconforto mediante a entrada de uma nova pessoa em sua classe. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: a interrupção imediata das atividades, realização de acolhimento das crianças pela pesquisadora.

Espera-se com esta pesquisa *contribuir para melhoria da prestação de serviços educacionais na etapa da educação infantil, bem como elaboração de possíveis melhorias passíveis de aplicação na execução da proposta Plenarinha.*

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 98149-8024* ou pelo e-mail *thaila.karoline@edu.se.df.gov.br*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *exposição*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

_____ _____

Assinatura do/da participante Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ___ de _____de _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Famílias

O estudante _____ está sendo convidado a participar da pesquisa "*Protagonismo Infantil: A Participação Da Criança Em Ações Educativas Articuladas Às Políticas Públicas - A Plenarinha Do Distrito Federal*", de responsabilidade de *Thaila Karoline Furtado Severo*, estudante de *mestrado,* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *Analisar como tem se dado o protagonismo, os processos e contextos de participação infantil no projeto Plenarinha da Secretaria de Educação do Distrito Federal*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e da criança não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação da criança na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *observação, registros em fotos, áudios e vídeos, preenchimento de diário de bordo e entrevista com profissionais.* Sendo que a criança está sendo convidada a participar dos procedimentos de observação, registro de fotos, áudios e vídeos. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: a possibilidade de quebra involuntária e não intencional de sigilo ou de a criança experimentar vergonha, inibição, cansaço ou desconforto mediante a entrada de uma nova pessoa em sua classe. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: a interrupção imediata das atividades, realização de acolhimento das crianças pela pesquisadora.

Espera-se com esta pesquisa *contribuir para melhoria da prestação de serviços educacionais na etapa da educação infantil, bem como elaboração de possíveis melhorias passíveis de aplicação na execução da proposta Plenarinha.*

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua

participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 98149-8024* ou pelo e-mail *thaila.karoline@edu.se.df.gov.br*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *exposição*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

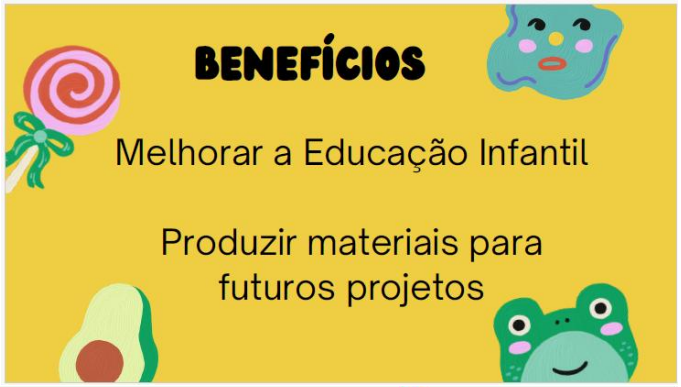
Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

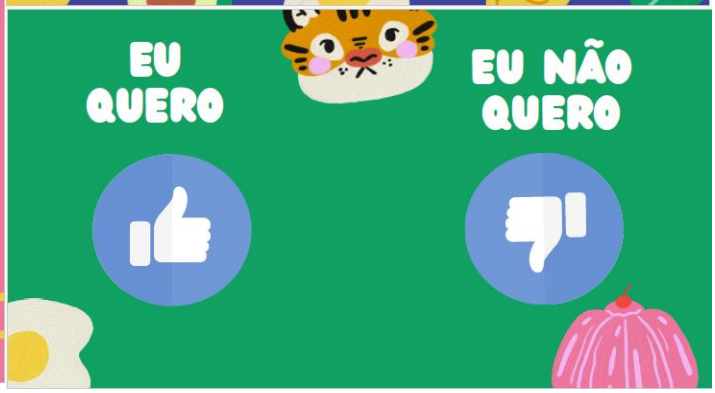
_____ _____

Assinatura do/da participante Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ___ de _____de _____

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Crianças





APÊNDICE D – Convite aos participantes da pesquisa

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista com profissionais

1º momento: Preparação para Entrevista.

- Estabelecendo vínculo entre pesquisador e entrevistado.
- Reapresentação da pesquisa e objetivos.
- Reapresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- Momento para sanar dúvidas da pessoa a ser entrevistada.

2º momento: Perfil da pessoa entrevistada.

- Conte sobre sua chegada na Educação Infantil.
- Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
- Há quanto tempo atua nessa unidade de ensino?
- Como se sente trabalhando aqui?
- Você já trabalhou em outras unidades de ensino com educação infantil? Como foi?
- Como se sente trabalhando com a Educação Infantil?
- Como se sentiu ao ser convidada a participar dessa pesquisa?

3º momento: Questões semiestruturadas sobre a Plenarinha.

- Qual o seu entendimento sobre a Plenarinha? O que ela é?
- Como você acredita que é feita a escolha dos temas anuais da Plenarinha?
- Como o projeto influencia na rotina da sua turma?
- Para você, qual o maior desafio em aplicar a Plenarinha?
- O que pode/ poderia ser feito para que esse desafio seja superado?
- Que apoio você tem para realização da Plenarinha?
- Na sua concepção, as três formações previstas no calendário da educação Infantil são eficientes para auxiliar na execução da Plenarinha?
- Como acontece a participação das crianças?
- Você acredita que as crianças são protagonistas durante a execução da Plenarinha? Porquê?
- A Plenarinha, na sua visão, contribui para que a criança exerça a cidadania? De que forma?
- Em que contextos e processos você consegue perceber o protagonismo das crianças?
- Você participou de alguma Plenarinha que considerou mais marcantes? Me conte sobre ela.
- Como você considera que a Plenarinha impacta na Educação Infantil do Distrito Federal?
- Você acredita que a participação das crianças na Plenarinha tem contribuído para a elaboração de políticas públicas para primeira infância?

- Considerando que a Plenarinha é um projeto que valoriza a escuta das crianças, em que momentos essa escuta é realizada?

4º momento: Encerramento da entrevista.

- Você gostaria de complementar alguma informação?
- Como você se sentiu ao participar dessa entrevista?
- Esse momento te gerou algum desconforto?
- Reforçar a confidencialidade.
- Reforçar disponibilidade para tirar dúvidas.
- Reforçar a importância da pesquisa e a participação da pessoa entrevistada.
- Agradecimento.

APÊNDICE F – Portfólio Virtual

https://drive.google.com/file/d/1_JC4ozD4BaIckQKFgZpHwGO_cZytSuVS/view?usp=sharing