



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**KARINA MEL DA COSTA TRINDADE**

**EXPLORANDO O PLANO DISTRITAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA E A  
PLENARINHA: olhares acerca do direito de participação das crianças**

**Brasília/DF  
2024**

**KARINA MEL DA COSTA TRINDADE**

**EXPLORANDO O PLANO DISTRITAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA E A  
PLENARINHA: olhares acerca do direito de participação das crianças**

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requerimento parcial para conclusão do curso de graduação na licenciatura em Pedagogia.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucimara Gomes Oliveira de Moraes.

**Brasília/DF  
2024**

Te Trindade, Karina Mel  
Explorando o Plano Distrital pela Primeira Infância e a Plenarinha: Olhares acerca do direito de participação das crianças / Karina Mel Trindade; orientador Lucimara Gomes Oliveira de Moraes. -- Brasília, 2024.  
63 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Plenarinha. 2. Plano Distrital pela Primeira Infância. 3. Estudos Comparados em Educação. I. Moraes, Lucimara Gomes Oliveira de , orient. II. Título.

**KARINA MEL DA COSTA TRINDADE**

**EXPLORANDO O PLANO DISTRITAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA E A  
PLENARINHA: olhares acerca do direito de participação das crianças**

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucimara Gomes Oliveira de Moraes (Orientadora)  
Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Mello Lacé (Examinadora)  
Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Etienne Baldez Louzada Barbosa (Examinadora)  
Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Campos Machado (Suplente)  
Faculdade de Educação – FE/UnB

Brasília, 12 de junho de 2024.

A Deus, guia divina e bênção constante.  
À minha irmãzinha, apoio inabalável nos  
momentos cruciais. À minha família,  
alicerce de amor e suporte.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja presença iluminou cada passo desta jornada, sendo a fonte inesgotável de orientação e força que guiou o caminho com divina sabedoria e graça. Em Sua luz, encontrei conforto nos desafios e inspiração para superar obstáculos.

À Mãe de Jesus, Maria, cuja virtude e compaixão foram uma inspiração constante.

Aos meus amados pais, Fátima e Eugênio, expresso profunda gratidão por serem pilares inabaláveis de amor e apoio, fundamentais para minha jornada acadêmica.

À minha querida irmã Karla, cuja presença trouxe não apenas alegria, mas também um apoio incondicional nos momentos mais desafiadores. Sua presença foi âncora.

Às minhas amigas da Faculdade de Educação, agradeço pela amizade sincera e colaboração constante que impulsionou meu crescimento acadêmico.

Aos dedicados professores da educação básica, expresso minha profunda gratidão por serem faróis de conhecimento e compreensão. Seus ensinamentos deixaram uma marca duradoura em meu coração.

À professora orientadora Lucimara Gomes, cuja sabedoria e encorajamento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Cada aula foi um presente que valorizo imensamente.

À banca orientadora, expresso minha sincera gratidão pela disposição em avaliar e contribuir para o enriquecimento deste trabalho.

À Universidade de Brasília e à Faculdade de Educação, meu agradecimento pela oportunidade e pelo ambiente propício ao aprendizado, pela rica diversidade de experiências e desafios que encontrei em seus corredores.

A todos que, de alguma forma, tornaram esta conquista possível, dedico meu profundo agradecimento.

*“É bom ser criança  
Isso às vezes nos convém  
Nós temos direitos  
Que gente grande não tem  
Só brincar, brincar, brincar  
Sem pensar no boletim  
Bem que isso podia nunca mais ter fim”  
(Toquinho, 2018).*

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - O modelo de Bereday para estudos comparados .....  | 26 |
| Figura 2 - Mapa das Regionais do DF .....   | 28 |
| Figura 3 - Câmara Legislativa do Distrito Federal recebe a IV Plenarinha de Educação Infantil ..... | 29 |
| Figura 4 - Sumário do PDPI 1º edição 2013 .....   | 46 |
| Figura 5 - Sumário do PDPI 2º edição 2023 .....   | 47 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre a temática.....                 | 22 |
| Quadro 2 - Ano, tema e objetivo das Plenarinhas .....                 | 39 |
| Quadro 3 - Processo da escuta das crianças em 2013 .....              | 42 |
| Quadro 4 - Ações Meio e Ações Finalísticas do PDPI - 2013 .....       | 47 |
| Quadro 5 - Ações Meio e Ações Finalísticas do PDPI - 2023 .....       | 48 |
| Quadro 6 - Os seis eixos e as recomendações das crianças (2013) ..... | 49 |
| Quadro 7 - Processo da escuta das crianças em 2023 .....              | 52 |



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

|         |   |
|---------|---|
| BCE/UnB | Biblioteca Central da Universidade de Brasília              |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDC     | Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças      |
| DF      | Distrito Federal  |
| PDPI    | Plano Distrital Pela Primeira Infância                      |
| PNPI    | Plano Nacional pela Primeira Infância                       |
| RAs     | Regiões Administrativas                                     |
| SEEDF   | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal        |
| SEGOV   | Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal         |
| TFC     | Trabalho Final de Curso                                     |
| UnB     | Universidade de Brasília                                    |

## MEMORIAL

Do amor passageiro de Fátima e Eugênio eu nasci em novembro de 2001. Meu pai, movido por todo encanto do mundo, decidiu que meu nome seria Karina Mel, imaginando-me como uma menina doce e gentil. Em 2005, conheci o amor mais puro e genuíno que alguém poderia sentir, minha amada irmã Karla Vitória, uma pessoa verdadeiramente excepcional e incrível, que me apoia e me ilumina em cada passo da minha jornada.

Singelas memórias me retomam de cada detalhe da minha trajetória ao escrever esse memorial, recordações de pessoas queridas, vivências intensas, experiências que me marcaram, aprendizados valiosos, oportunidades enriquecedoras e desafios superados têm esculpido a essência deste ser em perpétua metamorfose.

Gostaria de começar este momento especial trazendo as palavras tocantes de Mario Quintana, extraídas de seu livro *Preparativos de Viagem* (2013): “O que faz as coisas pararem no tempo é a saudade”. Essa frase, carregada de emoção, ressoa profundamente na minha introdução à vida educacional, que começou aos quatro anos, quando fui matriculada na Escola Classe 21 em Taguatinga. Este novo ambiente tornou-se repleto de memórias afetivas, sendo Marilda Aparecida a minha primeira professora. Até hoje, guardo com carinho a foto que tiramos em sala de aula, com um antigo armário ao fundo, tenho essa imagem como um lembrete vívido da presença calorosa e empática da minha professora.

Desde os primeiros anos na Educação Infantil, ela me orientou na memorização do alfabeto e dos números. Apesar de não recordar esses momentos com grande clareza, ainda preservo o Relatório Descritivo de Acompanhamento Semestral da Educação Infantil. Nesse papel antigo, está registrado que, por eu ser uma "aluna" agitada e desconcentrada, enfrentei algumas dificuldades, tais como a memorização de conteúdos, do alfabeto e dos números, além de questões relacionadas ao espelhamento e a desorganização espacial. Atualmente, como graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília, ao reler esse documento, sinto um pesar profundo por ver uma criança tão jovem exposta à cultura do letramento. Não culpo, de forma alguma, a professora Marilda, pois guardo as lembranças mais positivas de suas habilidades como educadora. Porém, reconheço que a abordagem pedagógica que enfatiza o protagonismo da criança é um tema contemporâneo e percebo que a Educação Infantil que experimentei estava firmemente ancorada em uma pedagogia tradicional.

A Escola Classe 21 desempenhou um papel significativo em minha infância, contudo, devido a circunstâncias imprevistas, tivemos de nos mudar para Ceilândia, onde permaneço até hoje com minha família. Ao dar meus primeiros passos no Ensino Fundamental 1, fui

matriculada em uma escola particular, marcando minha primeira e única vivência em instituições desse tipo. No EduSesc, local onde estudei o 1º e 2º ano, destaca-se a presença marcante da professora Sandra Paula, onde guardo na memória a imagem de uma educadora exigente que conduziu minha alfabetização de maneira encantadora.

Da mesma forma que na Educação Infantil, mantenho os relatórios individuais do meu Ensino Fundamental 1 com a professora Sandra. Ao revisá-los, noto que a percepção que a professora tinha de mim era diferente da visão da professora Marilda. Apesar da minha timidez e relutância em assumir liderança na infância, a educadora Paula descreve que eu era carinhosa e sempre disposta a ajudar. Guardo com imenso carinho a lembrança de um projeto que deixou uma marca profunda em mim: "Bichinhos de Jardim". Foi uma iniciativa conduzida pela professora Sandra, na qual exploramos os insetos que habitavam o jardim da escola, observando-os com lupas, desenhando esses pequenos seres e discutindo sobre a importância da preservação ambiental. Expresso minha gratidão à minha mãe, que proporcionou a oportunidade de vivenciar esse momento tão especial.

Após minha passagem pelo EduSesc, ingressei na Escola Classe 62, onde cursei o 3º, 4º e 5º ano. Dada a minha maior idade nesse período, guardo com carinho as recordações da professora do 3º ano, Ilza Helena. Ela se destacava como a professora mais divertida que já tive, compartilhando conhecimento de maneira única e envolvente. No 4º ano, tive a experiência com a professora Ildêne, que, embora fosse centrada em expor o conteúdo, proporcionou-me aprendizados significativos, uma vez que eu apreciava a memorização, talvez uma influência dos métodos da professora Marilda. Ao chegar ao 5º ano, o professor Eli proporcionou-me momentos muito positivos. Durante esse período, estabeleci muitas amizades que perduraram ao longo dos anos.

Concluído o Ensino Fundamental 1, ingressei no Centro de Ensino Fundamental 24 de Ceilândia para o Ensino Fundamental 2, uma fase que infelizmente não me traz boas lembranças. Não consigo recordar um professor que tenha deixado uma marca positiva, ao contrário, recordo-me de provas excessivas e uma abordagem educacional que se alinhava com as críticas de Paulo Freire à educação bancária. A escola enfrentava múltiplas dificuldades, desde problemas de infraestrutura até conflitos entre alunos, envolvimento com drogas e falta de professores. Apesar desses desafios, consegui concluir o Ensino Fundamental 2 e troquei de instituição.

Gostaria então de compartilhar a marcante experiência do Ensino Médio vivida no Centro Educacional 16, onde passei pelo 1º, 2º e 3º ano. Durante esse período, o desejo fervoroso de cursar Pedagogia na Universidade de Brasília ganhou vida, especialmente

quando me vi ajudando meus colegas em sala de aula, tanto nas disciplinas exatas quanto nas humanas, essa paixão me impulsionou a me dedicar ao PAS (Programa de Avaliação Seriada).

O terceiro e último ano representou um ponto de virada significativo em minha vida. Nele, fui inserida em uma educação que instigasse inquietações e cultivasse um pensamento crítico. Tive a sorte de ser cercada por professores incríveis, como a Ellen (Português), o Saulo (Sociologia), o Danilo (Filosofia), o Matson (Química) e o Moisés (Inglês), cujas contribuições foram vitais para minha aprovação na Universidade de Brasília, cada um deles desempenhou um papel fundamental nessa jornada educacional.

Concluí meu Ensino Médio em 2019, cheia de expectativas enquanto aguardava a lista dos aprovados em Pedagogia. Consegui... a menina da periferia da Ceilândia ingressou na UnB. Contudo, uma pandemia surgiu, transformando radicalmente a dinâmica do ensino presencial para o remoto. Inicialmente, encarei essa mudança com incerteza, mas ao longo do primeiro semestre, percebi que essa transição trouxe consigo experiências valiosas. Nesse novo formato de aprendizado, tive a oportunidade de um estágio em uma creche, embora tenha sido desafiador e classificado por mim como o pior estágio que já tive, foi a primeira vez que atuei com crianças de diferentes idades.

Essa experiência, mesmo sendo intensa e desafiadora, representou um marco significativo no meu desenvolvimento profissional e pessoal. Num instante, me vejo no 4º semestre, o primeiro presencial. Estava radiante e ansiosa para explorar a universidade para além das visitas escolares que fiz no Ensino Médio. No entanto, fui abruptamente confrontada pelas marcantes diferenças de classes sociais presentes na faculdade, isso me fez refletir profundamente sobre questões de equidade e justiça social, ampliando minha consciência para além dos limites da sala de aula.

Apesar desse desafio, afirmo que a UnB me presenteou e presenteia com momentos extraordinários. Minha jornada se entrelaçou com amigos notáveis e professores que me cativaram verdadeiramente. Não posso deixar de mencionar a mestria da professora Edileuza Fernandes na disciplina de Currículo, a aula encantadora da professora Solange Cardoso em Didática Fundamental, a criatividade do Professor Paulo Henrique na disciplina de Língua Materna, a militância ativa da professora Caroline Bahniuk em relação às condições de trabalho da população brasileira e pela supervisão na Comissão de Estágios no Estágio IV, a orientação dedicada da professora Viviane Farias no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) em um trabalho encantador sobre políticas públicas nas infâncias, e, por fim, a professora Lucimara Morais, que me proporcionou a melhor

experiência de intervenção durante o estágio de gestão em uma escola pública. Todos permanecerão em meu coração, e jamais esquecerei nenhum deles.

Não poderia concluir este memorial sem expressar a profunda influência do estágio que inspirou a elaboração deste TFC. No Centro Educacional Sigma, vivenciei as experiências mais enriquecedoras que um estágio poderia oferecer. De 2022 a 2023, me diverti imensamente com as crianças, percebendo o comprometimento das professoras regentes com a prática da escuta ativa, uma presença constante, assim como a atenção dedicada à documentação pedagógica que captura os desenhos e as palavras das crianças. Durante o segundo semestre de 2023, apresentou-se às crianças do Infantil IV a música "É Bom Ser Criança" de Toquinho (2018). Sua estrofe mais marcante ressoou profundamente: "É bom ser criança, isso às vezes nos convém, nós temos direitos, que gente grande não tem, só brincar, brincar, brincar, sem pensar no boletim, bem que isso podia nunca mais ter fim." Após a escuta da canção, as crianças expressaram falas como "as crianças têm muitos direitos", "toda criança tem direito de ter um brinquedo" e "todas as crianças do mundo têm direito de ter uma casa para morar". E assim, nasceu o projeto do semestre: "O Direito das Crianças: *No Life Is Too Small*". Infelizmente, antes que esse projeto pudesse tomar forma, tive que me desligar da instituição.

Embora eu não faça mais parte da equipe da instituição Sigma, uma profunda vontade de aprofundar esse projeto para o meu Trabalho Final de Curso surgiu intensamente. Essa paixão ganhou ainda mais força, uma vez que ainda conto com o suporte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que concentra seus esforços nesta temática de políticas públicas e primeira infância. O desejo de explorar continua pulsante em mim. E aqui estamos.

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB), como Trabalho Final de Curso (TFC), e articula-se às perspectivas acerca da primeira infância. O objetivo deste trabalho consiste em analisar com base nas edições 2013-2022 e 2023-2032 o Plano Distrital pela Primeira Infância do Distrito Federal, com vistas a identificar as permanências e rupturas nas duas versões dos documentos, no que tange a participação infantil. Para tanto, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa do tipo análise documental, com foco na análise de conteúdo e revisão narrativa. Os documentos foram comparados com base na perspectiva de Bereday (1964). O referencial teórico se sustenta em Baldez; Voltarelli (2020), Regina (2023), Ribeiro (2014). Os dados foram levantados a partir da análise dos Planos Distritais pela Primeira Infância, da Plenarinha e outros documentos norteadores. Os resultados evidenciam que, embora os programas em questão sejam reconhecidos como iniciativas meritórias, há lacunas substanciais no engajamento efetivo das crianças. Observa-se que os adultos responsáveis ainda se encontram em uma fase de desenvolvimento em relação à habilidade de integrar de forma eficaz as perspectivas infantis nas deliberações relacionadas aos referidos programas. Nota-se que tanto a Plenarinha quanto o Plano Distrital pela Primeira Infância não obtiveram participação significativa de crianças em comparação com o contingente total de matrículas nas instituições de ensino do Distrito Federal. Esta ausência de representatividade adequada das crianças potencialmente compromete a eficácia e a legitimidade das políticas públicas direcionadas à primeira infância no Distrito Federal.

**Palavras-chaves:** Plenarinha; Plano Distrital pela Primeira Infância; Estudos Comparados em Educação.

## ABSTRACT

This research was developed in the degree in Pedagogy course, at the University of Brasília (UnB), as Conclusion Coursework, and is linked to perspectives on early childhood. The aim of this paper is to analyze the 2013-2022 and 2023-2032 editions of the Plano Distrital pela Primeira Infância in Federal District, with a view to identifying the continuities and ruptures in the two versions of the documents. To this end, we carried out a qualitative study of the documentary analysis type, focusing on content analysis and narrative review. The documents were compared from the perspective of Bereday (1964). The theoretical framework is based on Baldez; Voltarelli (2020), Ribeiro (2014), Regina (2023). The data was collected by analyzing the Plano Distrital pela Primeira Infância, the Plenarinha and other guiding documents. The results show that although the programs in question are recognized as worthy initiatives, there are substantial gaps in the effective engagement of children. It can be seen that the adults responsible are still at a developmental stage in terms of their ability to effectively integrate children's perspectives into the deliberations related to these programs. In addition, both Plenarinha and the Plano Distrital pela Primeira Infância did not have significant participation from children compared to the total number of children enrolled in educational institutions in the Federal District. This lack of adequate representation of children potentially compromises the effectiveness and legitimacy of public policies aimed at early childhood in the Federal District.

**Keywords:** Plenarinha; Plano Distrital pela Primeira Infância; Comparative Studies in Education.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>MEMORIAL</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | <b>17</b> |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>18</b> |
| 1.1 Objetivo geral .....  | 20        |
| 1.2 Objetivos específicos .....   | 20        |
| <b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....  | <b>20</b> |
| 2.1 Revisão de literatura .....   | 21        |
| 2.2 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa .....   | 23        |
| 2.2.1 Estudos Comparados .....  | 25        |
| 2.3 Caracterização da Secretaria de Educação do Distrito Federal .....  | 26        |
| 2.4 Caracterização das RAs e Regionais do Distrito Federal .....  | 27        |
| 2.5 Caracterização da Plenarinha.....   | 28        |
| 2.6 Caracterização do Plano Distrital pela Primeira Infância.....   | 29        |
| <b>3 A PLENARINHA COMO POSSÍVEL ESPAÇO DE VEZ E VOZ DAS CRIANÇAS</b> <b>30</b>  |           |
| 3.1 Trilhando o Caminho dos Direitos Infantis: Mosaico Histórico entre Infância e Educação.....                               | 30        |
| 3.2 Participação Ativa? Desafios e Conquistas da Plenarinha ao Longo do Tempo .....   | 37        |
| <b>4 EXPLORANDO O PLANO DISTRITAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....  | <b>45</b> |
| 4.1 Permanências e Rupturas nas versões do Plano Distrital pela Primeira Infância sob olhares do direito à participação ..... | 45        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>56</b> |
| <b>6 PERSPECTIVAS FUTURAS</b> .....   | <b>58</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>59</b> |



## APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB), como Trabalho Final de Curso (TFC)<sup>1</sup>, e articula-se às perspectivas acerca da Plenarinha e do Plano Distrital Pela Primeira Infância (PDPI) sob uma ótica do direito à participação das crianças.

O projeto é estruturado em cinco partes: o memorial, que traça a jornada pessoal e acadêmica da pesquisadora e sua ligação com o tema; a introdução, destacando estudos na área e objetivos da pesquisa; o método, detalhando abordagem, tipo de pesquisa, procedimentos e instrumentos; o referencial teórico, comparando o Plano Distrital pela Primeira Infância em suas edições e a participação das crianças na Plenarinha, baseando-se em Bereday (1964) e estudos comparativos em educação.

O capítulo “*A Plenarinha como Possível Espaço de Vez e Voz das Crianças*” tem como objetivo retomar o histórico da construção dos direitos infantis, perpassando por diversos momentos da história de diferentes lugares e culturas. Além de investigar a participação das crianças pequenas na iniciativa Plenarinha, promovida pela Secretaria de Estado de Educação no Distrito Federal (SEEDF). O foco reside na tentativa de compreender como ocorre a participação das crianças e se a iniciativa pode ser interpretada como um fenômeno que ambiciona o protagonismo infantil em um ambiente dedicado à expressão das crianças.

O capítulo “*Explorando o Plano Distrital pela Primeira Infância*” foi construído a partir da análise das informações obtidas nas duas edições, 2013-2022 e 2023-2032, do Plano Distrital pela Primeira Infância. Buscou-se uma compreensão minuciosa das transformações, permanências e rupturas que delineiam as perspectivas que envolvem o direito à participação das infâncias no Distrito Federal (DF).

Ao término desta pesquisa, as considerações finais consolidam-se através de uma síntese das análises realizadas ao longo do trabalho. Adicionalmente, são apresentadas as perspectivas futuras da pesquisadora.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho segue as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

## 1 INTRODUÇÃO

Sarmento, em sua obra "Infância (In)Visível" (2007), destaca a etimologia da palavra "infância", de origem latina, que denota o significado de "aquele que não fala": (in) - negação, (fans) - o que não fala. Nesse cenário, em sociedades antigas, as crianças eram frequentemente desvalorizadas, submetidas a castigos físicos, além de serem vítimas de práticas como o infanticídio e o filicídio.

Do mesmo modo, concepções acerca da criança e infância(s) revelam variações significativas em diferentes períodos e contextos culturais, conforme apontado por Àries (2022). Nesse bojo, a concepção da infância experimentou várias transformações ao longo da história, de acordo com Morais (2023), no campo de pesquisa sobre a infância, a estrutura está associada ao conceito de "infâncias", expresso no plural para abranger a diversidade estrutural resultante de fatores históricos, geográficos e culturais. Lopes (2021) aponta que

Nos últimos anos, um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento. Os estudos em Sociologia da Infância, Antropologia da Infância, Geografia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento entre outros, têm contribuído para a emergência de um novo paradigma, de novas maneiras de se perceber e compreender as crianças e suas ações no mundo em que se inserem (Lopes, 2021, p. 23).

No que se refere a esforços voltados para a primeira infância, Kuhlmann Jr. (2010) destaca que, em 1899, houve uma fase marcada pela criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que testemunhou a abertura de diversas instituições sociais de proteção à infância em várias regiões do Brasil. Em 1922, no Rio de Janeiro, foi realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, destinado a contemplar uma reflexão abrangente sobre os diversos desafios de ordem social, pedagógica, médica e higiênica que afetavam a sociedade, as mulheres grávidas e, principalmente, as crianças brasileiras.

De acordo com Prout (2010, p. 731), entre os anos de 1980 e 1990 surge a Sociologia da Infância contemporânea que utilizou "três recursos teóricos" nos delineamentos de conceitos, a saber:

(i) da Sociologia Interacionista, que problematizou o conceito de socialização que compreende a criança como ser passivo; (ii) o da Sociologia Estrutural, que compreende a infância como estrutura permanente da sociedade e; (iii) o Construtivismo Social, que incorporou o relativismo no campo, indicando que "a especificidade histórica e temporal da infância" precisam ser consideradas nas análises sociológicas.

Assim, no cenário contemporâneo, evidencia-se uma diversidade de perspectivas e estudos que ressaltam a criança como um agente social inserido em contextos histórico-culturais (Corsaro, 2011).

Por sua vez, Delalande (2014) destaca a importância de pesquisar e compreender a criança como um ser subjetivo. A autora define o que se entende por criança como ator, enfatizando a necessidade de reconhecê-la como um sujeito ativo e participativo em sua própria experiência:

Uma criança é um ator quando um adulto (cidadão e/ou pesquisador) reconhece a sua capacidade de agir e permite que exerça sua ação sobre o ambiente. É um indivíduo capaz de contribuir com a sua parte no jogo social, capaz de iniciativas e de pensamentos que contribuem na construção de nossa sociedade e que são consideradas pelos adultos assim como as iniciativas adultas (Delalande, 2014, p. 2).

Refletir sobre a criança como cidadã detentora de direitos foi um processo que demandou considerável tempo. Essa realidade perdurou sem mudanças substanciais, começando a se metamorfosear somente a partir das décadas de 70 e 80. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC) de 1989 constitui em uma das manifestações mais marcantes da globalização política e cultural de um específico paradigma de infância(s). No âmbito nacional, esse período foi caracterizado pelas lutas da sociedade civil organizada em busca do fim da ditadura militar e pela redemocratização política no Brasil. Destacava-se a necessidade de aprimoramentos na educação pública, especialmente pela expansão do número de vagas na educação infantil, através da construção e manutenção de creches (Ribeiro, 2014).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, emerge uma perspectiva renovada para as crianças de 0 a 6 anos. A Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito fundamental desses pequenos cidadãos, consolidando-se de maneira efetiva com a promulgação da Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dessa forma, as discussões em torno das infâncias têm conquistado um destaque cada vez maior no cenário político-educacional nacional e internacional. Leis, documentos, diretrizes, referenciais e políticas nacionais de educação destinadas às crianças de 0 a 5/6 anos têm sido cuidadosamente elaborados, visando assegurar não apenas os direitos fundamentais, mas também um desenvolvimento adequado na primeira infância.

Nesse contexto democrático, o inaugural Plano Distrital pela Primeira Infância foi concebido em 2013, desde o início de seu mandato, o governador Agnelo Queiroz estabeleceu a Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal, cumprindo um compromisso assumido

com organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Tendo sua vigência decenal finalizada em dezembro de 2022, ao longo desse intervalo, tanto o Distrito Federal quanto o Brasil experimentaram um notável aumento no foco dedicado aos direitos das crianças na primeira infância. Destacam-se marcos importantes, como a implementação do Marco Legal pela Primeira Infância (Lei nº 13.257) em 2016 e a instituição da Política Distrital pela Primeira Infância em 2021.

O Plano Distrital pela Primeira Infância pode ser definido como um marco histórico de luta, representando um compromisso entre diversos agentes que atuam direta ou indiretamente na garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos no Distrito Federal (Plano..., 2023). Esse compromisso visa construir estratégias de ação ao longo de um período de 10 anos, focadas na concretização dos direitos dessa população. O principal objetivo do plano é introduzir novas práticas e contextos nas políticas públicas e sociais destinadas à Primeira Infância no Distrito Federal, fundamentando-se nas diretrizes do Plano Distrital pela Primeira Infância e alinhando-se com as orientações do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI).

Diante disso, o estudo foi orientado pela questão central: “Compreender o direito de participação das crianças nas duas edições do Plano Distrital pela Primeira Infância”, acrescido dos objetivos geral e específicos.

### **1.1 Objetivo geral**

- Analisar as duas edições do Plano Distrital pela Primeira Infância (2013-2022 e 2023-2032), utilizando a participação das crianças como unidade comparativa.

### **1.2 Objetivos específicos**

- Comparar as duas versões do Plano Distrital pela Primeira Infância (2013-2022 e 2023-2032) com enfoque voltado para o direito à participação das crianças
- Analisar a Plenarinha e seus desafios como espaço de vez e voz das crianças na perspectiva do direito à participação;
- Analisar, de forma exploratória, por meio de análise bibliográfica, a construção histórica dos direitos das crianças.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este segmento discute a metodologia empregada na elaboração deste trabalho. Será abordado a revisão de literatura, o tipo de pesquisa, o método utilizado, a caracterização do Plano Nacional pela Primeira Infância e Plenarinha, assim como a Secretaria de Educação do Distrito Federal e suas Regionais. Além dos procedimentos e instrumentos cruciais para a coleta de dados. Esses elementos foram fundamentais para atingir os objetivos gerais e específicos pontuados anteriormente.

### 2.1 Revisão de literatura

Inicialmente, em busca de compreender o Plano Distrital pela Primeira Infância, realizou-se uma imersão em fevereiro de 2024 em bancos de dados, tais como a Revista Com Censo, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE/UnB). Utilizou-se a palavra-chave "Plano Distrital pela Primeira Infância", entretanto, não foram identificados trabalhos que abordassem a temática em questão.

Seguindo essa abordagem metodológica, com o propósito de aprofundar o entendimento sobre a Plenarinha, procedeu-se a uma pesquisa nas bases de dados mencionadas anteriormente. As palavras-chave utilizadas foram "Plenarinha" e "Distrito Federal". A base CAPES resultou em apenas 1 artigo, o qual foi selecionado por estar alinhado com os objetivos deste trabalho.

Como a Plenarinha é um programa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que intenciona garantir o direito de participação das crianças, conforme o artigo 12 da Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), buscou-se mapear trabalhos acadêmicos sobre o direito de participação. Conduzida por uma pesquisa na base de dados CAPES, utilizando o operador *booleano "and"* com a combinação de palavras-chave: "criança", "direito de participação" e "educação infantil". No total, foram identificados 124 trabalhos. No entanto, após a análise dos títulos, foram excluídos aqueles que, embora abordassem direitos infantis, não versavam sobre a participação, já que estavam direcionados a temas específicos, como educação indígena, educação ambiental, educação inclusiva, entre outros. Após a leitura flutuante de 4 artigos que exploravam o tema direito de participação e educação infantil, apenas 1 deles se aproximou dos objetivos propostos para a presente pesquisa.

Dentro da estratégia de revisão narrativa, utilizou-se o artigo que aborda a construção histórica dos direitos das crianças, com enfoque na interseção entre infância e educação. O artigo "Infância e Educação: a Histórica Construção dos Direitos das Crianças" (Ribeiro, 2014) foi selecionado por oferecer uma base sólida, fundamentada na histórica conquista dos direitos infantis.

Dito isso, os estudos selecionados para a fundamentação teórica desse trabalho estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre a temática

| TÍTULO  | AUTOR(A)  | OBJETIVO   | ANO  | FONTE  | VIA                     |
|---|---|--|------|--------|-------------------------|
| Infância e Educação: a Histórica Construção do Direito das Crianças   | Djanira Ribeiro Santana                                       | Análise da infância na sociedade ocidental ao longo de diferentes épocas, desde a Antiguidade até a Contemporaneidade. Breve análise histórica da situação da infância no contexto brasileiro e da educação desde o período Colonial até os dias atuais. | 2014 | Artigo | Catálogo de Teses CAPES |
| Participação das Crianças e Projeto Político-Social Elaborado por Adultos: A Plenarinha no Distrito Federal | Etienne Baldez Louzada Barbosa e Monique Aparecida Voltarelli | Compreender a participação das crianças na Plenarinha. Verificar se o programa incorpora a voz das crianças na promoção de mudanças na educação infantil.  | 2020 | Artigo | Catálogo de Teses CAPES |
| A Criança e o Direito de Participação: Desafios para a Educação Infantil                                    | Marta Regina Brostolin  | Discutir o direito de participação da criança e seu papel na sociedade, a fim de destacar a importância de respeitar sua voz e ação como sujeito de direitos.  | 2023 | Artigo | Catálogo de Teses CAPES |

Fonte: Autoria própria (2024)

De maneira geral, os estudos listados no quadro acima concebem uma vertente que se interligam entre si, visto que, ao explorar o Plano Distrital, é inevitável não considerar a dinâmica da Plenarinha, que emerge como um espaço potencial para a expressão da voz infantil e o exercício de direitos participativos. Dessa forma, a análise dos direitos de participação das crianças torna-se intrinsecamente ligada à investigação de como direitos infantis foram construídos ao longo do tempo.

## 2.2 Abordagem metodológica e tipo de pesquisa

Esta pesquisa, conduzida com uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se por meio de pesquisa documental e teve a análise de conteúdo e a comparação como métodos de compreensão do objeto.

Na abordagem qualitativa da pesquisa, o foco primordial reside na valorização do processo. O contexto, emerge como a principal fonte para o pesquisador, que se envolve de maneira direta e prolongada com a realidade estudada. Essa interação contínua permite ao pesquisador descrever minuciosamente os elementos e detalhes observados, dedicando-se a representar as diversas perspectivas dos participantes (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 1986).

Lançada em Paris no ano de 1977, a obra da professora Laurence Bardin, intitulada "L'analyse de contenu", é amplamente reconhecida como uma referência proeminente no campo da Análise de Conteúdo. É elogiada por seu caráter abrangente, servindo como um guia detalhado para a implementação do método, seus princípios e conceitos-chave.

A Análise de Conteúdo, como método de pesquisa, desempenha um papel crucial nas investigações, ao explorar minuciosamente a questão da subjetividade. Para Bardin (1977) a Análise de Conteúdos é,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Segundo Flick (2004), ao optar por documentos como fonte de pesquisa, o pesquisador não deve concentrar sua atenção exclusivamente no conteúdo. Embora este seja relevante, é crucial considerar também o contexto, a utilização e a função dos documentos. A seleção de documentos, de acordo com as concepções apresentadas por Kripka, Scheller e Bonotto (2015),

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 245).

Conforme Lakatos e Marconi (2003) podem-se identificar dois principais tipos de documentos: os documentos escritos e os documentos iconográficos<sup>2</sup>. Os documentos escritos englobam textos como documentos parlamentares, jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas e documentos pessoais, entre outros. Já os documentos iconográficos compreendem material visual, como imagens, desenhos e pinturas, além de incluir fotografias, objetos, canções folclóricas, vestuário e elementos relacionados ao folclore.

Dentre as divisões, a presente pesquisa se enquadra nos documentos escritos, pois visa um estudo dos Planos Distritais pela Primeira Infância. Segundo Gil (2010), as fontes em formato de "papel" frequentemente têm a capacidade de fornecer ao pesquisador dados de grande riqueza.

Conforme delineadas por Bardin (1977), as etapas distintas da Análise de Conteúdo são estruturadas em torno de três momentos temporais: a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados. No entanto, não existe uma demarcação clara entre a coleta de informações, o início da análise e a interpretação. Isso reflete o aspecto dinâmico destacado pela autora nesse processo de pesquisa, em que onde há um constante fluxo entre essas fases.

A fase inicial da Análise de Conteúdo é conhecida como Pré-Análise, marcando o primeiro passo na organização do material para a pesquisa. Durante essa etapa, o pesquisador inicia a estruturação do material de modo a torná-lo útil para a investigação. Nesta fase, deve-se seguir quatro etapas fundamentais: leitura inicial para familiarização, seleção dos documentos pertinentes, revisão e eventual reformulação dos objetivos e hipóteses, e finalmente, a definição de indicadores, todos contribuindo para a preparação abrangente do material conforme delineado por Bardin (1977).

A presente etapa descrita acima é marcada neste trabalho com a leitura flutuante dos Planos Distritais pela Primeira Infância, com vistas na Plenarinha, além da definição dos objetivos e do indicador, que se configura como os próprios documentos.

Em seguida, entra-se na etapa de exploração do material, cujo objetivo é categorizar ou codificar os dados do estudo. Durante esta fase, a análise descritiva é empregada para enriquecer a investigação, seguindo as diretrizes das hipóteses e referências teóricas. Aqui, a definição das categorias é crucial, pois destaca os elementos essenciais de uma analogia significativa na pesquisa. A análise categorial envolve a decomposição e subsequente agrupamento ou rearranjo das unidades de registro do texto.

---

<sup>2</sup> A fim de aproximar o presente trabalho de documentos iconográficos, foi solicitado um estudo de campo em uma Instituição da Secretaria de Educação do Distrito Federal. No entanto, a solicitação foi recusada pela Estrutura Analítica de Projetos (EAP).



Nesse processo, a repetição de palavras ou termos pode ser uma estratégia utilizada na codificação para criar as unidades de registro e, posteriormente, as categorias de análise iniciais (Bardin, 1977). Após a exploração do material, este trabalho concentra esforços voltados para a participação infantil nos documentos bases já mencionados.

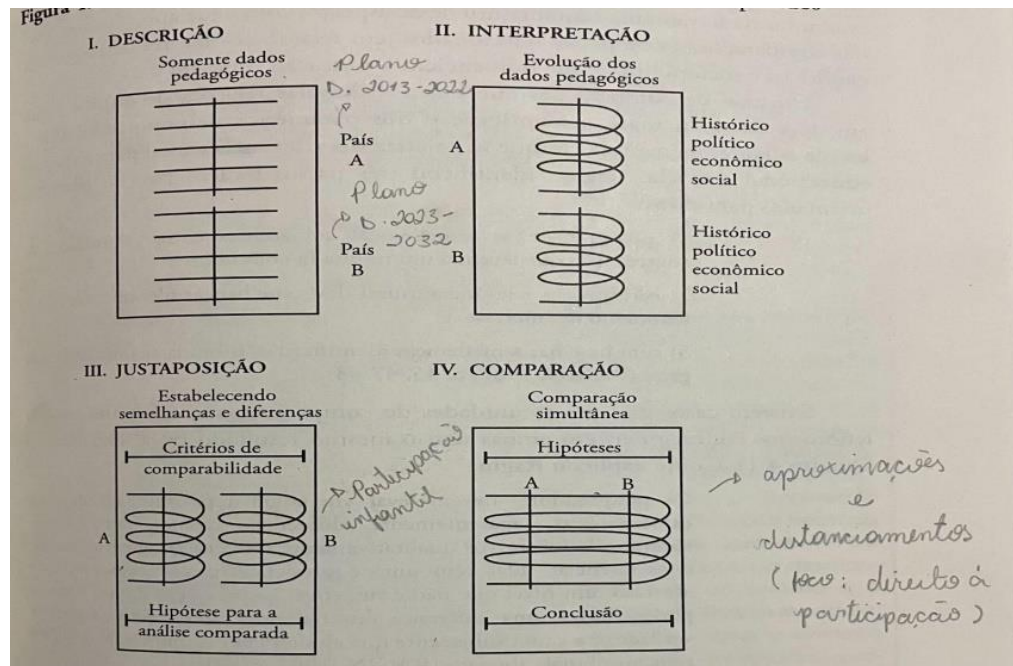
A etapa de análise do material é o momento em que se interpreta, isto é, atribui-se um novo significado a essas características. Conforme explicado por Bardin (1977), a interpretação no método de Análise de Conteúdo envolve descobrir um significado não óbvio por trás do discurso aparente, que geralmente é simbólico e possui múltiplos sentidos. Para Gomes (2007), dito isso, é intuito analisar as mudanças que os documentos apresentam no que tange o direito à participação.

### **2.2.1 Estudos Comparados**

No seu icônico livro de 1964, "*Comparative Method in Education*" (O Método Comparativo na Educação), Bereday estabelece possibilidades comparativas de áreas (país ou região) e estudos comparativos, que envolvem a comparação simultânea de múltiplos locais.

O autor propõe um método de análise comparativa em quatro etapas: descrição, interpretação, justaposição e comparação simultânea. Este método se encaixa de maneira ideal na metodologia deste Trabalho de Final de Curso (TFC), pois incorpora elementos da Análise de Conteúdo, como a descrição e a interpretação. Além disso, o método guia de forma eficaz a análise e comparação dos dois documentos em questão.

Figura 1 - O modelo de Bereday para estudos comparados



Fonte: Bereday, 1964, p.28 com anotações da autora.

Quando o autor introduz o conceito de justaposição como "estabelecer um critério que permita que uma comparação válida seja feita, bem como a hipótese para a qual é feita" (Bereday, 1964, p. 9-10), o foco das análises direcionado nos Planos Distritais para a Primeira Infância se concentra na participação infantil.

### 2.3 2.3 Caracterização da Secretaria de Educação do Distrito Federal

No final de 1956, dentro da estrutura da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), foi estabelecido o Departamento de Educação e Difusão Cultural (através da Portaria nº 103/B/59), com o intuito de conduzir atividades educacionais até a implementação completa do sistema educacional do Distrito Federal. Por solicitação de Ernesto Silva, diretor da Novacap, Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, elaborou em outubro de 1957 e submeteu ao Ministro da Educação e Cultura, que aprovou e encaminhou à Novacap o plano para o sistema escolar público de Brasília.

Em 17 de junho de 1960, por meio do Decreto nº 48.297, foi fundada a Fundação Educacional do Distrito Federal, sendo instalada em fevereiro de 1961. (Brasil, 1960). A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal teve sua origem na Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Sua designação atual foi estabelecida com a separação dessas secretarias em 1986.

No Distrito Federal, a inauguração da primeira escola da rede pública de ensino ocorreu em 18 de outubro de 1957, na Candangolândia. Essa instituição foi inicialmente denominada Grupo Escolar número 1, e mais tarde passou a ser conhecida como Escola Júlia Kubitschek, em homenagem à mãe do presidente Juscelino Kubitschek, que também era professora. Até o final de 1960, o Distrito Federal já contava com dezenas de escolas temporárias e 13 escolas permanentes. O plano educacional foi concebido pelo educador Anísio Teixeira.

#### **2.4 Caracterização das RAs e Regionais do Distrito Federal**

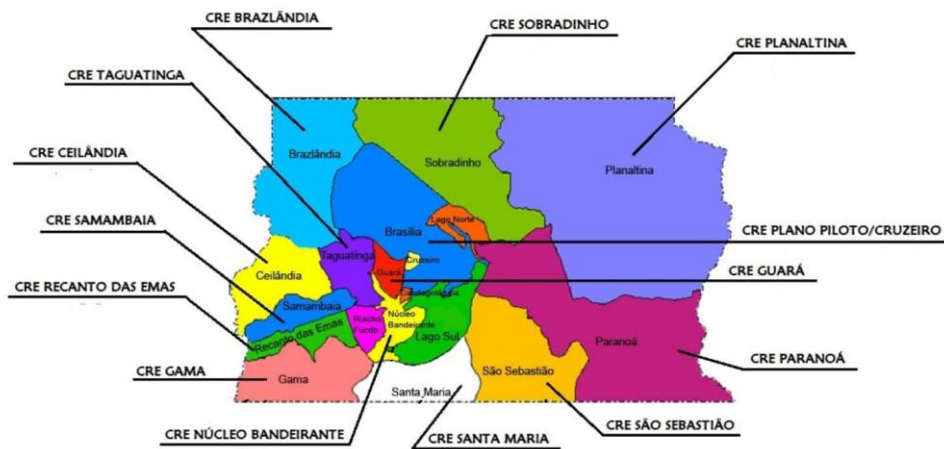
O Plano Piloto de Brasília foi concebido por Lúcio Costa, o vencedor do concurso de 1957 para o projeto urbanístico da Nova Capital. Sua concepção foi inspirada no formato do sinal da cruz. Embora o design da cidade seja frequentemente comparado ao de um avião, Lucio Costa argumentou que a Capital Federal poderia ser mais adequadamente associada a uma borboleta (Maniçoba, 2019).

O Distrito Federal atualmente é dividido em 35 Regiões Administrativas (SEGOV). A subdivisão das RAs teve origem antes mesmo da inauguração da cidade, quando o governo, visando absorver o intenso fluxo migratório direcionado à capital e preservar a área do território, implementou essa estruturação administrativa.

Na tentativa de estruturar o setor educacional, a Secretaria de Educação estabeleceu quatorze (14) Regionais de Ensino que desempenham um papel direto na rotina das escolas. Cada regional reflete, em sua área de atuação, o modelo administrativo adotado pela sede. Algumas regionais abrangem mais de uma região administrativa a fim de comportar o crescimento de RAs no Distrito Federal.

As Regionais do Distrito Federal se configuram conforme imagem abaixo:

Figura 2 - Mapa das Regionais do DF



Fonte: goedf.blogspot (com modificações)

## 2.5 Caracterização da Plenarinha

A Plenarinha, uma iniciativa pedagógica concebida pela Secretaria de Educação do DF (SEEDF), tem como propósito fortalecer o protagonismo infantil tanto nas escolas públicas do DF quanto nas instituições parceiras que oferecem Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

O objetivo primordial da Plenarinha (SEEDF) é proporcionar às escolas um ano repleto de descobertas por meio de atividades lúdicas e materiais variados, como tintas, cores e cerâmicas. Além disso, são incentivadas a realização de exposições, instalações e performances para estimular a criatividade e imaginação das crianças.

Figura 3 - Câmara Legislativa do Distrito Federal recebe a IV Plenarinha de Educação Infantil



Fonte: <https://chicovigilante.com.br/cldf-recebe-a-plenarinha-de-educacao-infantil>

As Coordenações Regionais de Ensino (CRE) buscam atuar com iniciativas de formação para os professores, encontros, estudos e exposições, com o intuito de valorizar a sensibilidade e a experimentação artística entre os profissionais da educação, bem como a compreensão da relevância da participação das crianças.

## 2.6 Caracterização do Plano Distrital pela Primeira Infância

O Plano Distrital pela Primeira Infância é um documento colaborativo, elaborado a partir da participação ativa de bebês (através de suas cuidadoras), crianças e adolescentes, por meio de encontros para sensibilização sobre a importância da participação infantil nas atividades propostas, oficinas formativas, atividades de escuta, audiências públicas, seminários, workshops, entre outras iniciativas.

A proposta principal do documento é construir novas práticas e contextos nas políticas públicas e sociais para a primeira infância no Distrito Federal, alinhando as diretrizes do Plano Distrital pela Primeira Infância com as orientações do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), do Marco Legal pela Primeira Infância (Lei Federal nº 13.257/2016) e da Política Distrital pela Primeira Infância (Lei Distrital nº 7006/2021).

### **3 A PLENARINHA COMO POSSÍVEL ESPAÇO DE VEZ E VOZ DAS CRIANÇAS**

Este capítulo desdobra-se em uma retomada histórica sobre os direitos infantis e a educação, vinculando o programa Plenarinha como iniciativa que intenciona o direito à participação e o protagonismo infantil de crianças do Distrito Federal.

#### **3.1 Trilhando o Caminho dos Direitos Infantis: Mosaico Histórico entre Infância e Educação**

Como um exercício didático, precisei, ainda que de forma exploratória, estudar acerca da História das Crianças. Esse percurso me ajudou a compreender um pouco mais sobre o campo de estudos sociais das infâncias. A escolha de incorporar esse estudo no trabalho final tem o objetivo de valorizar o que aprendi ao longo de minha graduação e do trabalho que tenho produzido no PIBIC. Há evidentes necessidades de aprofundamentos teóricos, que pretendo desenvolver ao ingressar no Mestrado para continuar as investigações acadêmicas acerca das infâncias. Assim, a título de contextualização, optei por realizar uma análise concisa dos direitos das crianças, explorando marcos importantes e mudanças que moldaram suas condições sociais, legais e políticas ao longo da história.

Ribeiro (2014) elaborou um artigo que analisa a percepção e tratamento da infância ao longo da história na sociedade ocidental, baseando-se em teorias de Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, pioneiros no olhar para a Educação Infantil na Europa. O estudo abrange desde a Antiguidade até a Contemporaneidade, fornecendo uma análise histórica da infância no Brasil e da educação voltada para ela, desde o período Colonial até os dias atuais.

Dessa forma, esta seção destaca alguns achados de Ribeiro (2014) e busca compreender, ainda que de forma exploratória, como os direitos das crianças foram se constituindo ao longo do tempo. As contribuições de Ribeiro (2014), que desenvolveu um estudo acadêmico de longa duração, dialogam com a necessidade de compreender os fundamentos históricos dos direitos das crianças.

[...] o processo histórico se dilata, se arrasta até hoje. E ainda não chegou ao seu termo. É por isso que para compreender o Brasil contemporâneo precisamos ir tão longe; e subindo até lá, o leitor não se ocupará apenas com desvaneios históricos, mas colhendo dados, e dados são indispensáveis, para interpretar e compreender o meio que o cerca na atualidade (Prado Junior, 2000, p. 3).

Em busca da compreensão do direito de participação das crianças, alguns achados acerca da história serão apresentados nesta seção, tendo como lógica de organização a Idade

Antiga (4000 a.C.), Idade Média (476), Idade Moderna (1453) e Idade Contemporânea (1789) (Braick; Mota, 2007).

A infância, a depender o campo de conhecimento, pode ser compreendida como fase do ser humano em que tudo começa, ciclo que se desdobra na natureza genética e relações sociais são estabelecidas por cada indivíduo diante de seu meio (Friedmann, 2020). Pode-se também indicar que a infância é uma estrutura habitada pelas crianças. Nesse sentido a criança é o sujeito social e histórico que vive sua infância de forma singular e contextual. Para Voltarelli (2023, p. 19),

(1) a infância constitui uma forma estrutural particular em qualquer sociedade; (2) ela não se esgota, mas continua a existir, independentemente de quantas crianças entram ou saem dela; (3) é parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho; (4) as crianças são suas co-construtoras [...] (Voltarelli, 2023, p. 19).

A infância também pode ser compreendida como categoria geracional (Qvorttrup (1991), *apud* Voltarelli, 2023, p. 19). Nessa perspectiva teórica, as crianças são vistas como categoria de análise em relação com outras gerações e com seus pares, o que, de acordo com Rosenberg (1976) desvela o conceito de adultocentrismo (Voltarelli, 2023).

Desta forma, a definição de infância varia conforme o contexto, local geográfico, cultura e período histórico. Viver verdadeiramente a infância e ser criança depende das referências e expectativas familiares, da escola e as normas social do grupo em que se está inserido (Friedmann, 2020). Para Ribeiro (2014),

[...] milhares de crianças em todo mundo, vítimas de toda espécie de violência sejam elas físicas, psicológicas ou sociais. Esta infância tornou-se vítima indefesa da globalização excludente, da pobreza, das guerras, do abandono familiar, da pedofilia, das drogas, da falta de escolas, da violência urbana (Ribeiro 2014, p. 230).

Conforme discutido por Kohan (2006), para Platão, na Grécia Antiga, a criança em si não possuía significado intrínseco, mas sim o potencial que poderia ser desenvolvido dentro dela. A educação na infância era valorizada porque a criança seria o futuro governante da pólis<sup>3</sup> e precisaria estar preparada para governá-la de maneira adequada. Com o objetivo de formar esse futuro líder, a criança deveria ser moldada de acordo com um conjunto pré-estabelecido de regras, adaptando-se ao ideal do que se espera dela no futuro.

Dialogando com o que Postman salienta em seu livro “O Desaparecimento da Infância” (1999), onde as crianças não eram vistas como categoria especial, atitudes como o

---

<sup>3</sup> A palavra “pólis” tem origem na Grécia Antiga e é frequentemente traduzida como “cidade-estado”, sendo o centro político, social e cultural de uma comunidade grega, onde os cidadãos se reuniam para tomar decisões coletivas.

infanticídio eram comuns numa sociedade que supervalorizava a força física e a coragem. Não havia espaço para as crianças que nascessem vítimas de qualquer deficiência física e apesar da dedicação dos gregos para com a criação de escolas e da preocupação de filósofos como Platão em ensinar aos jovens a virtude e coragem, os gregos não hesitavam em castigá-las fisicamente.

Ribeiro (2014) registra que nas sociedades antigas, como entre os hebreus, gregos e romanos, o infanticídio era considerado uma prática aceitável, e as crianças não desfrutavam de prestígio ou direitos. Na antiga Roma, os pais detinham autoridade sobre a vida de seus filhos, e o abandono e sacrifícios de crianças recém-nascidas com deficiências físicas eram estabelecidos pelo sistema legal romano (Ribeiro, 2014).

Ao mapear os estudiosos da história da criança Ariès (1981) se destaca como um pesquisador que olhou para a infância como um tema digno de ser estudado. Para Kullmann Jr. (2011, p.18), “Ariès identifica a ausência de um sentimento de infância até o final do século XVII”. Apesar de a obra de Ariès ter o mérito de trabalhar, de forma pioneira, com a história social da infância, há limitações em suas análises<sup>4</sup>. As obras de artes, fontes de seus primeiros estudos, são objetos ligados a uma cultura restrita a pessoas privilegiadas, o que limita a compreensão de infância. Todavia, sua obra ainda se inscreve como relevante, pois é citada por autores importantes no campo da infância (Kishimoto, 2007; Kullmann Jr. 2011; Friedmann, 2020).

Ariès (2019) aponta que o conceito de infância não era percebido, na Idade Média, da mesma forma que é hoje. As crianças eram vistas como versões em miniatura dos adultos e eram tratadas principalmente como seres biológicos, descendentes da espécie humana e dependentes dos adultos até alcançarem independência física, após esse estágio, eram integradas aos adultos no trabalho.

Ainda segundo as investigações conduzidas por Ariès (2019), as crianças eram largamente excluídas da esfera social durante a Idade Média. Quando eram representadas, era muitas vezes como herdeiras ou nas pinturas que retratavam o menino Jesus, as quais o mostravam com características típicas de um adulto (corpo frágil e rosto de homem).

De acordo com Aranha (1996), durante o período da Idade Média no Ocidente, que começou em 476 com a queda do Império Romano e terminou em 1453 com a tomada de Constantinopla pelos turcos, as crianças ainda eram consideradas de pouco ou nenhum valor. Este período foi caracterizado pelo sistema feudal de produção, no qual a Igreja Católica

---

<sup>4</sup> As críticas recebidas à obra estão apresentadas na 2ª ed. Obra (Ariès, 2019).



emergiu como a instituição social mais influente. A Igreja exercia controle sobre as relações sociais, estabelecendo normas morais para a conduta das pessoas na sociedade, influenciando decisões políticas e jurídicas, e controlando a educação.

Partindo para a sociedade Medieval, Postman (1999) aponta que a prática de hábitos de higiene era praticamente inexistente, o que contribuía para uma alta taxa de mortalidade infantil e uma vida breve para a maioria das crianças. O autor também destaca que, naquela época, a infância era considerada encerrada aos sete anos de idade, momento em que a criança dominava plenamente a linguagem oral e era designada pela Igreja como a "idade da razão", sugerindo que, aos sete anos, os indivíduos já eram capazes de distinguir entre o certo e o errado.

Na perspectiva teológica de Santo Agostinho (Ribeiro, 2014), a criança era considerada inerentemente imperfeita e má devido à herança do pecado original dos pais, sendo assim vista como um símbolo do mal. Nesse contexto, a principal função da educação era redimir a alma da criança e discipliná-la. Para Agostinho, o único modelo de infância verdadeiramente importante e digno de ser seguido era o do menino Jesus, devido à sua pureza, sinceridade e santidade.

No final da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea, os pioneiros da Educação Infantil: Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, introduziram uma nova visão sobre a infância na Europa, sendo marcada por uma nova classe social a burguesia. Segundo Kramer (2008), as descobertas científicas feitas durante o século XVI, com o advento do Renascimento, contribuíram significativamente para a diminuição da taxa de mortalidade infantil entre as classes privilegiadas. Percebendo assim, que tal mudança, mesmo que pequena, corroborou para aflorar o sentimento de infância.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), um filósofo iluminista de grande destaque, lançou em 1762 seu romance "Emílio ou Da Educação". Nesta obra, ele introduziu uma nova perspectiva sobre a infância ao afirmar que a criança é intrinsecamente boa por natureza. Para Rousseau, a criança, em seu estado original, é naturalmente virtuosa, sendo a sociedade responsável por corrompê-la.

*Amai a infância; favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? (Rousseau, 1995, p. 61).*

É evidente que Rousseau (1995) percebe a criança como um ser pensante, diferente do adulto. Para ele, a criança nasce desprovida de tudo, e é a educação que possui a grande responsabilidade de fornecer tudo o que ela precisará na vida adulta. Sob essa ótica, a educação exerce um papel transformador na vida da criança, sendo fundamental que seja cuidadosamente planejada para proporcionar experiências reais. Dessa maneira, a criança poderá crescer livre para brincar e aprender, construindo seu próprio conhecimento por meio do contato com a realidade, mediado pelos adultos.

Para além de Rousseau, teóricos contemporâneos dele, Fröbel (1782-1852) e Pestalozzi (1745–1827), também entendem a criança como tendo uma boa natureza ao nascer. De acordo com esses pensadores, os adultos devem aprender a respeitar a liberdade, inocência e o direito de brincar das crianças. Conforme afirmado por Arce (2002, p. 119), "Para Pestalozzi, a criança é naturalmente boa, e os castigos físicos não contribuem em nada...". Dessa forma, tanto Pestalozzi quanto Fröbel foram importantes na introdução de uma nova visão sobre a infância na Europa. Arce (2002, p. 127) destaca que "Fröbel reconhece a criança como naturalmente dotada de todas as qualidades humanas mais nobres".

Em um recorte histórico e geográfico, agora em terras brasileiras, é possível perceber que a luta de crianças brasileiras testemunha um período negligente. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil (1500), a infância tem sido tratada de maneira descuidada, pois as crianças que viajavam para a colônia a bordo dos navios lusitanos eram separadas e tratadas de acordo com a classe socioeconômica de suas famílias. As crianças descendentes de famílias urbanas com maior poder aquisitivo, chamadas de pajens, usufruíam de certa proteção durante a viagem, enquanto a maioria das crianças era vítima de toda espécie de maus-tratos como: trabalhos forçados, agressão física, fome, assédio sexual e estupro (Ribeiro, 2014).

O *Ratio Studiorum* (1599 – 1759), um sistema pedagógico jesuítico pautado na civilização pela palavra, calcado no cristianismo, com o desígnio de combater a expansão do protestantismo e divulgar o Catolicismo (Saviani, 2007). De caráter dual, evidenciava uma disparidade gritante: enquanto os curumins recebiam apenas uma instrução básica permeada pela cultura portuguesa, os filhos dos colonizadores tinham acesso a uma educação completa. Estes últimos aprendiam a ler, escrever, contar, além de cursarem disciplinas como Letras, Ciências e Filosofia. Farias (2005) destaca que a situação era ainda mais grave, pois o direito à infância era completamente negado. Isso incluía até mesmo o direito à amamentação, já que assim que os filhos das senhoras brancas nasciam, eram entregues aos cuidados de amas-de-leite, que ficavam encarregadas de amamentá-los e criá-los.

Com a chegada de D. João VI e da família real ao Brasil em 1808, Aranha (1996) destaca uma série de transformações que ocorreram no país em diversos campos. Houve mudanças significativas na economia, na esfera cultural, e no âmbito educacional, que houve um novo impulso com a fundação da Escola Politécnica e a introdução de cursos superiores em áreas como Medicina, Direito e Engenharia. Entretanto, trabalhadores escravos e rurais eram invisibilizados e excluídos da elite branca.

Enquanto na Europa, em 1840, Fröbel estabeleceu o primeiro *Kindergarten* (jardim-de-infância) destinado a crianças menores de 6 anos (Arce, 2002), dando origem a uma expansão dessas instituições em toda a Alemanha e Europa entre 1843 e 1844, no Brasil ainda não havia escolas dedicadas a crianças com menos de sete anos. Segundo Bastos (2001), o primeiro jardim-de-infância brasileiro foi fundado no Rio de Janeiro em 1875 pelo médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa, D. Carlota, inspirada na abordagem educacional de Fröbel, essa instituição de educação infantil era privada.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o Brasil estava em transição política do Império para a República. A educação tornou-se um tema de discussão frequente no cenário político nacional, com defensores proeminentes como Rui Barbosa, que lutava pela educação pública, gratuita e laica como um direito para todos os cidadãos brasileiros, desde a infância até a universidade.

A partir de 1929, o mundo enfrentou uma grave crise econômica. De acordo com Ghiraldelli (2008), no campo da educação, a primeira medida do governo Vargas, ao assumir a presidência em 1930, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, liderado por Francisco Campos. Este ministério implementou uma reforma educacional que ficou conhecida por seu nome, desempenhando um papel significativo na organização do ensino nacional, na estruturação das universidades e na criação do Conselho Nacional de Educação.

Durante os 15 anos do governo Vargas, várias reformas educacionais foram implementadas. Em 1932, foi publicado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por um grupo de intelectuais liderados por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. Este manifesto enfatizava que a educação deveria ser uma prioridade do governo, defendendo princípios como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade na educação pública brasileira (Ghiraldelli, 2008, p. 45).

Em virtude do plano de desenvolvimento implementado pelo governo Vargas, a infância passou a ser reconhecida como crucial para o futuro do Brasil. Como resultado, ganhou proeminência perante o Estado, que começou a se preocupar em "cuidar e instruir" as crianças, não com o propósito de emancipação, mas visando à submissão e ao trabalho,

conforme os princípios autoritários impostos pelo governo. A partir desse momento, diversos órgãos públicos e privados foram estabelecidos para atender às necessidades das crianças e dos adolescentes, tais como:

Em 1940, o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública [...] Em 1941, Serviço de Assistência a Menores (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores [...] Em 1942, Legião Brasileira de Assistência (LBA) que visava assistir às mães e crianças na primeira infância [...] Em 1946, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com o objetivo de formar jovens com qualificações industriais (Nunes, 2005, p. 76).

Essa situação perdurou por várias décadas sem mudanças substanciais, só começando a se alterar a partir dos anos 70 e 80. Entre as demandas populares estava a busca por melhorias na educação pública, especialmente a expansão do número de vagas na educação infantil por meio da construção e manutenção de creches pelo poder público. No entanto, o direito assegurado na Constituição de 1988 só se concretizou de fato com a promulgação da Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação integrava a Educação Infantil à Educação Básica, conforme estabelecido em seu Artigo 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A partir desse ponto, a Educação Infantil foi estabelecida como a fase inicial da Educação Básica. Conseqüentemente, passou a ser administrada pela secretaria de educação em vez da assistência social. Isso implica que a educação das crianças pequenas ganhou destaque e está em constante discussão nos círculos políticos, acadêmicos e em diversos setores da sociedade civil organizada. Nessa perspectiva, creches e pré-escolas inauguraram uma nova fase em sua trajetória, na qual o cuidado e a educação tornaram-se parceiros fundamentais na formação integral das crianças de zero a cinco/seis anos.

Desde então, as conversas sobre a Educação Infantil têm ganhado uma crescente importância no cenário político-educacional do Brasil. Leis, documentos, orientações, referências e políticas nacionais de educação voltadas para crianças de zero a cinco/seis anos foram e continuam sendo desenvolvidas para garantir que a primeira infância tenha acesso a Educação Infantil pública, gratuita e de alto padrão (Ribeiro, 2014).

Contudo, como aponta Campos (2008), no Brasil, há uma significativa disparidade entre a legislação e a prática, isto é, entre o discurso e a ação há uma grande lacuna. Portanto,

mesmo após 36 anos da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e 28 anos da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, ainda há diversos desafios a serem superados no âmbito da Educação Infantil.

As mudanças que ocorreram ao longo de séculos no continente europeu foram significativas. Elas começaram com o surgimento da Modernidade e o fortalecimento da burguesia capitalista, contribuindo para o surgimento de uma nova visão de infância na Europa. Dado que o Brasil foi colonizado por europeus, houve uma influência portuguesa significativa na formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, a Educação Brasileira em todos os seus níveis se moldou, de forma hegemônica e violenta, pelos conceitos e valores que vieram de Portugal, tendo a resistência cultural dos povos originários e os escravizados no cotidiano.

Assim, ao longo de séculos, as crianças brasileiras vindas das classes menos privilegiadas foram privadas do acesso à educação infantil. Mesmo hoje, após a implementação de leis significativas que garantem o direito das crianças pequenas à Educação Infantil, ainda há muitas crianças que não têm acesso a esse direito por várias razões, incluindo a falta de vagas para atender a todas elas.

Portanto, após tantas batalhas travadas em defesa dos direitos das crianças em todo o mundo, notadamente após a década de 1980 no Brasil, ainda há casos de crianças vítimas de diversos tipos de violência e abuso. Diante dessa realidade é imprescindível que a sociedade civil organizada exija do poder público o cumprimento das leis, regulamentos e políticas públicas que garantem os direitos da criança, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e no direito à Educação Infantil assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Ribeiro, 2014).

### **3.2 Participação Ativa? Desafios e Conquistas da Plenarinha ao Longo do Tempo**

Baldez e Voltarelli (2020) conduziram um estudo qualitativo examinando a participação das crianças pequenas na Plenarinha, no Distrito Federal, com foco na consideração de suas vozes pelo programa. Os resultados evidenciam desafios na escuta das crianças nas instituições de educação infantil, em contraste com o que é proposto pelo Plano Distrital de Educação Infantil.

Conforme apontado por Friedmann (2020), os estudos das ciências sociais têm desempenhado um papel crucial ao destacar e enfatizar que as crianças são agentes sociais e

protagonistas de suas próprias experiências, inseridas em contextos culturais e linguísticos distintos. Elas merecem ser compreendidas e ouvidas dentro de suas comunidades e grupos sociais específicos.

O termo "protagonismo" tem sua origem na junção das palavras gregas "*prótos*", que significa principal ou primeiro, e "*agonistês*", que se refere a lutador ou competidor. Essa palavra está relacionada a aspectos políticos dentro de uma perspectiva democrática nas atividades sociais. O reconhecimento do protagonismo infantil é uma ideia relativamente recente, na qual crianças de diversas idades têm a oportunidade de expressar seus sentimentos, pensamentos, experiências, opiniões, demandas e preferências, conforme apontado por Friedmann (2020).

É evidente que o protagonismo infantil é uma ocorrência comum em diversas áreas onde as crianças vivem e se desenvolvem: em diferentes tipos de famílias, comunidades, escolas, espaços públicos e além destes. Para Friedmann (2020), as crianças assumem um papel de protagonismo ao se expressarem por meio de uma variedade de formas, como palavras, brincadeiras, arte, música, dança, esportes, movimento e outras formas de narrativa. É válido destacar que o protagonismo infantil abrange dimensões éticas, sociais, culturais e políticas, e surge naturalmente quando são oferecidas oportunidades de espaço e tempo para que as crianças se expressem.

Para Friedmann (2020, p. 40)

A participação das crianças também pode acontecer nas tomadas de decisões em assuntos que impactam suas vidas, seja pela participação democrática em conselhos ou assembleias escolares ou em espaços criados nas comunidades, seja expressando opiniões em suas casas. As várias maneiras de participação constituem não somente um direito, como também caminhos para possibilitar às crianças um desenvolvimento pleno, vidas mais significativas e o exercício e descoberta de suas diversas vozes, expressões e potencialidades (Friedmann, 2020, p. 40).

A Plenarinha no Distrito Federal trata-se de uma iniciativa educacional da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), conduzida pela Subsecretaria de Educação Básica e coordenada pela Diretoria de Educação Infantil. Conduzida com crianças das instituições de educação infantil do Distrito Federal, a Plenarinha refere-se a uma reunião aberta ou sessão plenária na qual um tema específico é discutido, e as ações a serem implementadas no currículo são definidas com base nas contribuições das crianças.

As ideias das crianças são registradas através de conversas, brincadeiras e desenhos, sendo a principal meta da Plenarinha enriquecer o ano letivo das escolas com uma ampla gama de experiências.

O quadro a seguir apresenta os temas abordados em cada edição da Plenarinha, desde o seu início em 2013 até o presente momento:

Quadro 2 - Ano, tema e objetivo das Plenarinhas

| ANO       | TEMA   | OBJETIVO  |
|-----------|--|---|
| 2013      | I- Plenarinha do Currículo   | Possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, por meio da escuta sensível.  |
| 2014      | II- Eu, cidadão – da Plenarinha à Participação   | Possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo, conhecedor dos seus direitos e deveres.   |
| 2015      | III- Escuta sensível às crianças: uma possibilidade para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico | Oportunizar a participação das crianças no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar que oferta atendimento à Educação Infantil.  |
| 2016      | IV- 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      | V- 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      | VI- Universo do Brincar  | Vivenciar o brincar, a brincadeira e o brinquedo como ferramenta para aprender, desenvolver e expressar-se de forma integral.   |
| 2019      | VII- Brincando e Encantando com Histórias  | Promover a 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      | VIII- 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.   |
| 2021      | IX- 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      | X- Criança arteira: faço arte, faço parte  | Promover a arte como um recurso que impulsiona o desenvolvimento de habilidades sob diferentes perspectivas.  |
| 2023/2024 | XI/XII- 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 do DF.   |

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

Assim, percebe-se que os temas abordados nas Plenarinhas abrangem questões relacionadas ao currículo, cidadania, escuta sensível, ambiente urbano, natureza, brincadeiras,

literatura, arte, musicalidade e diversidade. Aspirando que a essência e culminância do projeto é permitir que as crianças falem e sejam ouvidas.

Ao observar reportagens sobre a Plenarinha no Distrito Federal, torna-se evidente que todas as edições desse evento têm como fundamento primordial a prática da escuta cuidadosa e empática das crianças, conforme destacado pela Subsecretária de Educação Básica e pela Coordenadora de Educação Infantil (Baldez; Voltarelli, 2020).

A principal indagação reside em: quem é responsável por selecionar os temas abordados em cada edição da Plenarinha? As crianças têm voz ativa nesse processo, exercendo o seu direito à participação nas decisões? Baldez e Voltarelli (2020) apontam que:

Em 2011, ocorreram as plenárias acerca do currículo para educação infantil, “com parceria entre as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), instituições educacionais, documentos norteadores da Subsecretaria de Educação Básica (SUDEB)” e, no ano seguinte, as discussões nos Grupos de Trabalho sobre o currículo “foram organizadas em cadernos, denominado de Currículo em Movimento”, sendo as plenárias específicas realizadas em 2013 (CURRÍCULO..., s/d, p. 12-13). A I Plenarinha com as crianças ocorreu também em 2013, coadunando com o movimento de discussão e constituição do currículo entre os profissionais e estudiosos da educação infantil no Distrito Federal (Baldez; Voltarelli, 2020).

Ainda segundo Baldez e Voltarelli (2020), em 2014, durante a apresentação da publicação da edição II "Eu-Cidadão", com enfoque na participação, percebe-se que a obra foi organizada em treze seções, em consonância com os princípios estabelecidos na Constituição Federal (Brasil, 1988), referentes às responsabilidades do Estado, bem como com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que trata dos direitos das crianças, conforme explicado em cada seção. Ao observar a diversidade de temas discutidos com as crianças e o enfoque na promoção dos direitos e da cidadania, percebe-se que o objetivo primordial era mais de estabelecer um diálogo com as crianças a partir dos direitos apresentados do que de implementar mudanças curriculares com base em suas expressões.

Considerando que a criança é um sujeito participativo e protagonista de sua própria história, realizou-se, nos anos de 2013 e 2014, em toda a Rede Pública e Conveniada da SEEDF, a “Plenarinha da Educação Infantil”, que teve a intenção de incentivar os docentes a desenvolverem práticas pedagógicas para a escuta sensível e atenta às crianças, de forma a considerar a percepção delas acerca das situações que vivenciam na escola e na cidade, em interlocução com o Plano Distrital pela Primeira Infância – PDPI. O resultado foi surpreendente! Crianças sábias e cheias de imaginação na resolução de problemas encontrados (SEEDF, 2014).

Diante do exposto, o trecho apresenta uma outra vertente sobre a Plenarinha, sugerindo que a iniciativa pode ser interpretada como um esforço voltado para os educadores



aprenderem a ouvir as crianças. "Escuta", do latim "*auscultare*", significa "ouvir com atenção", para Friedmann (2020, p. 131) é

[...] presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro (Friedmann 2020, p. 131).

A menção à integração com o Plano Distrital pela Primeira Infância (PDPI) levanta a questão sobre a importância da escuta sensível e atenta às crianças conforme delineada neste documento. Logo nas primeiras páginas, encontra-se a declaração: "de crianças para crianças - e com uma ajudinha dos adultos - apresentamos o Plano Distrital pela Primeira Infância" (Plano..., 2013, p. 10). Este destaque dado ao papel da criança como interlocutora é acompanhado pela clara indicação de que a participação dos adultos é crucial no processo de diálogo e escuta das crianças.

Baldez e Voltarelli (2020) expõem ainda contributos sobre a interação entre o Plano Distrital pela Primeira Infância e a Plenarinha, o que suscita questionamentos sobre o direito à participação dessas crianças. Ao abordar o documento da 1ª edição da Plenarinha, denominada Plenarinha do Currículo (2013). De acordo com os dados fornecidos, 90 crianças, com idades entre 4 e 6 anos, participaram desse evento (Plano..., 2013). Ao comparar esse número com o total inicial de matrículas na Educação Infantil naquele ano, que era de 32.413 crianças na mesma faixa etária (Cadernos..., 2013, p. 254), constata-se que apenas 0,28% das crianças da rede tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões nessa primeira instância de escuta.

Entretanto, em um documento posterior, o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil relata que, em 2013, ocorreu a "Plenarinha do Currículo", envolvendo aproximadamente 400 crianças e 50 profissionais das instituições públicas e conveniadas, com o intuito de proporcionar voz e vez as falas das crianças (Currículo..., s/d, p. 13). Ao considerar esse novo número em relação ao total de crianças matriculadas, a participação aponta um recrudescimento para 1,23%.

Diante desse cenário, surgem diversas indagações sobre como são selecionadas as crianças que participam dessa iniciativa: como ocorre a seleção das crianças? (Baldez; Voltarelli 2020), ou ainda, participam aquelas que são advindas das regiões mais vulneráveis do DF, como Sol Nascente, Fercal, Planaltina, entre outras? Há uma introdução do que será trabalhado de acordo com o tema escolhido do ano? Há estrutura de espaço? Há um trabalho

contínuo? Quais são os recursos utilizados e de onde vem? Como os adultos observam e agem? O programa possibilita de fato o exercício da vez e da voz das crianças?

Friedmann (2020, p. 41) concentra esforços em explicar o conceito de adultocentrismo:

Refere-se às decisões que os adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta. [...] decidir por elas sem considerar o que sentem, o que pensam, o que lhes interessa ou aquilo de que precisam; privá-las, afastá-las ou não lhes dar oportunidades variadas; pressioná-las forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas muitas expectativas (Friedmann, 2020, p. 41).

Para além disso, os critérios imprecisamente delineados nos Planos suscitam dúvidas quanto à sua eficácia em fomentar de maneira apropriada o protagonismo e a participação infantil. Adair (2014, p. 1135) aponta que o foco sobre a cidadania das crianças reforça a necessidade de uma concepção dialética da mesma, que vai além de um conjunto de direitos e salienta o valor e a importância da ideia de “cidadania vivida”. Os critérios para a inclusão de cidadãos não podem ser uniformes. Se analisarmos a cidadania das crianças exclusivamente através das lentes dos direitos, perdemos muito do que é importante em sua experiência e para o seu reconhecimento como cidadãos.

Retomando novamente o Plano Distrital pela Primeira Infância (2013), é possível observar que o documento aponta a rota para a consulta às crianças:

Quadro 3 - Processo da escuta das crianças em 2013

|  |   |
|--|---|
| <b>ESTRATÉGIAS DE CONSULTA ÀS CRIANÇAS</b>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar tempo e espaço para suas ações individuais e conjuntas;</li> <li>• Criar um ambiente de ludicidade e de expressão;</li> <li>• Ter um olhar e uma escuta atentos e sensíveis;</li> <li>• Falar e olhar para a criança na sua altura;</li> </ul>   |
| <b>AS VOZES DAS CRIANÇAS FORAM CAPTADAS POR MEIO DAS SEGUINTESTRATÉGIAS:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversas a partir da leitura de um livro, de um vídeo, de imagens;</li> <li>• Brincadeiras;</li> <li>• Oficinas lúdicas - desenhos e construção de maquete lúdica;</li> <li>• Registro fotográfico feito pelas crianças;</li> <li>• Entrevistas - brincadeira de repórter;</li> </ul> |
| <b>TIPO DE REGISTRO UTILIZADO:</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrito;</li> <li>• Gráfico;</li> <li>• Fotográfico;</li> <li>• Audiovisual;</li> </ul>  |
| <b>MATERIAIS E EQUIPAMENTOS USADOS PARA REGISTRAR:</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloco de anotações e caneta;</li> <li>• Máquina fotográfica;</li> <li>• Gravador;</li> <li>• Filmadora;</li> <li>• Sulfite, caneta, lápis de cor, caneta hidrocor;</li> </ul>  |

**COMO AS FALAS DAS CRIANÇAS FORAM REGISTRADAS PELOS ADULTOS?**

- 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 pela Primeira Infância 2013, p. 27

Eloisa Rocha (2008), em seu livro “Por que ouvir as crianças?” adverte que, mesmo quando os adultos empregam diversas metodologias e levam em conta as várias formas de expressão das crianças, a escuta delas sempre será filtrada por uma interpretação. Essa análise, realizada pelos adultos, estará alinhada, de acordo com a autora, com as intenções subjacentes à interação comunicativa, porém é limitada pela capacidade dos adultos de compreender plenamente o que as crianças estão comunicando.

Bastide (2004, p. 195) afirma: “para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança, não adianta só observá-la, é preciso penetrar além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo”. Para que a participação das crianças não seja decorativa ou simbólica, faz-se necessário assumi-las enquanto produtoras de conhecimento e reconhecer suas formas de comunicação como legítimas (Baldez; Voltarelli 2020).

Diante disso, considerando esse contexto, ao contemplar a Plenarinha, é legítimo esperar que as oportunidades para as crianças expressarem suas opiniões sejam genuinamente valorizadas e exploradas. É essencial refletir sobre como a Plenarinha dos vários anos (2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023/2024) necessita ter evoluído de forma significativa em relação à edição de 2013, tendo em mente o grande esforço de estudiosos da área de Educação Infantil em trazer novos conceitos e informações pertinentes sobre o protagonismo infantil.

A partir do momento em que um adulto se dispõe a escutar uma criança ou um grupo de crianças, ele já está se posicionando quanto aos seus valores: a consideração pelo outro, o acolhimento do diferente, o movimento de conhecê-lo mais profundamente, o estabelecimento de um vínculo de afeto, uma atitude de compaixão, reverência e abertura para o conhecimento (Friedmann, 2020, p. 132).

Iniciativas como a Plenarinha refletem avanços conceituais nos documentos divulgados, contudo, não se traduzem em implicações tangíveis para as instituições de ensino infantil. Observa-se que as conversas abordadas nos registros oficiais abraçam a escuta atenta das crianças, promovendo sua participação, porém, é possível que não gerem mudanças

concretas na experiência das crianças ou que influenciem diretamente as práticas curriculares, como proposto inicialmente, além de invisibilizar a participação de uma grande parcela de crianças, já que, não corresponde à totalidade das crianças matriculadas na rede (Baldez; Voltarelli 2020).

Para Friedmann (2020, p. 112) ouvir é um desafio

[...] por parte dos adultos ainda são raras, complexas e desafiadoras, já que a ideia de que o adulto é dono do saber e da autoridade predomina na maior parte das sociedades. Eles têm grande dificuldade de silenciar e de escutar verdadeiramente, de acreditar e reconhecer que crianças têm saberes diferentes e que é essencial conhecê-los, incorporá-los (Friedmann, 2020, p.112).

Destarte, para Baldez e Voltarelli (2020), a proposta inovadora da Plenarinha é reconhecer as crianças como detentoras de direitos e agentes principais de suas vidas. No entanto, apesar da ênfase dada à importância de conceder voz e espaço a elas, as contribuições efetivas das crianças nas instituições de educação infantil do Distrito Federal não são claramente evidenciadas nos documentos oficiais. Porém, como ferramenta de capacitação para os professores, o documento aparenta atender ao objetivo de ensinar os adultos a cultivar uma escuta empática das crianças, o que sugere mais uma vez que estas permanecem em uma posição secundária.

## **4 EXPLORANDO O PLANO DISTRITAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Este capítulo discute mediante a análise dos dados provenientes das duas versões, abrangendo os períodos de 2013 a 2022 e de 2023 a 2032, do Plano Distrital pela Primeira Infância. Buscou-se uma compreensão detalhada das mudanças e continuidades que configuram as visões relacionadas ao direito à participação das crianças no Distrito Federal (DF).

### **4.1 Permanências e Rupturas nas versões do Plano Distrital pela Primeira Infância sob olhares do direito à participação**

Regina (2023) realiza um ensaio teórico sobre o direito de participação da criança na sociedade contemporânea, utilizando a Sociologia da Infância e pesquisa bibliográfica. Seu trabalho destaca a importância de respeitar a voz e ação das crianças como sujeitos de direitos, evidenciando avanços nos estudos sobre a infância e a formação de um campo multidisciplinar que prioriza a perspectiva das próprias crianças.

Para comparar os Planos Distritais como preconiza Bereday (1964), iniciei com a análise dos sumários para identificar mudanças de forma ágil. Em seguida, procedeu-se uma leitura minuciosa das Ações Meio e Finalísticas, objetivando uma interpretação contextualizada dos dados em relação à conjuntura do Distrito Federal. Após a identificação das semelhanças e diferenças entre os documentos de 2013 e 2023, a comparação foi realizada com foco na participação infantil.

Dentre os direitos sociais, a participação infantil é, na contemporaneidade, um princípio incontornável nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância. Assim, o Plano Distrital pela Primeira Infância (Plano..., 2013) representa um marco na implementação, no Distrito Federal, de uma política pública voltada para garantir os direitos das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, abrangendo também o período gestacional.

Com o objetivo de fortalecer a participação popular e, especialmente, o protagonismo das crianças, o Plano Distrital pela Primeira Infância foi elaborado a fim de reforçar o compromisso estabelecido que atuam diretamente ou indiretamente na proteção dos direitos das crianças de 0 a 6 anos, com o objetivo de desenvolver estratégias de ação ao longo de um período de dez anos, com foco na realização dos direitos dessa população no contexto do Distrito Federal.

A 1º edição do Plano foi publicada em 03 de dezembro de 2013, contendo 83 páginas. A 2º edição do Plano foi publicada em 2023, não possuindo a data precisa de publicação, e contendo 243 páginas.

A fim de averiguar como os Planos abordam a participação infantil, inicialmente é feita uma breve visualização dos sumários:

Figura 4 - Sumário do PDPI 1º edição 2013

| <b>SUMÁRIO</b>      |   |
|---------------------|---|
| <b>15</b>           | APRESENTAÇÃO  |
| <b>17</b>           | INTRODUÇÃO  |
| <b>CAPÍTULO I</b>   |   |
| <b>21</b>           | O PLANO DISTRITAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA  |
| <b>CAPÍTULO II</b>  |   |
| <b>25</b>           | O PROTAGONISMO DA PRIMEIRA INFÂNCIA POR QUE ESCUTAR AS CRIANÇAS?  |
| <b>26</b>           | ESTRATÉGIAS DE CONSULTA ÀS CRIANÇAS   |
| <b>CAPÍTULO III</b> |   |
| <b>29</b>           | RECOMENDAÇÕES DAS CRIANÇAS FAMÍLIA E COMUNIDADE   |
| <b>30</b>           | SAÚDE E ALIMENTAÇÃO O BRINCAR   |
| <b>31</b>           | ESCOLA E EDUCAÇÃO MÍDIAS E TECNOLOGIAS  |
| <b>32</b>           | VIOLÊNCIA E MEDOS   |
| <b>CAPÍTULO IV</b>  |   |
| <b>35</b>           | AÇÕES MEIO  |
| <b>36</b>           | A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA   |
| <b>39</b>           | O PAPEL DO CONSELHO TUTELAR   |
| <b>40</b>           | O PAPEL DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO  |
| <b>41</b>           | ATUAÇÃO DO PODER LEGISLATIVO DO DISTRITO FEDERAL  |
| <b>42</b>           | A PESQUISA SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA  |
| <b>44</b>           | O CONTROLE SOCIAL NO FINANCIAMENTO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO DISTRITAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA |
| <b>CAPÍTULO V</b>   |   |
| <b>47</b>           | AÇÕES FINALÍTICAS CRIANÇAS COM SAÚDE  |
| <b>49</b>           | EDUCAÇÃO  |
| <b>53</b>           | A FAMÍLIA E A COMUNIDADE DA CRIANÇA   |
| <b>55</b>           | ASSISTÊNCIA SOCIAL A CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS   |
| <b>57</b>           | ATENÇÃO À CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, FAMÍLIA ACOLHEDORA, ADOÇÃO |
| <b>61</b>           | DO DIREITO DE BRINCAR AO BRINCAR DE TODAS AS CRIANÇAS   |
| <b>64</b>           | A CRIANÇA E O ESPAÇO: CIDADE E O MEIO AMBIENTE  |
| <b>66</b>           | A CULTURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: GARANTIA DE PRESENTE E FUTURO   |
| <b>70</b>           | ATENDER À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: CRIANÇAS NEGRAS, QUILOMBOLAS, CIGANAS, INDÍGENAS E OUTRAS MINORIAS |
| <b>72</b>           | COMBATER AS VIOLÊNCIAS CONTRA AS CRIANÇAS   |
| <b>76</b>           | ASSEGURAR O DOCUMENTO DE CIDADANIA A TODAS AS CRIANÇAS  |
| <b>78</b>           | CRIANÇAS LIVRES DA PRESSÃO CONSUMISTA E DA EXPOSIÇÃO PRECOCE AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO                   |
| <b>80</b>           | EVITAR ACIDENTES NA PRIMEIRA INFÂNCIA   |
| <b>83</b>           | FONTES BIBLIOGRÁFICAS   |

Fonte: Plano Distrital pela Primeira Infância, 2013.

Figura 5 - Sumário do PDPI 2º edição 2023

| <b>Sumário</b>   |            |
|--|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | <b>22</b>  |
| <b>A PRIMEIRA INFÂNCIA DO DISTRITO FEDERAL</b> .....   | <b>26</b>  |
| <b>O PLANO DISTRITAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA, 2ª EDIÇÃO (2023 – 2032)</b> .....   | <b>40</b>  |
| <b>A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA</b> .....   | <b>48</b>  |
| Crianças com saúde.....  | 61         |
| Educação infantil.....   | 66         |
| As famílias e as comunidades da criança.....   | 70         |
| Assistência social a crianças na primeira infância e suas famílias.....  | 74         |
| Direito de brincar de todas as crianças.....   | 77         |
| A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente.....  | 81         |
| Crianças atípicas.....   | 88         |
| Enfrentando as violências contra as crianças.....  | 90         |
| Crianças livres da pressão consumista.....   | 94         |
| Exposição precoce das crianças aos meios de comunicação e ao uso de telas digitais.....  | 97         |
| Evitando acidentes na primeira infância.....   | 99         |
| O Direito de participar.....   | 102        |
| Percepções e Contribuições de Cuidadores e Profissionais.....  | 105        |
| <b>AÇÕES FINALÍSTICAS</b> .....  | <b>110</b> |
| Crianças com saúde.....  | 113        |
| Educação infantil.....   | 126        |
| As famílias e as comunidades da criança.....   | 134        |
| Assistência social a crianças na primeira infância e suas famílias.....  | 138        |
| Convivência familiar e comunitária às crianças em situação de violação de direitos: acolhimento institucional, apadrinhamento afetivo, família acolhedora, adoção..... | 143        |
| Direito de brincar de todas as crianças.....   | 147        |
| A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente.....  | 151        |
| A criança e a cultura.....   | 155        |
| Crianças e infâncias diversas: políticas e ações para as diferentes infâncias.....   | 161        |
| Crianças atípicas.....   | 164        |
| Enfrentando as violências contra as crianças.....  | 169        |
| Assegurando o documento de cidadania a todas as crianças.....  | 180        |
| Crianças livres da pressão consumista.....   | 183        |
| Evitando a exposição precoce das crianças aos meios de comunicação e ao uso de telas digitais.....   | 188        |
| Evitando acidentes na primeira infância.....   | 191        |
| O Sistema de Justiça e a criança.....  | 194        |
| Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para e com as crianças.....   | 203        |
| As empresas e a primeira infância.....   | 208        |
| O direito de participar.....   | 214        |
| <b>AÇÕES MEIO</b> .....  | <b>218</b> |
| Formação de profissionais para atuação na primeira infância.....   | 221        |
| O papel do Conselho Tutelar.....   | 226        |
| O papel estratégico da comunicação para os direitos da criança.....  | 228        |
| O papel estratégico do Poder Legislativo do Distrito Federal.....  | 230        |
| A pesquisa sobre a Primeira Infância.....  | 235        |
| O controle social na financiamento, monitoramento e avaliação do Plano Distrital pela Primeira Infância.....   | 238        |
| Orçamento na Primeira Infância.....  | 241        |
| Outras ações transversais.....   | 245        |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>247</b> |

Fonte: Plano Distrital pela Primeira Infância, 2023.

Em uma primeira análise, nota-se que ambos os Planos possuem capítulos para Ações Meio e Ações Finalísticas, tendo como conteúdo os seguintes tópicos:

Quadro 4 - Ações Meio e Ações Finalísticas do PDPI - 2013

| <b>Ações Meio - aportes fundamentais para potencializar a garantia da proteção integral da primeira infância:</b>  | <b>Ações Finalísticas - contextualização e definição das metas a serem alcançadas pelo Distrito Federal em até 10 anos:</b>   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação dos Profissionais para atuação na Primeira Infância;</li> <li>2. O Papel do Conselho Tutelar;</li> <li>3. O Papel dos Meios de Comunicação;</li> <li>4. A Atuação do Poder Legislativo;</li> <li>5. A Pesquisa sobre a Primeira Infância;</li> <li>6. O Controle Social no Financiamento, Monitoramento e Avaliação do Plano Distrital pela Primeira Infância;</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crianças com Saúde;</li> <li>2. Educação;</li> <li>3. Família e Comunidade da Criança;</li> <li>4. Assistência Social a Crianças e suas Famílias;</li> <li>5. Atenção à Criança em Situação de Vulnerabilidade: Acolhimento institucional, Família Acolhedora e Adoção;</li> <li>6. Do Direito de Brincar ao Brincar de Todas as Crianças;</li> <li>7. A Criança e o Espaço – a Cidade e o Meio Ambiente;</li> <li>8. A Cultura na Primeira Infância;</li> <li>9. Atender à Diversidade Étnico-Racial: Crianças Negras, Quilombolas, Ciganas, Indígenas e Outras Minorias;</li> <li>10. Combater as Violências contra as Crianças;</li> </ol> |

Fonte: Plano Distrital pela Primeira Infância 2013, p. 35

Quadro 5 - Ações Meio e Ações Finalísticas do PDPI - 2023

| Ações Meio - aportes fundamentais para potencializar a garantia dos direitos da primeira infância:  | Ações Finalísticas - contextualização e metas a serem alcançadas em até 10 anos:   |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação dos profissionais para atuação na Primeira Infância;</li> <li>2. O papel do Conselho Tutelar;</li> <li>3. O papel estratégico da comunicação para os direitos da criança;</li> <li>4. O papel estratégico do Poder Legislativo do Distrito Federal;</li> <li>5. A pesquisa sobre a Primeira Infância;</li> <li>6. O controle social no financiamento, monitoramento e avaliação do Plano Distrital pela Primeira Infância;</li> <li>7. Orçamento na Primeira Infância;</li> <li>8. Outras ações transversais;</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crianças com saúde;</li> <li>2. Educação infantil;</li> <li>3. As famílias e as comunidades das crianças</li> <li>4. Assistência social a crianças na primeira infância e suas famílias;</li> <li>5. Convivência familiar e comunitária para as crianças em situação de violação de direitos: acolhimento institucional, apadrinhamento afetivo, família acolhedora, adoção;</li> <li>6. Direito de brincar de todas as crianças;</li> <li>7. A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente;</li> <li>8. A cultura na primeira infância: garantia de presente e futuro;</li> <li>9. Crianças negras, quilombolas, ciganas, indígenas e outras minorias: políticas e ações para atender à diversidade étnico-racial;</li> <li>10. Crianças atípicas;</li> <li>11. Enfrentando as violências contra as crianças;</li> <li>12. Assegurando o documento de cidadania a todas as crianças;</li> <li>13. Crianças livres da pressão consumista;</li> <li>14. Evitando a exposição precoce das crianças aos meios de comunicação e ao uso de telas digitais;</li> <li>15. Evitando acidentes na primeira infância;</li> <li>16. O sistema de justiça e a criança;</li> <li>17. Objetivos do desenvolvimento sustentável para e com as crianças;</li> <li>18. As empresas e a primeira infância;</li> <li>19. O direito de participar;</li> </ol> |

Fonte: Plano Distrital pela Primeira Infância 2023, p. 43

Ao contrastar as duas tabelas, é possível observar que houve algumas mudanças da edição de 2013 para a de 2023, no que tange tanto as Ações Meio quanto as Ações Finalísticas. Inicialmente, destaca-se a reformulação da categoria "O Papel dos Meios de Comunicação" para "O papel estratégico da comunicação para os direitos da criança", juntamente com a inclusão de "Orçamento na Primeira Infância" e "Outras ações transversais", refletindo uma maior ênfase nas questões relacionadas às infâncias no Distrito Federal por parte da 2ª edição do Plano.

No que se refere às Ações Finalísticas, observa-se um significativo acréscimo de novos temas, abrangendo áreas como: crianças atípicas, violência contra crianças, concessão de documentos de cidadania a todas as crianças, promoção de uma infância livre da pressão consumista, abordagem da exposição precoce das crianças aos meios de comunicação e ao uso de telas digitais, prevenção de acidentes na primeira infância, o sistema de justiça e a criança, os objetivos do desenvolvimento sustentável, o envolvimento das empresas na promoção da primeira infância, até o direito à participação.



Como dito no subcapítulo “Participação Ativa? Desafios e Conquistas da Plenarinha ao Longo do Tempo”, a premissa da primeira Plenarinha, com o tema de "Plenarinha do Currículo" com o intuito de possibilitar às crianças da Educação Infantil o exercício de cidadão ativo por meio da escuta sensível, é advindo para a 1º edição do Plano Distrital pela Primeira Infância, que possuiu como viés a escuta das falas das crianças e seus anseios para a construção do referido Plano.

Esse processo dialógico possibilitou que as crianças anunciassem seus anseios e necessidades em diversos momentos e por meio de diferentes linguagens, que permitiram não somente sua expressão oral, mas também captaram seus olhares, gestos e postura corporal. E foi a partir das atividades citadas que pudemos aprender mais sobre e com as crianças, as quais apontaram suas opiniões em relação a seis eixos temáticos que se tornaram suas recomendações para o Plano Distrital pela Primeira Infância (Plano..., 2013, p. 27).

Os seis eixos mencionados se constituem em: família e comunidade; saúde e alimentação; o brincar; escola e educação; mídias e tecnologias e violência e medos. Se desdobrando nas seguintes recomendações das crianças:

Quadro 6 - Os seis eixos e as recomendações das crianças (2013)

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>FAMÍLIA E COMUNIDADE</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar mais ônibus porque demoram muito a passar e estão sempre muito cheios;</li> <li>• Ajudar as pessoas a arrumarem um emprego;</li> <li>• Ter mais médicos para ajudar as pessoas doentes;</li> <li>• Dar casa para as famílias e construir um monte de casa nova; ü Ajudar os pobres;</li> <li>• A família tem que cuidar dos bebês e das crianças;</li> <li>• A família tem que deixar as crianças brincarem lá fora, dar comida e deixar assistir televisão;</li> <li>• A família tem que brincar com as crianças para elas ficarem felizes;</li> <li>• A cidade poderia ser mais colorida e com muitas flores;</li> <li>• A cidade tem que ter mais faixas de pedestre e sinal para as pessoas atravessarem sem serem atropeladas;</li> <li>• As ruas e calçadas precisam ser retas, sem lama, sem terra, sem buracos para poder brincar e andar de bicicleta sem se machucar;</li> </ul> |
| <b>SAÚDE E ALIMENTAÇÃO</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar comida para acabar com a fome das crianças;</li> <li>• Ter saúde é poder brincar, comer frutas, verduras, arroz, feijão e poder dormir;</li> <li>• Ter que acordar cedo é muito ruim;</li> <li>• O hospital tem que ser muito colorido, com camas macias, árvores, sol e jardim;</li> <li>• As crianças do hospital deveriam soltar pipa enquanto os pais ficam esperando na fila para serem atendidos;</li> <li>• No hospital, a criança que não chorar na vacina e injeção deve ganhar um prêmio e um passeio; para as meninas, bonecas, e para os meninos, carrinhos;</li> <li>• Na cidade deveria ter mais hospitais e mais médicos;</li> </ul>  |
| <b>O BRINCAR</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir um monte de brinquedos novos e diferentes;</li> <li>• Dar brinquedos para as crianças que não tem brinquedos;</li> <li>• Espaço grande para pular e correr;</li> </ul>   |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Árvores para subir;</li> <li>• Folhas e frutinhas para brincar de comidinha;</li> <li>• Brincar de subir e pular, subir e escorregar;</li> <li>• Ter parque e praça perto de casa para poder brincar;</li> <li>• Casas menores para ter mais espaço para fazer o parque;</li> <li>• Tirar a sujeira do parque para poder brincar melhor;</li> </ul>   |
| <b>ESCOLA E EDUCAÇÃO</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar as crianças a irem para a escola;</li> <li>• A escola deveria ser colorida;</li> <li>• Escola deveria ter piscina com tobogã e uma quadra com grama;</li> <li>• Escola deveria ter mais plantas;</li> <li>• Escola deveria ter mais brinquedos;</li> <li>• Escola deveria ter uma escada para escalar;</li> <li>• A escola deveria ser aberta e grande para ter muito espaço para correr;</li> <li>• Ter escolas perto das casas;</li> </ul> |
| <b>MÍDIAS E TECNOLOGIAS</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poder assistir televisão nos finais de semana;</li> <li>• Na televisão deveria passar menos jornal, porque tem muito acidente;</li> <li>• Na televisão deveria passar mais desenho animado;</li> <li>• Poder jogar joguinho no celular dos pais;</li> <li>• Poder ficar mais na sala da casa porque lá tem computador e televisão;</li> </ul>   |
| <b>VIOLÊNCIA E MEDOS</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medo de bêbado;</li> <li>• Medo de ficar sozinho;</li> <li>• Medo de ficar sem comida, sem casa, sem roupa;</li> <li>• Medo de injeção;</li> <li>• Medo da briga dos pais;</li> <li>• Medo de ficar com frio;</li> <li>• Medo de pessoas grandes;</li> <li>• Medo de perder a mãe;</li> <li>• Medo de morrer;</li> <li>• Medo de ladrão e bandido;</li> <li>• Medo de doença;</li> </ul>  |

Fonte: Plano Distrital pela Primeira Infância 2013, p. 29

Com base nas opiniões das crianças sobre os temas abordados, foram estabelecidas várias metas com o propósito de orientar a formulação de políticas públicas alinhadas com as preocupações expressadas pelas crianças.

São exemplos de políticas públicas:

Ampliar e regionalizar ações e serviços de orientação voltados à saúde mental de gestantes e crianças de 0 a 6 anos de idade, por meio de apoio psicossocial; Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, territórios geográficos e etnias, expandindo o acesso aos bens culturais; Fomentar estratégias de fortalecimento de vínculos em convivência familiar para crianças de 0 a 6 anos de idade; Ampliar a oferta dos Serviços de Proteção Social Básica e Proteção Social Especial para gestantes e crianças de até 6 anos de idade; Estimular a criação de brinquedotecas e bibliotecas infantis em creches, escolas, hospitais, bibliotecas, penitenciárias e demais espaços públicos e privados que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial, entre muitas outras metas (Plano..., 2013, grifo meu).

No entanto, a participação das crianças ocorreu de maneira restrita, corroborando com os dados apresentados no subcapítulo 3.2, onde se evidencia que apenas crianças com idades entre 4 e 6 anos, residentes em Sobradinho, Planaltina, Itapoã, Asa Norte e Paranoá, estiveram envolvidas.

Segundo Regina (2023), atualmente, há um consenso sobre a relevância da Educação Infantil como uma instituição complementar à educação fornecida pela família. Através de um trabalho pedagógico, ela promove a ampliação das interações sociais e o enriquecimento das diversas linguagens das crianças. Assim, o processo educativo representa um ato deliberado de cultivar, em cada indivíduo singular, os elementos da humanidade que são produzidos coletivamente pela sociedade.

Nesse contexto, é fundamental que as instituições de Educação Infantil sejam concebidas como ambientes que propiciam às crianças a imersão em experiências sensoriais, expressivas, corporais, lúdicas e verbais. São espaços nos quais as crianças têm a oportunidade de se expressar como seres criativos, conforme discutido por Delgado (2015).

Diante disso, nota-se que, no primeiro Plano (2013-2022), a falta de representatividade das vozes, experiências e diversidade de localidades das crianças do Distrito Federal pode ser atribuída a diversas razões. Primeiramente, pode-se apontar para uma limitada abrangência na coleta de dados e na participação das crianças em sua concepção, o que pode ter levado a uma visão incompleta e restrita das necessidades e realidades infantis. Além disso, a falta de recursos e estratégias adequadas para envolver efetivamente as crianças de diferentes áreas e contextos pode ter sido um obstáculo significativo.

No entanto, para superar essa lacuna e promover a inclusão das poucas vozes das crianças, observa-se a implementação de medidas que, embora não detalhadas no Plano, indicam a intenção de introduzir os temas (eixos transversais) de maneira a estimular a reflexão e uma maior participação das crianças.

É importante notar que, para os adultos envolvidos nos planos, muitas vezes estes servem mais como cartilhas informativas do que como instrumentos dinâmicos de participação voltados para as crianças. Eles podem ser vistos como guias para que os professores e outros profissionais compreendam a dinâmica do Plano e as metas estabelecidas.

Visto que, na prática, o acompanhamento do progresso em relação à efetivação das metas frequentemente carece de exposição adequada. Tendo como órgão fiscalizador:

A Câmara Distrital exercerá papel fundamental na fiscalização, controle e monitoramento da execução do Plano e, em especial, na sua conversão em Lei,

competindo-lhe, ainda, realizar ações para garantir, anualmente, o aporte de recursos necessários no orçamento para contemplar regularmente a proteção da Primeira Infância (Plano..., 2013, p. 42).

Embarcando na 2º edição do Plano (2023-2032), o documento aponta um valioso *feedback* em relação à 1º edição, demonstrando que os avanços normativos, embora significativos, não transformaram a realidade das crianças e suas famílias de acordo com as diretrizes estabelecidas em seus textos. O documento discorre entre os limites e as possibilidades da 2º edição, apontando:

Os avanços legislativos no Brasil possibilitaram uma maior atenção à primeira infância, visando garantir direitos. No entanto, ainda não foram suficientes para transformar o cumprimento das leis em prática efetiva ou sensibilizar todas as instâncias decisórias. No Distrito Federal, embora existam várias secretarias comprometidas com ações relacionadas à primeira infância, algumas incipientes e outras mais estruturadas, ainda há uma limitada participação dessa fase da vida em todas as áreas políticas (Plano..., 2023, p. 46, grifo meu).

Apesar das dificuldades, é perceptível que o Plano Distrital pela Primeira Infância com vigência de 2023 a 2032 dedicou uma atenção maior à participação, incluindo um capítulo específico (A Participação da Criança), como pode ser visualizado no sumário, para discutir estratégias de escuta das crianças, mas que, em sua totalidade, não se discrepa à versão de 2013.

Segundo o documento, entre junho e agosto de 2023, foram conduzidas cinco atividades formativas focadas na prática da escuta de crianças para a elaboração do Plano Distrital, totalizando 30 horas de capacitação envolvendo 281 profissionais. Essas atividades foram lideradas por formadores especializados, com graduação e pós-graduação, associados à Universidade de Brasília, ao Centro Universitário de Brasília, à Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira, além de profissionais engajados no atendimento direto a crianças e famílias, tanto no setor público quanto por meio de organizações da sociedade civil.

O processo de escuta das crianças se deu por meio de:

#### Quadro 7 - Processo da escuta das crianças em 2023

|   |   |
|---|---|
| <b>ESTRATÉGIAS DE CONSULTA ÀS CRIANÇAS</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar tempo e espaço para suas ações individuais e conjuntas;</li> <li>• Criar um ambiente de ludicidade e de expressão;</li> <li>• Ter um olhar e uma escuta atentos e sensíveis;</li> <li>• Falar e olhar para a criança na sua altura;</li> </ul> |
| <b>AS VOZES DAS CRIANÇAS FORAM CAPTADAS POR MEIO DAS SEGUINTE</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversas a partir da leitura de um livro, de um vídeo, de imagens;</li> </ul>   |

|  |  |
|--|--|
| <b>ESTRATÉGIAS:</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincadeiras;</li> <li>• Oficinas lúdicas - desenhos e construção de maquete lúdica;</li> <li>• Registro fotográfico feito pelas crianças;</li> <li>• Entrevistas - brincadeira de repórter;</li> </ul>   |
| <b>TIPO DE REGISTRO UTILIZADO:</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrito;</li> <li>• Gráfico;</li> <li>• Fotográfico;</li> <li>• Audiovisual;</li> </ul>   |
| <b>MATERIAIS E EQUIPAMENTOS USADOS PARA REGISTRAR:</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloco de anotações e caneta;</li> <li>• Máquina fotográfica;</li> <li>• Gravador;</li> <li>• Filmadora;</li> <li>• Sulfite, caneta, lápis de cor, caneta hidrocor;</li> </ul>   |
| <b>COMO AS FALAS DAS CRIANÇAS FORAM REGISTRADAS PELOS ADULTOS?</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro escrito através de palavras-chave;</li> <li>• Registro escrito detalhado a partir dos principais comentários e falas;</li> <li>• Registro escrito a partir das fotografias tiradas nas atividades - escrever a partir da lembrança e da descrição da foto;</li> <li>• Registro escrito a partir das gravações - transcrições das falas, diálogos e comentários;</li> </ul> |

Fonte: Plano Distrital pela Primeira Infância, p. 51

Nesta edição, a mesma estratégia de 2013 foi novamente usada no novo Plano, porém, observa-se uma expansão no escopo da pesquisa, abrangendo um contingente mais amplo de crianças provenientes de diversas localidades, em contraposição ao escopo restrito do Plano de 2013.

Segundo Regina (2023), a inclusão da participação das crianças implica no reconhecimento de seus direitos como membros ativos da sociedade, demandando a criação de ambientes propícios e estimulantes que favoreçam e fortaleçam sua capacidade de contribuir efetivamente. Fernandes e Marchi (2020, p. 6) apontam que

Essa participação deve considerar quatro aspectos nas dinâmicas participativas: espaço – formas de expressar pontos de vista; voz – por meio de diferentes formas de expressão; audiência – ser escutadas de forma significativa; influência – suas opiniões devem ser consideradas no processo de tomada de decisão (Fernandes; Marchi, 2020, p. 6).

Observa-se então, que a 2ª edição do Plano Distrital pela Primeira Infância demonstrou um aumento significativo no seu compromisso com a ampliação da participação e na atenção às vozes das crianças.

[...] 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.

Diferentemente do 1º plano, um recrudescimento de outros 13 eixos foram acrescentados pelas crianças, totalizando 19 questões centrais: crianças com saúde; Educação infantil; As famílias e as comunidades da criança; Assistência social a crianças na primeira infância e suas famílias; Convivência familiar e comunitária às crianças em situação de violação de direitos: acolhimento institucional, apadrinhamento afetivo, família acolhedora, adoção; Direito de brincar de todas as crianças; A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente; A criança e a cultura; Crianças e infâncias diversas: políticas e ações para as diferentes infâncias; Crianças atípicas; Enfrentando as violências contra as crianças; Assegurando o documento de cidadania a todas as crianças; Crianças livres da pressão consumista; Evitando a exposição precoce das crianças aos meios de comunicação e ao uso de telas digitais; Evitando acidentes na primeira infância; O sistema de justiça e a criança; Objetivos do desenvolvimento sustentável para e com as crianças; As empresas e a primeira infância; O direito de participar;

Diante disso, é possível notar que, ambas as edições do Plano Distrital pela Primeira Infância compartilham algumas continuidades significativas em sua abordagem. Primeiramente, nota-se uma similaridade na forma de captura das vozes das crianças, assim como na estratégia geral de construção do Plano, no qual há um compromisso em ouvir as demandas e perspectivas das crianças para posteriormente transformá-las em metas tangíveis para o desenvolvimento de futuras políticas públicas.

No entanto, é importante ressaltar que na versão de 2013, houve uma escassa participação das crianças, especialmente daquelas pertencentes a camadas mais vulneráveis da sociedade, resultando em sua exclusão do processo participativo.

E mesmo na edição mais recente, embora tenha havido avanços significativos, como o aumento do número de eixos e de crianças ouvidas para mais de mil, esse número ainda não reflete a totalidade da população infantil matriculada na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Além disso, é crucial destacar que ambas as versões dos planos carecem da inclusão das vozes das crianças indígenas, ciganas, quilombolas, apontando para uma lacuna na representatividade do processo participativo, mas possuindo visibilidade quanto a políticas públicas, mesmo sem ouvi-las.

Em última análise, embora os Planos demonstrem um progresso na incorporação da participação das crianças na formulação de políticas públicas, é evidente que ainda há espaço

para melhorias substanciais. A efetividade dos Planos reside não apenas na sua elaboração, mas na sua implementação prática. Caso contrário, correm o risco de não gerar o impacto desejado no contexto das crianças que depositaram suas expectativas, contribuições e desejos de mudanças nos eixos transversais delineados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a transição política para a República trouxe à tona debates sobre a educação, culminando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos. A Educação Infantil foi estabelecida como parte da Educação Básica, destacando a importância do cuidado e da educação na formação integral das crianças (Ghiraldelli, 2008). No entanto, ainda persistem desafios significativos que afetam as infâncias contemporâneas.

Seguindo a visão de Friedmann (2020), os estudos das ciências sociais têm ressaltado o protagonismo das crianças, reconhecendo-as como atores sociais essenciais em suas próprias experiências, inseridas em diversos contextos culturais e linguísticos. Esse reconhecimento sublinha a importância de escutar e entender as crianças dentro de suas comunidades e grupos sociais específicos, onde expressam sua individualidade por meio de uma ampla gama de formas, como palavras, brincadeiras, artes, música, dança, esportes e outras formas de narrativa.

Nesse cenário, a iniciativa da Plenarinha no Distrito Federal, sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), procura oferecer um espaço para que as crianças das instituições de Educação Infantil participem ativamente da definição das ações no currículo. Contudo, surgem indagações sobre o processo de seleção das crianças envolvidas, sua representatividade, bem como a continuidade e eficácia do programa, especialmente em áreas vulneráveis do Distrito Federal, como Sol Nascente, Fercal e Planaltina.

É importante refletir sobre como a Plenarinha, ao longo dos anos, precisa evoluir de forma significativa desde sua 1ª edição, considerando o contínuo esforço dos especialistas em Educação Infantil para introduzir novos conceitos e informações pertinentes sobre o protagonismo infantil. Embora a iniciativa represente avanços conceituais nos documentos divulgados, é fundamental assegurar que as discussões e contribuições das crianças se convertam em mudanças tangíveis na experiência educacional, influenciando diretamente as práticas curriculares. A escuta atenta das crianças e a promoção de sua participação deve resultar em benefícios palpáveis para todas as crianças matriculadas na rede, garantindo que suas vozes sejam genuinamente ouvidas e valorizadas (Baldez; Voltarelli, 2020).

Os discursos científicos e políticos contemporâneos destacam a participação infantil como um direito social fundamental. Com isso, o Plano Distrital pela Primeira Infância (Plano..., 2013) surge como um marco no Distrito Federal, visando garantir os direitos das crianças de 0 a 6 anos, incluindo o período gestacional, e promover condições favoráveis ao



seu desenvolvimento. A iniciativa busca fortalecer a participação e o protagonismo da primeira infância, elaborando estratégias de ação ao longo de dez anos para concretizar esses direitos.

No entanto, a falta de representatividade das vozes e experiências das crianças pode ser atribuída a diversas razões na primeira edição do Plano (2013-2022). Isso inclui limitações na coleta de dados e na participação das crianças em sua concepção, além da falta de recursos e estratégias adequadas para envolver efetivamente crianças de diferentes áreas e contextos. A 2ª edição do Plano (2023) demonstrou um aumento no compromisso com a ampliação da participação e na atenção às vozes das crianças.

Ambas as edições compartilham continuidades significativas em sua abordagem, como a forma de captura das vozes das crianças e a estratégia geral de construção do Plano, comprometendo-se em ouvir as demandas e perspectivas das crianças para transformá-las em metas tangíveis para futuras políticas públicas. No entanto, é evidente que ainda há espaço para melhorias substanciais na implementação prática dos Planos, a fim de gerar o impacto desejado no contexto das crianças.

A análise da participação infantil neste TFC ressaltou sua importância na formulação de políticas públicas no Distrito Federal. A identificação da escassez de iniciativas efetivas enfatizou a necessidade de redirecionamento de esforços. Esta pesquisa ampliou meu entendimento sobre a infância e despertou interesse em continuar explorando o tema no mestrado, focando nas lacunas na participação infantil no contexto do Distrito Federal.

## 6 PERSPECTIVAS FUTURAS

Estudar na Universidade de Brasília foi transformador, moldando-me como pessoa e pedagoga. A experiência na Faculdade de Educação ampliou minha compreensão da realidade enfrentada por muitas crianças, preparando-me para atuar como educadora.

Planejo prosseguir para um mestrado em Educação Infantil, buscando aprofundar meu conhecimento e aprimorar minhas habilidades pedagógicas. Além disso, almejo um doutorado, refletindo meu compromisso com a excelência na educação e a compreensão das complexidades do desenvolvimento infantil. Essas etapas acadêmicas são essenciais para a construção de uma base sólida, que me permitirá contribuir significativamente para a área da educação.

Reconheço a importância da formação contínua para permanecer atualizada e pretendo dedicar-me a uma jornada de aprendizado e aprimoramento, visando impactar positivamente a vida das crianças que terei a oportunidade de educar.

Ao concluir minha graduação, vejo não apenas um fim, mas o começo de uma jornada promissora na educação, estou determinada a aplicar o conhecimento adquirido para promover um ambiente educativo inclusivo e estimulante, onde cada criança possa desenvolver seu potencial máximo.

## REFERÊNCIAS

- ADAIR, Kátia Agostinho. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127 - 1143, set./dez. 2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Fröbel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- ARIÈS, Phillip. **História Social e da Família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- BALDEZ, Etienne; APARECIDA, Monique. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236680>
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTIDE, Roger. Nota Explicativa. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 31-80.
- BERADAY, George Z. F. **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- BRAICK, P. ; MOTA, M. B. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 fev. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960. Dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, p. 9237, 18 jun. 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48297-17-junho-1960-387661-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 abr. 2024.
- 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. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, p. 1, 9 mar. 2016. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm) Acesso em: 3 mar. 2024.

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**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**: 2010 - 2022 | 2020 – 2030. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância/CONADA, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 27-33.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, J. Le concept d'«enfant acteur est-il déjà perimé? Reflexions sur des ouvertures possibles pour um concept toujours a questionner. *AnthropoChildren*, Liege, n. 4, p. 1-8, jan. 2014.

DELGADO, Jaqueline. Entre saberes e práticas dos professores de Educação Infantil: um estudo sobre os cuidados na 1º infância. **Revista Poésis**, Tubarão, v. 9, n.15, p. 63-79, jan/jun 2015.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. **Escolas da FEDEF**. Brasília-DF: FEDEF, 1985. v. 1.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. **Escolas da FEDEF**. Brasília-DF: FEDEF, 1985. v. 2.

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 7006, de 14 de dezembro de 2021. Institui a Política Distrital pela Primeira Infância. **Diário Oficial do Distrito Federal**, nº 233. Brasília, DF, 15 dez. 2021, p. 5, col. 2.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. **A origem do sistema educacional de Brasília**: Criação do CASEB, 22/12/1959. Brasília: Departamento de Planejamento Educacional, 1984, p. 17-18, 24- 45. Disponível em: <https://bit.ly/2NsC3Rw>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento do Distrito Federal**: educação infantil. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-daeducacao-basica-2/> Acesso em: 4 abr. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Eu-cidadão**: da Plenarinha à participação. Brasília, DF: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **IV Plenarinha da Educação Infantil**: Universo do Brincar. A criança do Distrito Federal e o Direito ao Brincar. Brasília, DF: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Justiça e Cidadania. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital pela primeira infância**: 2013-2022. 1. ed. Brasília, DF: Sejus/DF, SEE, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Justiça e Cidadania. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital pela primeira infância**: 2023-2032. 2. ed. Brasília, DF: Sejus/DF, SEE, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plenarinha**. Brasília: SEEDF, [2024]. Disponível: <https://www.educacao.df.gov.br/plenarinha/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-48.

FERNANDES, Natalia; MARCHI, Rita de Cassia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**. Investigação Qualitativa em Educação, v. 2, p. 243-247, 2015.

KISHIMOTO, T. M. Brincadeiras e Narrativas Infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida;

- PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.
- LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Moreira. Geografia das Infâncias, geografia dos bebês, das crianças e dos jovens e a geografia dos cuidados: veredas e coetaneidade e da alteridade. *In*: FERNANDES, Maria Lidia B.; LOPES, Jader Janer M; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. **Geografia das Crianças, dos Jovens e das Família**. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.
- MANIÇOBA, Regina de S. Criação de Regiões Administrativas no Distrito Federal e o Histórico da Definição de seus Limites Geográficos. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, v. 10, n. 2, p. 1-30, 2019.
- MORAIS, L. G. O. **Culturas Infantis**: um estudo com crianças em um parquinho de uma comunidade religiosa de Brasília. 2023. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2023.
- NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-96.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Braziliense, 2000.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729–750, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em mar. 2024.
- QUINTANA, M. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006.
- QVORTRUP, J. Childhood as a Social Phenomenon: na Introduction to a Series of National Reports. **Eurosocial Report**. Vienna: European Centre, v. 36, 1991.
- REGINA, Marta. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-21, e-33789, out./dez. 2023.

RIBEIRO, Djanira. Infância e Educação: a Histórica Construção do Direito das Crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 230-245, 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In CRUZ, Silva Helena Vieira. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROSENBERG, F. Educação para quem? **Ciência e Cultura**. SP, v. 28, n. 12, 1976.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. v. 26, n. 91, Campinas: CEDES, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007. p. 25-46.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Cadernos de matrícula**. Brasília, DF: SEEDF, 2015.

TOQUINHO. É Bom Ser Criança: 2018. Disponível em: <https://youtu.be/9qUJ862VyHc?si=qBvavtE2FygFE8LX>. Acesso em: 27 dez. 2023.

VOLTARELLI, M. A. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Curitiba: CRV: 2023.