

## ■ **Quem escuta as crianças do Núcleo Rural Monjolo? Uma intersecção entre a *Plenarinha* do Distrito Federal e as crianças da zona rural**

***Who listens to the children of the Monjolo Rural Center? An intersection between the Distrito Federal's Plenarinha and rural children***

 Thaila Karoline Furtado Severo \*  
Pedro Demo \*\*

Recebido em: 5 fev. 2025.  
Aprovado em: 7 jul. 2025.

**Resumo:** Neste artigo, se pretende estabelecer intersecções entre a proposta do projeto *Plenarinha*, da Diretoria de Educação Infantil (DIINF) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a realidade das crianças do Núcleo Rural Monjolo que frequentam a pré-escola em uma unidade de ensino do Recanto das Emas. Essas crianças enfrentam um deslocamento de ônibus para conseguirem acessar as aulas e expressam, em variados momentos, suas reais necessidades quanto ao atendimento escolar. Sendo a *Plenarinha* um projeto da SEEDF que objetiva manter a escuta sensível às crianças de maneira a exercer impacto sobre as políticas públicas para a primeira infância, procura-se uma reflexão sobre o que tem sido escutado pela escola e o que a SEEDF tem oferecido de política para crianças que residem na zona rural.

**Palavras-chave:** Criança. Plenarinha. Participação. Zona Rural.

**Abstract:** This article aims to establish intersections between the Plenarinha Project proposed by the Diretoria da Educação Infantil (DIINF) of the Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) and the reality of the children from the Monjolo Rural Area who attend preschool at a kidgarden in Recanto das Emas. These children rely on bus transportation to access their classes and, often express their actual needs regarding school services. As Plenarinha is a departmental Project that seeks to maintain a sensitive listening approach to children in order to influence public policies for early childhood, this article reflects on what the school has been hearing from the children and what policies SEEDF has offering to children living in rural areas.

**Keywords:** Child. Plenarinha. Participation. Rural Area.

---

\* Mestre em Políticas Públicas para Infância e Juventude – Mestrado profissional pela Universidade de Brasília (UnB). Pedagoga (FACITEC), com especialização em Gestão e Orientação Educacional pela Associação Darwin de Educação e Pesquisa e em Alfabetização e letramento pela CESB. Professora da SEEDF. Contato: [thaila.karoline@edu.se.df.gov.br](mailto:thaila.karoline@edu.se.df.gov.br)

\*\* Sociólogo, professor titular aposentado da Universidade de Brasília (UnB), onde atua nos programas de pós-graduação em Direitos Humanos e em Políticas Públicas para Infância e Juventude. Foi secretário-geral adjunto do Ministério da Educação e presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É graduado em Filosofia, doutor em Sociologia pela Universität Des Saarlandes/Alemanha e realizou pós-doutorado na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Contato: [pedrodemo@gmail.com](mailto:pedrodemo@gmail.com)

## Introdução

O Núcleo Rural Monjolo é uma vila onde residem aproximadamente quinhentas famílias, localizada no Recanto das Emas, a 5 km do centro da cidade (Secunho, 2024). Trata-se de uma região cujas moradias foram construídas de forma irregular e que apresentou crescimento ao longo dos anos. Em audiência pública realizada na câmara legislativa em 17 de abril de 2024, os moradores denunciaram a ausência de equipamentos públicos para o atendimento da população residente naquele local (TV Câmara Distrital, 2024).

A unidade de ensino observada atende cerca de vinte e seis crianças oriundas do Núcleo Rural Monjolo e fazem uso de transporte escolar disponibilizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Segundo o site da própria secretaria, o recurso é oferecido aos alunos a partir de quatro anos que estejam matriculados em escola pública e residam em localidades urbanas ou rurais nas quais não haja transporte público coletivo, havendo ao todo 63.982 estudantes fazendo uso desse recurso para ter acesso à escola no Distrito Federal.

Os elementos para este artigo foram construídos durante um período de observação em escola pública que oferece exclusivamente a pré-escola, ou seja, atende crianças de 4 e 5 anos, em período parcial (matutino ou vespertino) por 5 horas diárias. O desenvolvimento de métodos de pesquisa que incluam crianças pequenas é um desafio complexo devido à exigência de abordagens sensíveis que respeitem sua rotina natural. Para fins deste artigo, a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente escolar como principal fonte de dados, com a observação direta da pesquisadora sendo o elemento-chave.

Para garantir a eficácia do estudo, foi essencial que a pesquisadora se engajasse de forma direta e prolongada com o ambiente investigado, em especial a rotina escolar das crianças envolvidas na *Plenarinha*, requerendo um trabalho de campo detalhado e cuidadoso. Para complementar a observação participante, foram realizados registros em formato multimídia, incluindo vídeos, fotografias e áudios. Estes registros foram feitos tanto pela pesquisadora quanto pelas próprias crianças, documentando os eventos da rotina escolar. Para a construção deste trabalho, foram usadas falas das crianças, de profissionais da educação, anotações do diário de campo, apreciação de vídeos e análise de documentos publicados pela SEEDF e outros órgãos, quando houve necessidade.

As expressividades das crianças foram consideradas para além das rodas de conversas realizadas por professores. A pesquisa buscou considerar outras lógicas de comunicação infantil, como a brincadeira, o desenho, a imitação, dentre outras possibilidades, havendo sempre atenção para as linguagens corporais perceptíveis, como alegria, surpresa, cansaço, entusiasmo, apatia, sono e outras.

As falas das crianças foram adaptadas especificamente no que se refere a trocas de fonemas comuns da idade, como, por exemplo, a troca do R por L em palavras compostas por sílabas complexas cuja consoante R vem precedida de outra consoante ("tr", "cr", "br", "gr"), a adaptação foi realizada para ser possível a expressividade das crianças sem necessariamente infantilizá-las, uma vez que, em virtude da idade, algumas ainda apresentam a oralidade em desenvolvimento.

Considerando que existe na Secretaria de Educação a proposta da *Plenarinha* como um projeto de escuta sensível às crianças coordenado pela Diretoria de Educação Infantil (DIINF), cujo objetivo é a participação efetiva das crianças na promoção de novas políticas para a primeira infância, propomos, no decorrer deste artigo, uma reflexão sobre a intersecção da escuta das crianças do Núcleo Rural Monjolo com as políticas públicas oferecidas pela SEEDF a elas.

## Caminhos metodológicos

O desenvolvimento de metodologias de pesquisa que incluam crianças pequenas constitui um desafio metodológico complexo, demandando abordagens sensíveis e eticamente comprometidas, que respeitem as dinâmicas e rotinas próprias da infância. Se tratando do campo da educação infantil, a pesquisa realizada de cunho quantitativo teve o ambiente escolar como principal fonte de informações, sendo a observação direta realizada pela pesquisadora um recurso central na produção de conhecimento. Para assegurar a consistência e a profundidade investigativa, tornou-se imprescindível o engajamento direto, contínuo e prolongado da pesquisadora no contexto empírico, com especial atenção à rotina escolar das crianças participantes.

As famílias das crianças participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio da agenda escolar, acompanhado de um vídeo explicativo enviado por um aplicativo de mensagem comum ao uso da população, cuja comunicação é feita por um contato institucional da escola. A elaboração e o envio do vídeo tiveram como finalidade ampliar a acessibilidade das informações relativas à pesquisa, contemplando especialmente os responsáveis com dificuldade de leitura, com baixa escolarização ou não alfabetizados, bem como aqueles que eventualmente apresentassem dúvidas quanto aos objetivos, procedimentos e implicações do estudo.

O contato com as crianças ocorreu de forma tranquila e acolhedora desde o primeiro dia de campo. No momento da chegada às salas, as professoras realizaram a apresentação da pesquisadora, informando que essa presença estava relacionada a um estudo que seria desenvolvido em conjunto com os grupos. Durante o processo de

observação, foi comum o surgimento de manifestações espontâneas de curiosidade por parte das crianças, o que demonstrou seu interesse na proposta.

Considerando a importância de garantir a compreensão das crianças sobre a presença da pesquisadora no cotidiano escolar, foi planejado um momento específico de diálogo, no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e apresentados os procedimentos que seriam realizados. Nesse contexto, também foi introduzido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) adaptado à faixa etária, elaborado em linguagem acessível e apropriada, com intuito de assegurar a participação consciente e respeitosa das crianças no estudo.

Ao final das apresentações e das explicações sobre a pesquisa, foi realizada uma atividade lúdica e simbólica para registrar o consentimento das crianças, respeitando sua capacidade de escolha e compreensão, conforme sua faixa etária. Utilizando uma fita crepe, foi traçada uma linha no chão da sala, na qual foram posicionados, em cada extremidade, dois emojis ilustrativos: um com o polegar para cima, representando o aceite em participar da pesquisa, e outro com o polegar para baixo, indicando a recusa.

As crianças foram convidadas a se posicionar sobre a linha e, após contagem conjunta até três, cada uma deslocou-se espontaneamente para o lado correspondente à sua decisão, seja pela participação ou não no estudo. Essa estratégia visou assegurar o direito das crianças ao livre-arbítrio, de forma acessível, ética e condizente com os princípios da escuta qualificada e do protagonismo infantil.

A adoção dessa metodologia dialoga com os pressupostos da sociologia da infância, que reconhece as crianças como sujeitos sociais competentes e capazes de expressar suas opiniões e decisões (Sarmento, 2005; Corsaro, 2011). Além disso, seguem orientações propostas por Christensen e James (2008), que enfatizam a importância de práticas metodológicas que promovam a participação ativa e o respeito à autonomia infantil em contextos de pesquisa. Essa abordagem valoriza o consentimento contínuo, ou seja, o direito de a criança revisar sua decisão ao longo do processo investigativo, considerando que sua vontade pode ser modificada com o tempo e com novas compreensões da situação.

Para complementar as informações obtidas por meio da observação participante, foram utilizados registros em formato multimídia, incluindo vídeos, fotos e gravações de áudio. Esses registros foram realizados tanto pela pesquisadora quanto pelas próprias crianças, no intuito de documentar as experiências vividas no contexto da *Plenarinha*, no ambiente escolar. O propósito dessa estratégia foi ampliar a descrição dos processos e contextos de expressividade infantil.

A produção e análise desses registros buscaram

considerar não apenas falas e gestos das crianças, mas também os contextos situacionais em que ocorrem, de modo a evidenciar o dinamismo do cotidiano escolar.

Paralelamente à observação e aos registros multimídia, foi realizada uma entrevista com três profissionais que apresentavam perfis distintos e atuavam diretamente na implementação da *Plenarinha* na escola. A entrevista configurou-se como um instrumento valioso para a coleta de informações, enquanto permitiu explorar as percepções, interpretações e avaliações dos educadores sobre o projeto *Plenarinha*, sua compreensão acerca do papel da criança como sujeito participante e sobre os relatos captados por meio de vídeos, anotações e áudios.

Para este estudo, optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, conforme propõe Lüdke e André (2018), a qual se caracteriza por um roteiro prévio de questões orientadoras, mas com flexibilidade na condução, permitindo ao pesquisador adaptar a entrevista ao contexto e às respostas dos participantes, de modo a aprofundar aspectos relevantes emergentes no diálogo.

Em ambas as etapas de produção de dados, foram adotados cuidados éticos fundamentais, entre os quais se destacam: a garantia de anonimato dos participantes, o respeito às suas culturas, valores, opiniões e singularidades, bem como a proteção das informações compartilhadas no decorrer da pesquisa.

Durante as interações com os sujeitos envolvidos, especialmente as crianças, foi privilegiada uma escuta atenta, sensível, que buscou favorecer o fluxo espontâneo das informações e a construção de um ambiente de confiança e respeito mútuo. Essa postura metodológica teve como objetivo propiciar condições para que os participantes se sentissem seguros para expressar-se livremente, contribuindo de maneira autêntica e significativa para o desenvolvimento do estudo.

### **De casa para escola, um trajeto que vai muito além da estrada**

Os estudos no campo da Sociologia da Infância têm avançado significativamente, influenciando diversas áreas do conhecimento ao propor novas formas de compreender a infância e o papel social das crianças. Conforme apontam Araújo e Gomes (2023), as abordagens interpretativas e construtivistas da Sociologia das Infâncias reconhecem as crianças como sujeitos sociais ativos, participantes da construção da própria infância, bem como agentes na reprodução e ressignificação de sua cultura compartilhada.

Nesse sentido, supera-se a concepção tradicional da criança como um ser passivo – uma “página em branco” a ser preenchida – e afirma-se uma nova perspectiva, que compreende a criança como um agente social dotado de competências próprias, capaz de estabelecer trocas, produzir significados e influenciar o meio em que está inserido.

A escola observada foi escolhida pelo seu reconhecimento na aplicação de uma educação infantil de qualidade, no que tange à aplicação do Currículo em Movimento da Educação Infantil vigente no Distrito Federal.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil tem o “objetivo de ofertar um atendimento educativo de qualidade aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos gerais” (Distrito Federal, 2018, p. 21).

Para estabelecer a qualidade esperada da Educação Infantil, são elencados no Currículo em Movimento elementos que devem ser observados. Dentre eles está a maneira como as relações sociais acontecem, pois estas influenciam na qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É importante que sejam valorizadas situações coletivas, de trocas de experiências, interação com objetos, pessoas e elementos sociais e culturais, sendo a brincadeira um dos instrumentos valiosos que deve estar presente nas ações da educação infantil desde o início. Como afirma Kishimoto (2010, p. 1), “a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”. Devem ser consideradas as variadas formas de expressividade infantil que acontecem durante as brincadeiras: gestos, falas, desenhos, imitações, brincadeira com sons, canto e outras possibilidades.

A gestão da escola observada frequentemente é convidada a compartilhar com outras unidades da rede suas experiências e vivências voltadas para a prática de ações educativas que envolvem o brincar e a escuta das crianças atendidas, além de fazer questão de participar de todos os projetos propostos pela rede voltados para tais práticas. Diante do exposto, o espaço de observação foi escolhido com o objetivo de experienciar *in loco* a execução de um projeto no qual a unidade de ensino busca adaptar-se às crianças e não o oposto.

A partir dessa perspectiva de melhor preparar o ambiente escolar às necessidades das crianças que fazem uso dele e aos avanços dos estudos sobre a criança e suas múltiplas infâncias, iniciou-se na SEEDF o projeto *Plenarinha*, visando proporcionar protagonismo e momentos de escuta às crianças pequenas dentro das escolas de Educação Infantil do Distrito Federal.

O Projeto “*Plenarinha*”, por sua vez, teve início no ano de 2013, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e torná-las partícipes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014). A experiência prosperou e, no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a participação efetiva das crianças, suscitando a escuta sensível, promovendo o desenvolvimento de novas políticas e a organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil (Distrito Federal, 2024, p. 11).

Um dos projetos no qual a escola se destaca em nível regional e distrital é a *Plenarinha*, tendo suas ações como um modelo a ser seguido no que tange à escuta sensível e protagonismo das crianças nas propostas aplicadas, cumprindo, dessa maneira, os requisitos citados nos cadernos guias do projeto. Foi a partir da implementação de uma proposta pedagógica pautada na escuta sensível e qualificada das crianças que as profissionais da escola puderam identificar adversidades enfrentadas pelas crianças vindas da zona rural da região administrativa.

As crianças oriundas do Núcleo Rural Monjolo que estudam pela manhã chegam à escola por volta de 6h50min, aguardam até às 7h30min para o início das aulas, acompanhadas de uma servidora da carreira assistência. A turma do vespertino chega à escola por volta de 12h e aguarda com a mesma servidora até às 13h para que a aula comece. Durante uma conversa com um menino de cinco anos, atendido no turno matutino, foi relatado um pouco sobre a rotina. Os registros foram feitos no diário de bordo:

Pesquisadora: Que horas você acorda?  
Menino: De manhã bem cedo, tia.  
Pesquisadora: Já tem sol?  
Menino: Um pouquinho.  
Pesquisadora: E como você vem para escola?  
Menino: De ônibus escolar.  
Pesquisadora: Você chega na hora da aula ou costuma se atrasar?  
Menino: Chego antes e espero um pouquinho.  
Pesquisadora: E o que você faz enquanto espera?  
Menino: Fico quieto na sala de espelhos, vendo TV, quando a gente chega, a TV já tá ligada pra gente.  
Pesquisadora: E quando você chega em casa?  
Criança: Ah, aí já é de tarde (Severo, 2024).

O menino expressa que acorda logo ao nascer do sol, algo até comum em comunidades do campo, mas que para uma criança tão pequena pode acarretar em um despertar com horas de sono inferior ao ideal, pois no caso de crianças de 4 e 5 anos é recomendado dormir 11 horas por noite (Graeff, 2018). Para que o referido aluno pudesse usufruir de um ciclo de sono adequado, conforme recomendações para sua faixa etária, seria necessário que ele iniciasse o período de descanso por volta de 18h30min. No entanto, esse hábito não se verifica, pois durante conversas espontâneas com os colegas sobre a rotina noturna da família, o menino falava sobre os programas de TV que assistia com os pais, dentre eles uma novela que se passava após às 20 horas. Esse dado sugere que, ao frequentar a escola no período matutino, o aluno não atinge o número de horas de sono considerado ideal para seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Diversos estudos apontam que o sono desempenha um papel fundamental na consolidação da memória, regulação

emocional, no crescimento físico e na capacidade de atenção e aprendizagem de crianças pequenas (Fernandes; Ferreira; Leme, 2016; National Sleep Foundation, 2015). A privação de sono em crianças em idade pré-escolar pode resultar em alterações comportamentais, irritabilidade, dificuldade de concentração e comprometimento do rendimento escolar (Bruni *et al.*, 2014).

Alguns dias após essa observação, o mesmo aluno chegou à sala de aula apresentando sinais visíveis de irritação e cansaço. No início da aula, ao ser acolhido e indagado pela professora regente, relatou: “a tia me acordou para vir para a sala”. A partir dessa fala, a pesquisadora buscou compreender se era comum que as crianças precisassem ser acordadas no momento do início das atividades escolares. A profissional da carreira assistência, responsável por acolhê-los na chegada à escola, confirmou que tal situação é recorrente, mencionando que algumas crianças adormecem enquanto assistem à TV e são acordadas por ela quando chega o horário de entrada nas salas de aula.

Tais constatações evidenciam a relevância de se considerar, no contexto educacional, os fatores extraclasse que impactam diretamente a experiência escolar das crianças, entre eles as rotinas domésticas e os hábitos de sono, que extrapolam muitas vezes o controle institucional, mas afetam de maneira decisiva a participação e o bem-estar infantil no ambiente escolar.

Enquanto o sono representa um desafio recorrente para as crianças matriculadas no turno matutino, no turno vespertino a principal dificuldade observada refere-se à alimentação. Na turma de crianças com quatro anos, destacou-se o comportamento de uma menina que, diariamente, ao chegar à unidade de ensino, indagava sobre o horário em que seria servido o lanche. Essa recorrência evidenciou uma relação direta entre sua vivência cotidiana e a expectativa em torno da alimentação oferecida pela escola, apontando para a centralidade dessa necessidade básica no cotidiano escolar infantil e para possíveis questões relacionadas à rotina alimentar no ambiente familiar.

Durante uma brincadeira com massinha de modelar, a criança compartilhou espontaneamente aspectos de sua rotina, mencionando que estudava distante de sua residência e comentando sobre seus hábitos alimentares. Posteriormente, a pesquisadora foi informada pela professora que a menina residia no Núcleo Rural Monjolo e realizava diariamente o trajeto até a escola por meio de transporte escolar oferecido pela SEEDF. As falas da criança foram registradas em áudio, no contexto da brincadeira, respeitando os princípios da escuta sensível e da observação participante, com o objetivo de captar elementos significativos de sua experiência cotidiana e de sua relação com o espaço escolar. A seguir apresenta-se um trecho da conversa registrada durante a atividade:

Pesquisadora: O que você está fazendo?

Menina: Tô brincando de comidinha. Tô fazendo o lanche, igual a tia da cantina.

Pesquisadora: Você gosta do lanche da escola?

Menina: Eu gosto, tia.

Pesquisadora: O que você mais gosta no lanche?

Menina: Frango, suco de morango, vitamina... Peixe não, eu não gosto de peixe!

Pesquisadora: É por isso que você pergunta se está na hora do lanche, porque você gosta muito?

Menina: Também.

Pesquisadora: Isso e o que mais?

Menina: Porque eu tô com fome, queria comer logo.

Pesquisadora: Entendi, você já falou isso para professora?

Menina: Às vezes.

Pesquisadora: O que ela te fala?

Menina: Que já está chegando (Severo, 2024).

Ao iniciar os trabalhos da *Plenarinha 2024*, cujo tema era voltado para identidade – *Identidade e Diversidade na Educação Infantil: eu sou assim e você, como é?* –, a equipe propôs investigar as preferências das crianças em relação ao ambiente escolar. Essa iniciativa teve como objetivo subsidiar o estudo dos perfis dos alunos atendidos. Para tanto, foi utilizada uma prática recorrente na Educação Infantil: o desenho. A proposta foi apresentada de forma simples e direta – “Desenhe o que você mais gosta na nossa escola”.

Os resultados indicaram que o parquinho foi o espaço mais mencionado pelas crianças, evidenciando sua importância no cotidiano escolar. A relevância dessa constatação foi tamanha que motivou, anteriormente, a elaboração de um capítulo específico na dissertação de mestrado da autora (Severo, 2025), dedicado à análise aprofundada dessa temática, que agora é retomada sob nova perspectiva no presente artigo.

Em segundo lugar, destacou-se o lanche como elemento de maior apreço. Os desenhos revelaram uma variedade de alimentos preferidos, refletindo a diversidade de gostos entre os alunos. As rodas de conversa realizadas em sala aprofundaram a discussão sobre o tema, permitindo que as crianças compartilhassem suas preferências. Esses momentos também foram oportunos para promover a valorização da alimentação escolar e incentivar a experimentação por parte daquelas crianças que apresentavam resistência a determinados alimentos.

Na turma do vespertino, durante as discussões sobre o cotidiano escolar, as crianças manifestaram o desejo de haver “mais lanche”. Quando questionadas se estavam se referindo à possibilidade de repetição (que era possível), explicitaram que a sugestão consistia em oferecer um lanche no momento da chegada e outro em horário posterior.

Durante o processo de planejamento pedagógico, a gestora identificou que tal demanda não se restringia apenas a uma turma, mas era mencionada por outras

crianças em diferentes grupos. Essa constatação acendeu um sinal para a equipe gestora, indicando a necessidade de mapear os motivos dessa solicitação, para que assim aprofundasse a escuta ativa dos estudantes e refletisse sobre a organização dos horários e das práticas alimentares na rotina escolar.

As crianças que utilizam o transporte escolar oriundas de regiões mais afastadas, como áreas rurais, costumam se alimentar em casa muito cedo - quando conseguem se alimentar - e permanecem, em muitos casos, por um intervalo superior a quatro horas até o momento em que a refeição escolar é disponibilizada. Embora a gestão da escola tenha promovido a antecipação do horário do lanche, a medida não é suficiente para atender de forma confortável às crianças, pois funciona apenas de forma paliativa, se mostrando insuficiente para atender às necessidades nutricionais e de bem-estar das crianças, como fica evidente na demanda levantada por elas.

Segundo Monteiro et al. (2010), a alimentação regular e balanceada é um componente essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional na primeira infância, e a ausência de refeições adequadas em tempo oportuno pode comprometer tanto o rendimento escolar quanto o bem-estar geral. Nesse mesmo sentido, Araújo e Collet (2017) destacam que longos períodos de jejum na rotina infantil, especialmente entre crianças pequenas, podem gerar irritabilidade, dificuldade de concentração e desinteresse pelas atividades escolares, o que reforça a necessidade de políticas e práticas institucionais que assegurem o direito à alimentação adequada no contexto educativo.

A alternativa foi indicada pelas próprias crianças ao pedirem duas refeições. Considerando as condições específicas desse grupo, mostra-se necessária a estruturação de estratégia para oferta regular de almoço e lanche na instituição, para garantir o direito à alimentação escolar em tempo oportuno. No entanto, a escola não dispõe dos recursos necessários para implementar essa estrutura ampliada. A esse respeito, a gestora da instituição relatou, durante uma das conversas:

A gente tenta ajustar o horário, mas aí, no final da manhã ou da tarde, eles estão com fome de novo. Tem criança que não come em casa, como elas vão almoçar às 10 horas da manhã? Tem criança que precisa tomar suplemento porque não se alimenta direito. Quando eles reclamam de fome, a gente tira parte do que a gente traz para dividir com eles, uma banana, um biscoito. O que tiver a gente divide, porque se ficar tirando da merenda, ela não chega ao final do mês (Severo, 2024).

A realidade enfrentada impacta diretamente a rotina da escola. Segundo a direção, famílias que residem mais próximas chegaram a questionar os motivos de o lanche ser servido cedo.

A partir dos relatos e da observação direta de crianças acerca dos obstáculos enfrentados e do registro da existência de sinais claros de fome, irritabilidade, dificuldade de concentração durante as atividades propostas, emerge uma importante questão. Considerando que a *Plenarinha* se configura como um projeto voltado à escuta qualificada das crianças em suas múltiplas formas de expressão, visando incidir nas políticas públicas para a primeira infância no Distrito Federal, torna-se necessário problematizar: quem tem, de fato, escutado as crianças do Núcleo Rural Monjolo?

O deslocamento para uma escola por meio do transporte escolar oferecido pela Secretaria de Educação é uma política efetiva para o bem-estar dessas crianças? Os contextos e processos de participação dessas crianças na escola encontram obstáculos adicionais: o cansaço e a fome! A insegurança alimentar à qual são submetidas, não havendo uma destinação de merenda específica para o atendimento de suas especificidades, aponta uma falha no processo proposto pela DIINF, na qual a escuta das crianças deveria impactar nas políticas públicas, inclusive de locomoção de crianças de localidades afastadas para a escola.

A Lei nº 11.947, de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e regulamenta o Programa de Alimentação Escolar (PNAE), cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar e os hábitos alimentares saudáveis. O recurso financeiro é repassado pelo Governo Federal aos estados, municípios e Distrito Federal e prevê valores para as crianças desde o início da vida escolar durante toda a educação básica, porém não há menção acerca das peculiaridades existentes no caso de crianças como as do Monjolo, que passam por longos deslocamentos para estudar.

Ao serem transportadas diariamente em ônibus escolares para instituições localizadas a considerável distância de suas residências, muitas crianças são submetidas a rotinas que comprometem tanto a sua alimentação quanto o seu descanso. Tal dinâmica levanta questionamentos quanto à efetiva orientação das políticas públicas voltadas à educação infantil, especialmente no que diz respeito à centralidade do bem-estar e do desenvolvimento integral da criança. Observa-se que, no esforço da SEEDF para cumprir a Meta 1 do Plano Distrital de Educação (PDE), que trata da universalização da educação infantil, a expansão do acesso tem sido priorizada por meio de práticas que, por vezes, negligenciam as condições adequadas para a aprendizagem e cuidado.

Essa perspectiva aponta para uma lógica de gestão educacional fortemente orientada por metas quantitativas que tende a instrumentalizar o direito à educação em função de indicadores estatísticos, em detrimento da garantia de um ambiente escolar acolhedor, equitativo e responsável às necessidades das crianças, sobretudo aquelas oriundas de territórios mais vulnerabilizados.

Bell Hooks (2021, p. 38), cita algo semelhante quando frequentou uma escola de pessoas brancas: “Nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade... Ainda lembro da raiva que sentia por termos que acordar uma hora mais cedo para ir de ônibus à escola... Tínhamos de sentar no ginásio e esperar”.

A semelhança da experiência da autora, passada há tantas décadas, com a realidade atual das crianças do Núcleo Rural Monjolo desvenda uma percepção de que as pessoas socialmente vulneráveis, de alguma maneira, precisam frequentemente sacrificar o próprio bem-estar em prol do acesso a serviços que deveriam ser disponibilizados próximos às suas comunidades.

Se considerarmos que a equipe da unidade de ensino observada tem buscado implementar práticas de escuta às crianças, conforme o previsto na *Plenarinha*, mas que suas ações são limitadas pela hierarquia da SEEDF, e que há claras manifestações de cansaço, fome e indisposição para determinadas atividades por parte de algumas crianças, torna-se evidente que de nada adianta a escola empenhar-se isoladamente no processo de escuta sensível, se este não for acolhido por outras instâncias e convertido em políticas públicas efetivas para enfrentar tais obstáculos.

O próprio tema do campo já foi contemplado na IV *Plenarinha* em 2016, cujo nome era “A cidade (e o campo) que as crianças querem”.

A proposta da IV Plenarinha se baseia e avança à medida que espera saber das crianças, por meio de suas diferentes linguagens, suas contribuições e pontos de vista, quais as propostas de melhorias para o lugar onde vivem, seja na cidade ou no campo. Nessa perspectiva, esperamos considerar as crianças como protagonistas na definição de estratégias mais eficazes às suas necessidades, resultando, portanto, em mudanças em seu cotidiano e no exercício dos seus direitos (Distrito Federal, 2016, p. 5).

Ao analisar o caderno guia do projeto no ano de 2016, é possível perceber que, caso a proposta da IV *Plenarinha* fosse aplicada não somente pela escola, mas pela SEEDF na totalidade - de maneira articulada e intersetorial com outras pastas que versam para a promoção de qualidade de vida da população -, o Núcleo Rural Monjolo contaria hoje com uma estrutura mínima para atendimento em creche e pré-escola. A escuta às crianças foi realizada; resta, portanto, questionar: quais seriam os motivos para que, após oito anos, a política pública não tenha sido implementada?

No caso da escola observada, os profissionais fazem uso de medidas paliativas, buscando acolher as necessidades das crianças. Internamente, existem ações para amenizar o problema, mas que não o resolvem. A equipe se sente impotente diante dessa realidade, como pode ser observado no relato da gestora: “Não tem verba destinada para

isso, a previsão de outras refeições como café da manhã e almoço é apenas para escolas com período integral, não é o nosso caso”.

Segundo o relatório sobre alimentação na primeira infância (Unicef, 2021), 47,1% das famílias brasileiras com crianças menores de cinco anos vivem com algum grau de insegurança alimentar. Esse panorama faz com que a escola seja um local no qual essas crianças tenham garantia de pelo menos uma refeição por dia e mostra a importância do aumento da oferta de refeições na escola.

Ao abordarmos o assunto sob a perspectiva de protagonismo dessas crianças, percebe-se dentro da SEEDF uma prática *tokenista*<sup>1</sup>, cujo objetivo tem sido a auto-promoção dos agentes sob comando, fazendo uso das crianças e de suas produções para decorar as ações de divulgação, mas que no âmbito de políticas públicas para essa população tem sido ineficiente.

Fica evidente nessa prática o que Demo (2009) levanta como um problema atual, o crescimento substancial de literaturas e teorias acerca da participação, sendo tratado apenas nesse âmbito acadêmico e documental, sem maiores adensamentos, na prática. A SEEDF demonstrou evolução na construção de documentos norteadores para que as escolas possam valorizar e promover o protagonismo e participação das crianças na primeira infância, porém tem falhado na transição entre o que é construído com as crianças para o que é aplicado em forma de políticas públicas, a prática realizada na escola de escuta e ação não tem se reproduzido em escala superior no âmbito da secretaria.

Política social do Estado, como qualquer política que provenha de posições dominantes, tende fortemente à compensação, ao assistencialismo e à tutela, podendo predominar a mera preocupação em fazer algumas concessões para não incorrermos em riscos nas posições privilegiadas vigentes. Os interessados, ou os desiguais, não são objeto da política social, mas sujeito principal, aparecendo o Estado, ou qualquer outra instância, como instrumento de promoção, de motivação, de colaboração, não como condutor e dono do processo (Demo, 2009, p. 23).

Conforme o autor, a política social deve ser um esforço na busca da redução das desigualdades sociais. Dessa forma, existem no caso das crianças do Monjolo duas possibilidades de redução das desigualdades existentes para a participação e protagonismo em suas atividades escolares. A primeira e mais imediatista delas seria o fornecimento de duas refeições diárias na escola, atendendo à etapa de necessidades essenciais, a alimentação. A segunda seria uma ação a médio e longo prazo, que consiste na instalação de equipamentos públicos para essa comunidade, dentre eles creches e pré-escolas. Sendo as próprias crianças protagonistas e motivadoras desse processo, diferente da prática percebida atualmente, na qual estas têm momentos específicos de concessões

para serem visibilizadas, sem que seja possível observar impactos reais em suas rotinas em uma escala maior.

Segundo as informações divulgadas no portal da SEEDF, o Distrito Federal conta com 83 escolas do campo, localizadas em dez regionais de ensino, porém a Região Administrativa do Recanto das Emas não está contemplada nessa lista. Ainda conforme as informações do site:

A educação do campo é uma modalidade da Educação Básica. Nela a organização curricular e do trabalho pedagógico das escolas do campo podem ter adequações curriculares, metodologias próprias e calendários específicos. Essas adequações atendem aspectos culturais, econômicos, ciclos de produção, condições climáticas e tradições da comunidade camponesa. (Distrito Federal, 2025).

A escola do campo seria aquela que melhor atenderia às crianças do Núcleo Rural Monjolo, pois além de evitar um traslado para outras regiões, levaria em consideração a realidade vivida por essas crianças e suas famílias, possibilitando uma prática pedagógica mais significativa para elas, atendendo dessa maneira ao que é descrito no Currículo em Movimento da Educação Infantil, quando este diz que a instituição deve estabelecer um diálogo que leve em consideração a realidade social das crianças atendidas olhando para suas especificidades e respeitando suas histórias de vida.

## A escola como parte da comunidade

O Currículo em Movimento do Distrito Federal traz a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991), como norteadora da prática da rede pública de ensino. A Pedagogia Histórico-Crítica consiste em uma abordagem pedagógica que comprehende a educação como um instrumento essencial para a transformação social. Essa prática pedagógica deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido pela humanidade de maneira a permitir que, a partir do aprendizado, o aluno possa compreender e intervir conscientemente na realidade social.

Nessa proposta, a educação passa longe de neutralidade e faz parte das relações sociais e econômicas marcadas por contradições, sendo, portanto, um campo de disputa. A Pedagogia Histórico-Crítica rejeita tanto a pedagogia tradicional quanto as pedagogias liberais e tecnicistas. A primeira por desconsiderar o contexto social no qual o sujeito está inserido e as duas últimas por desconsiderarem as dimensões políticas do processo educativo.

Sendo a criança um ator cuja individualidade é também constituída através da coletividade vivenciada, sua experiência no mundo não pode ser dissociada do contexto histórico, cultural e social em que está inserida. Portanto, a vivência coletiva da criança na sociedade em que ela está inserida, faz parte integrante e indissociável da educação que lhe deve ser prestada.

As discussões que envolvem a sociologia das infâncias, enquanto campo teórico e metodológico fortalecido nas últimas décadas, reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos, com autonomia e capazes de participar efetivamente da construção das próprias infâncias, bem como a reprodução, reinterpretação e criação de práticas culturais em seus grupos de convívio. Sob esse olhar, existe uma ruptura com a ideia tradicional que associa a infância à incompletude ou à mera preparação para uma vida adulta, colocando as crianças como agentes históricos e sociais no presente.

Segundo Corsaro (2011), as crianças internalizam a cultura e simultaneamente a interpretam e reinventam em sistemas colaborativos com os adultos e com outras crianças, dando origem ao que o autor nomeia de “cultura dos pares”. Em complemento, Sarmento (2005) destaca que as infâncias são múltiplas e socialmente construídas, estando inseridas em contextos históricos, políticos e culturais específicos, nos quais crianças exercem protagonismo e expressam suas vozes.

Freire (1921-1997) ressalta que nós somos seres sócio-históricos ou historicossociais, assim sendo, o aprendizado humano se dá também a partir de uma prática social na qual estamos inseridos. Para isso, é preciso levar em consideração a subjetividade, reconhecendo o seu papel durante o processo de aprendizagem da criança.

Pode-se afirmar que a inserção das crianças da zona rural em um contexto de educação urbana, no qual a instituição de ensino não faz parte integrante da realidade sociocultural da comunidade, compromete uma parcela importante da sua construção pessoal de identidade. Essa desconexão, ainda que não ocorra de maneira intencional, tende a invisibilizar experiências, saberes e modos de vida que compõem a trajetória dessas crianças, restringindo a possibilidade de expressão de sua singularidade e de afirmação de seu protagonismo no espaço escolar. Nesse cenário, o ambiente escolar se arrisca a reproduzir práticas homogeneizadoras que desconsideram a diversidade dos contextos de origem, enfraquecendo, assim, o vínculo entre a escola e a realidade vivida pelas crianças do campo.

Ao desconsiderar os vínculos simbólicos, afetivos e materiais das crianças com suas comunidades de origem, a política de universalização da matrícula na pré-escola adotada pela SEEDF incorre em uma forma de violação pedagógica, que, embora pautada por um princípio de equidade, acaba por instrumentalizar uma padronização que contraria a proposta curricular vigente, uma vez que o Currículo em Movimento orienta que a prática educativa deve ser significativa, contextualizada, cuja função é promover a escuta e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Ao deslocar essas crianças para espaços onde sua realidade não se encontra refletida, a política pública

vigente limita a função social da escola de promover aprendizagens que dialoguem com a vivência das crianças para além dos muros da escola.

Hooks (2021) também traz à tona a necessidade de a sala de aula ser parte de um contexto de comunidade. Segundo a autora, isso pode ser determinante para a prática de uma educação para a liberdade. Sendo a escola integrante de um todo da comunidade, é possível evitar uma prática que coaduna para reforçar padrões de dominação presentes na sociedade, pois ela terá uma dimensão mais realista das vidas com as quais lida, tornando o fazer pedagógico uma estratégia de resistência às imposições colocadas que favorecem a uma parcela específica. A partir disso, a escola se torna um local de possibilidades.

Precisamos entender a escola como um espaço que deve fazer parte da comunidade para que dessa maneira seja possível uma prática pedagógica alinhada com as ideias de valorização da cultura da criança que ali frequenta, colaborando para que a formação prestada seja pautada com maior enfoque na formação do indivíduo como um todo, tal qual norteiam os documentos e não apenas na transmissão de conteúdos e desenvolvimento unicamente cognitivo.

Demo (2009) se refere à cultura como um processo de identificação comunitária e um instrumento de participação no qual é possível ativar as potencialidades e a criatividade dos atores envolvidos, sendo ela a marca simbólica em um determinado período ou sociedade a respeito de como aquele grupo interage com os acontecimentos.

Hoje acreditamos na indissolubilidade dos termos educação e cultura, porque educação como formação e instrumento de participação precisa partir das potencialidades do educando e motivá-lo à criatividade própria. A cultura constitui o contexto próprio da educação, porque é motivação fundamental de mobilização comunitária e quadro concreto da criatividade histórica (Demo, 2009, p. 58).

Dessa forma, pode-se dizer que essas crianças têm a sua participação social e seu protagonismo frequentemente prejudicados, uma vez que essa marca simbólica levantada pelo autor não é possível de ser devidamente valorizada quando esse grupo é uma minoria no núcleo escolar ou até mesmo quando os profissionais envolvidos no atendimento não possuem a real dimensão de como essas manifestações acontecem por não serem parte integrante das mesmas.

A escola tende a refinar a cultura a ser valorizada, o que faz com que as representações e simbologias da localidade geográfica em que a estrutura física da instituição está se sobressaiam, tal aspecto ficou claro durante o desenvolvimento da *Plenarinha 2024*, na qual foi trabalhada a temática “Eu sou assim e o Recanto como é?”. Apesar da riqueza na abordagem da tônica identidade, vinculada à

historicidade da cidade, o desenvolvimento para realização da etapa regional, em nenhum momento abordou a zona rural da qual essas crianças são oriundas e isso não se aplicou exclusivamente à instituição observada, foi perceptível essa prática na culminância realizada pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) por todas aquelas unidades de ensino que recebem crianças oriundas da zona rural. Ainda que o Parque Ecológico Monjolo tenha sido abordado em exposição de uma Escola Classe, em nenhum momento o Núcleo Rural Monjolo ou a cultura do campo apareceram nas exposições, oficinas ou na plenária realizada com as crianças.

Chotolli (2022) aponta que o processo de socialização nas instituições escolares acaba invisibilizando aqueles atores que são diferentes, ou seja, que fogem ao padrão da comunidade escolar atendida em maioria. A identificação desse apagamento revela uma fragilidade na prestação de serviços educacionais para esse público, que contribui para uma variedade de violações de direitos.

Dentre as ramificações trabalhadas para a etapa regional estavam meio ambiente, cultura, lazer, saúde, educação, esporte e segurança. A vida rural não integrou os títulos sorteados pela CRE, o que corrobora a perspectiva sobre a invisibilização dessa comunidade. Ainda que por diversos lugares da cidade, inclusive em frente ao prédio da regional de ensino, seja possível ver barracas com a venda de frutas e legumes produzidos no Núcleo Rural Monjolo.

Crianças que frequentam instituições fora de seu espaço social, sejam elas de zonas rurais, urbanas, quilombolas ou povos originários, acabam por terem suas necessidades e subjetividades invisíveis dentro do sistema da SEEDF, que exclui ainda mais aqueles que já são socialmente excluídos, a partir de uma ideia de homogeneização. Dessa maneira, as instituições de ensino corroboram para que o ciclo do *biopoder* seja perpetuado através do equipamento e serviço prestados. Essa exclusão está diretamente relacionada às violências existentes no espaço escolar.

Foucault (2012) denomina como biopoder um conjunto de mecanismos e tecnologias de controle voltados para a gestão da vida, dos corpos e da saúde das populações. Esse mecanismo atua por meio de instituições como escolas, hospitais, prisões, famílias, dentre outras. O biopoder vai além da repreensão, ele atua principalmente através de normas, saberes médicos e educacionais que modelam os comportamentos e organizam a sociedade manifestando-se em duas principais formas: I- o anátomo-poder, voltado para o indivíduo, principalmente através da disciplinarização dos corpos e II- a biopolítica, que atua sobre a coletividade, ou seja, impacta populações inteiras.

À luz do pensamento foucautiano, o deslocamento das crianças do Núcleo Rural Monjolo cotidianamente para escolas de contextos urbanos pode ser compreendido como uma manifestação da biopolítica, ou seja, uma forma de gerir a vida dessa população por meio de uma

política pública educacional e por meio de dispositivos institucionais da SEEDF. Nesse processo, o Estado atua sobre os corpos infantis, objetivando integrá-los a uma lógica educacional padronizada, desconsiderando os territórios, tempos e as experiências específicas das infâncias rurais do Distrito Federal.

Revela-se então a centralidade da educação no ambiente urbano, havendo um exercício sutil de controle contínuo sobre o tempo, o corpo e a rotina das crianças, organizando suas vidas de acordo com um modelo homogêneo considerado eficiente ou desenvolvido.

Para o autor, ainda que o atendimento em instituição de ensino seja um mecanismo de oportunidade social que tenha importância, os aspectos característicos da segregação são passíveis de serem percebidos, que acontecem para existir a reprodução de interesses daqueles que estão no poder. Tal conceito pode ser aplicado em alguns momentos à *Plenarinha*, que, apesar de ser um projeto importante para que a primeira infância seja vista como uma etapa relevante da educação, acaba por, na sua execução, reproduzir, em determinados momentos, um viés exposicionista que em nada contribui para o melhor atendimento das crianças.

A *Plenarinha* não se trata de um projeto de exposição de trabalhos, mas sim de um complexo esquema de escuta sistemática e sensível das crianças que aponta em quais pontos as políticas públicas de atendimento à primeira infância podem ser aprimoradas, conforme as necessidades trazidas pelas próprias crianças, para que dessa forma possa ser ofertado um melhor atendimento do público-alvo. Para que essa ação seja possível, se faz necessária não só uma real gestão democrática nas escolas, mas um envolvimento das camadas hierarquicamente superiores da SEEDF e outros setores responsáveis pela execução de ações de atendimento às comunidades.

A exposição pode e até deve ser realizada, mas em consonância com os resultados apresentados de políticas aplicadas a partir da escuta às crianças e não apenas como maneira de embelezar um evento, pois dessa maneira perde-se o objetivo principal que é a aplicabilidade de políticas públicas que atendam às necessidades reais da primeira infância.

## Considerações finais

O Núcleo Rural Monjolo é um espaço rural, localizado no Recanto das Emas, escasso de serviços públicos básicos, dentre eles a educação infantil. As crianças residentes nesse local percorrem longas distâncias de ônibus fornecido pela SEEDF para terem acesso à escola. Essa situação acarreta problemas como cansaço durante as aulas e uma vulnerabilidade alimentar, uma vez que apenas uma refeição é oferecida na escola para essas crianças e os longos trajetos impossibilitam a devida alimentação em casa.

A *Plenarinha*, por sua vez, trata de um projeto da SEEDF que objetiva aplicar a escuta às crianças e, a partir das necessidades expressadas, atuar de maneira interseccional para a aplicação de políticas públicas que objetivem a superação das dificuldades enfrentadas pelas crianças.

Apesar de o tema “campo” ter sido trabalhado no ano de 2016 pela *Plenarinha* e, segundo o próprio guia, naquele ano buscava-se saber quais seriam as melhorias necessárias no local no qual as crianças residiam, não houve mudanças para as crianças do Núcleo Rural Monjolo, o que traz o questionamento sobre o que tem sido feito com a escuta das crianças em níveis superiores da secretaria, responsáveis pela elaboração de políticas educacionais.

Outro aspecto levantado é sobre a dificuldade das escolas, como um todo, em valorizar a cultura do campo, uma vez que ela não é parte integrante desta cultura de maneira efetiva. Os profissionais não convivem com a realidade rural e isso tem sido um empecilho para que a vivência e a cultura dessas crianças sejam valorizadas durante o processo de aprendizagem, o que contribui para a invisibilização dessa cultura dentro do sistema educacional do Recanto das Emas, dificultando ainda mais que as necessidades existentes sejam sanadas para contribuir para uma educação libertadora.

As informações obtidas ao longo da pesquisa evidenciam que, embora a política pública em vigor colabore para o cumprimento da Meta 1 do Plano Distrital da Educação - que estabelece a universalização das matrículas na pré-escola - ela se mostra insuficiente no que tange à garantia do bem-estar das crianças atendidas. Isso porque, para poderem frequentar a escola, aspectos fundamentais como o descanso e a alimentação acabam, em muitos casos, sendo prejudicados. Tal resultado demonstra fragilidades no processo proposto pela DIINF no que tange à efetivação da escuta das crianças como subsídio para a formulação e implementação de políticas públicas.

Dessa maneira, pode-se dizer que, apesar de um grande esforço dos profissionais da educação em realizar a escuta, tal qual a *Plenarinha* orienta, a desconexão entre escuta e implementação das políticas públicas, bem como a ausência de uma escola do campo, com as devidas adaptações às vivências dessas crianças, tem contribuído não só para a insegurança alimentar e prejuízo às horas de sono das crianças, mas também para um processo sistemático de apagamento da cultura camponesa e necessidades reais dessa população. Fazendo com que a própria *Plenarinha* perca seu caráter primordial, que é o impacto nas ações efetivas de atendimento às crianças a partir do protagonismo dessas dentro das escolas, e acabe por perpetuar padrões de dominação presentes na sociedade.

Dessa maneira, defendemos neste trabalho que a *Plenarinha* precisa cada dia mais ser aprimorada e abraçada por diversos setores do serviço público que aplicam políticas públicas, para ser efetiva no que o projeto propõe. A finalidade deste artigo é que a crítica seja ponto de impulso para se refletir sobre o fato de que a *Plenarinha* pode ser utilizada para contribuir para a identificação das lacunas existentes no fornecimento da educação para a primeira infância, porém esse aspecto tem sido

subaproveitado em virtude de interesses que não dizem com o bem-estar social das crianças atendidas.

Portanto, ainda que medidas administrativas busquem mitigar o problema, torna-se necessário refletir sobre a estruturação de estratégias mais eficazes e sensíveis à realidade das crianças em situação de vulnerabilidade alimentar, especialmente aquelas que enfrentam barreiras logísticas adicionais, como a distância entre casa e escola. ■

## Notas

- 1 O tokenismo é um termo trazido por Hart (1992) que consiste na prática de uma organização, instituição ou indivíduo promover ações simbólicas ou superficiais para demonstrar inclusão ou diversidade, sem efetivamente promover mudanças significativas ou proporcionar oportunidades reais de participação e representação para grupos minoritários ou marginalizados. Essas ações são muitas vezes realizadas apenas para cumprir protocolos legais ou normativos, sem um compromisso genuíno com a igualdade ou a equidade.

## Referências

- ARAÚJO, Marlene de, GOMES, Nilma Lima. Infâncias e relações étnico-raciais: A tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In: ARAÚJO, Marlene de, GOMES, Nilma Lima (Org.). **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis. Editora Vozes, 2023, p. 27-59.
- BRASIL. **Lei nº 11. 947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2009.
- BRUNI, Oliviero et al. Diagnóstico e tratamento dos transtornos do sono em crianças e adolescentes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 90, n. 6, p. 565-575, 2014.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Pesquisa com crianças: perspectivas qualitativas**. Tradução de Daniel Bueno. São Paulo: Vozes, 2008.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Magda Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 6 ed. São Paulo, Cotez, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno Guia da Educação Infantil - Identidade e diversidade na Educação Infantil: Eu sou assim e você, como é? XI/XII Plenarinha**. Plenarinha. 2023/2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/XI-plenarinha-2023-5fev24.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação do Campo. Saberes do campo, Educação com identidade**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-no-campo/>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Guia da IV Plenarinha - A cidade (e o campo) que as crianças querem**. Brasília, Distrito Federal: 2016. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/guia\\_plenarinha\\_2016-IV.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/guia_plenarinha_2016-IV.pdf). Acesso em: 28 ago. 2024.
- FERNANDES, Daniela Pretti da Cunha; FERREIRA, Priscila Elman; LEME, Sabrina Ribeiro. A importância do sono no desenvolvimento infantil. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 285-292, 2016.
- FOUCAUT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. tradução de Maria Thereza da Costa e J.A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GAITÁN, Lourdes. El enfoque de la infancia como construcción social. **Cuadernos de pedagogía**, Barcelona, n. 337, p. 82-85, 2004.
- GRAEFF, Jennifer Sibeli. A influência do sono na aprendizagem e no comportamento de crianças de educação infantil. 74p, 2018, **Trabalho de conclusão de curso** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.
- HART, Roger A. **Children's participation**: from tokenism to citizenship. Florence, Italy, 1992. 41p.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir** – A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo B. Cipolla. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O brincar e suas teorias**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- NATIONAL SLEEP FOUNDATION. **Children and Sleep**. Washington, 2015. Disponível em: <https://www.sleepfoundation.org/children-and-sleep>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas sociedades contemporâneas: da marginalidade à participação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2005, p. 15-44.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SECUNHO, Rafael. **Estrada rural no Núcleo Rural Monjolo, no Recanto das Emas é recuperada**. Agência Brasília, Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/2023/01/01/estrada-rural-no-nucleo-rural-monjolo-no-recanto-das-emas-e-recuperada/>. Acesso em: 4 set. 2024.
- SEVERO, Thaila Karoline Furtado. **Diário de bordo**. Recanto das Emas: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 7 ago. 2024.
- SEVERO, Thaila Karoline Furtado. **Diário de bordo**. Recanto das Emas: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 15 de ago. de 2024.
- SEVERO, Thaila Karoline Furtado. **Diário de bordo**. Recanto das Emas: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 29 de ago. de 2024.
- SEVERO, Thaila Karoline Furtado. **Protagonismo Infantil**: a participação da criança em ações educativas articuladas às políticas públicas – A Plenarinha Do Distrito Federal. Brasília, 2025. Disponível em: [http://ppgppij.unb.br/images/PDF/dissertacoes/2025/ThailaKarolineFurtadoSevero\\_DissertaoPPGPPIJ.pdf](http://ppgppij.unb.br/images/PDF/dissertacoes/2025/ThailaKarolineFurtadoSevero_DissertaoPPGPPIJ.pdf). Acesso em: 11 ago. 2024.
- TV CÂMARA DISTRITAL. **Audiência Pública - 19h00 - Situação Monjolo**. YouTube, 17 de abr. de 2024. Disponível em: [https://www.youtube.com/live/VMXmDXIURC4?si=InvTMn3\\_s-au8Hts](https://www.youtube.com/live/VMXmDXIURC4?si=InvTMn3_s-au8Hts). Acesso em: 10 ago 2024.
- UNICEF. **Alimentação na primeira infância** - Conhecimentos, atitudes e práticas de beneficiários do Programa Bolsa Família. Brasília, 2021, Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/17121/file/alimentacao-na-primeira-infancia\\_conhecimentos-atitudes-praticas-de-beneficiarios-do-bolsa-familia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/17121/file/alimentacao-na-primeira-infancia_conhecimentos-atitudes-praticas-de-beneficiarios-do-bolsa-familia.pdf). Acesso em 10 set. 2024.