

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA

LETÍCIA DE FÁTIMA MACEDO CABRAL

CONSELHOS PARTICIPATIVOS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CIDADANIA, DIALOGICIDADE E PENSAMENTO GNOSIOLÓGICO PELA
PERSPECTIVA FREIREANA

PONTA GROSSA
2025

LETÍCIA DE FÁTIMA MACEDO CABRAL

CONSELHOS PARTICIPATIVOS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CIDADANIA, DIALOGICIDADE E PENSAMENTO GNOSIOLÓGICO PELA
PERSPECTIVA FREIREANA

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências
e Educação Matemática no Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Ciências e Educação
Matemática na Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Gisele Brandelero Camargo
Co-orientador: Prof^o. Dr. João Carlos Pereira de
Moraes

PONTA GROSSA
2025

C117 Cabral, Letícia de Fátima Macedo
Conselhos Participativos Infantis: cidadania, dialogicidade e pensamento gnosiológico pela perspectiva freireana / Letícia de Fátima Macedo Cabral. Ponta Grossa, 2025.
118 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Área de Concentração: Espaços Formais e Não Formais no Ensino de Ciências), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Brandelero Camargo.
Coorientador: Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes.

1. Conselho Participativo Infantil. 2. Participação da criança. 3. Gestão democrática na escola. I. Camargo, Gisele Brandelero. II. Moraes, João Carlos Pereira de. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Espaços Formais e Não Formais no Ensino de Ciências. IV.T.

CDD: 372.21



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

LETÍCIA DE FÁTIMA MACEDO CABRAL

"CONSELHOS PARTICIPATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CIDADANIA, DIALOGICIDADE E PENSAMENTO GNOSIOLÓGICO PELA PERSPECTIVA FREIREANA"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 05 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gisele Brandelero Camargo – UEPG
(Presidente / Orientadora)

Profa. Dra. Roseli de Fátima Rech Pilonetto – UNIOESTE
(Membro Externo)

Prof. Dr. Nelson Silva Junior – UEPG
(Membro Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Brandelero Camargo, Professor(a)**, em 08/12/2025, às 14:47, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Roseli de Fátima Rech Pilonetto, Usuário Externo**, em 08/12/2025, às 15:21, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nelson Silva Junior, Professor(a)**, em 15/12/2025, às 10:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2876960** e o código CRC **2C4D2D83**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Luiz Carlos Macedo e Dinarci de Jesus Macedo por compreenderem minhas ausências e por celebrarem cada vitória, me incentivando a derrubar os obstáculos desta jornada acadêmica. Com palavras de amor, incentivo e superação tornaram os meus sonhos possíveis ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

À minha irmã Luciana Aparecida Macedo que sempre profetizou conquistas e realizações profissionais. Seu sorriso, suas gargalhadas e seus conselhos me inspiram.

Dedico este trabalho à minha família, meu esposo Eliandro Pedro Cabral e minha filha Lívia Macedo Cabral, vocês são meu porto seguro. Ao meu esposo, meu companheiro de todas as horas e que acreditou em mim quando as dificuldades pareciam grandes demais. Sua parceria foi o pilar que sustentou este sonho. À minha filha de um ano e seis meses, que desde a barriga já participava das aulas e tarefas diárias. Minha Lívia, após o seu nascimento meu mundo mudou, entre olhares, sorrisos e “mamazinhos” você sempre foi o motivo das minhas lutas e motivação necessária para seguir em frente. Esta, com certeza, é mais uma das conquistas que envolve todos nós.

Sou grata aos meus orientadores, Professor João Carlos Pereira de Moraes e Professora Gisele Brandelero Camargo.

Professor João Carlos Pereira de Moraes muito obrigada pela oportunidade e acolhida no Programa de Pós-graduação PPGECEM, lembrarei com muito carinho da sua simplicidade e da forma como acreditou em mim e na minha prática escolar desde o início da pesquisa. Suas orientações constantes, paciência inestimável, e por sempre me incentivar a buscar a melhor versão deste trabalho.

Professora Gisele Brandelero Camargo seu apoio e exigências me ajudaram a focar no trabalho e com reconhecimento você é a minha inspiração, a reflexão e a ação do que é e pode se tornar possível sobre pesquisa com crianças, perita nos estudos da infância quero seguir seus passos. Obrigada.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECEM/UEPG, expresso minha profunda gratidão, cujas bases e ensinamentos foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos membros da banca, Professor Nelson Silva Junior e Professora Roseli de Fátima Rech Pilonetto pelos valiosos apontamentos que enriqueceram significativamente este estudo. As professoras Karin Cozer de Campos e Leila Inês Folmann Freire que aceitaram prontamente o convite fazendo parte dessa história.

À minha amiga, Celnice Rodrigues, pela amizade construída ao longo desses anos, pelas conversas de incentivo e pela força nos momentos de conquista e de desânimo. E, também, à amiga que a vida acadêmica me apresentou Bruna Bonatto minha sincera gratidão.

Sou grata a toda a equipe do CMEI que atuo como diretora por acompanharem meus passos na responsabilidade do trabalho com as crianças.

Obrigada por sempre acreditarem em mim!

"Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou um projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes".

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as expressões das crianças participantes do Conselho Participativo Infantil (COPIN) acerca das vivências nas práticas gnosiológicas de ensino e aprendizagem em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa (PR), entre os anos de 2024 e 2025. Esta dissertação, em nível de mestrado, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGCEM) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A investigação, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Freire (1986; 1987; 1992; 1997; 2002; 2005; 2009; 2011), Sarmiento (2005; 2009; 2013), Kishimoto (2010; 2008) e Kramer (2002a; 2002b), adotando a escuta sensível e o diálogo como princípios metodológicos. O campo da pesquisa se constituiu nas ações desenvolvidas pelo COPIN, em suas reuniões periódicas, assembleias infantis e momentos lúdicos de deliberação. A observação participante durante as reuniões e assembleias do COPIN, a análises de atas de reuniões e produções escritas das crianças, as conversas informais, rodas de diálogo e entrevistas individuais constituíram os instrumentos de produção de dados. As onze crianças do COPIN, enquanto sujeitos da investigação, evidenciaram o fortalecimento da autonomia e da expressão infantil, o desenvolvimento de vínculos afetivos com a gestão e a ampliação da compreensão das crianças sobre seus direitos e responsabilidades no espaço escolar. Por meio da análise de narrativas, verificou-se que o COPIN favoreceu a construção de uma cultura de participação e respeito às lógicas infantis, consolidando-se como prática pedagógica de gestão democrática e de valorização da infância como sujeito histórico e social. Nessa análise, relaciona-se cidadania, dialogicidade e pensamento gnosiológico pela perspectiva freireana. Conclui-se que a escuta ativa das crianças, mediada pelo diálogo e pela ludicidade, contribui para o exercício da cidadania e para a humanização das relações educativas.

Palavras-chave: Conselho Participativo Infantil; Participação da criança; Gestão democrática.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the expressions of children participating in the Children's Participatory Council (COPIN) regarding their experiences in epistemological teaching and learning practices at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Ponta Grossa (PR), between the years 2024 and 2025. This master's level dissertation was presented to the Postgraduate Program in Science Teaching and Mathematics Education (PPGCEM) at the State University of Ponta Grossa (UEPG). This qualitative case study investigation was based on the theoretical assumptions of Freire (1986; 1987; 1992; 1997; 2002; 2005; 2009; 2011), Sarmiento (2005; 2009; 2013), Kishimoto (2010; 2008), and Kramer (2002a; 2002b), adopting sensitive listening and dialogue as methodological principles. The research field consisted of the actions developed by COPIN, in its periodic meetings, children's assemblies, and playful moments of deliberation. Participant observation during COPIN meetings and assemblies, analysis of meeting minutes and children's written work, informal conversations, dialogue circles, and individual interviews constituted the data collection instruments. The eleven children from COPIN, as subjects of the investigation, demonstrated the strengthening of autonomy and child expression, the development of affective bonds with the management, and the broadening of the children's understanding of their rights and responsibilities in the school environment. Through narrative analysis, it was found that COPIN fostered the construction of a culture of participation and respect for children's logic, consolidating itself as a pedagogical practice of democratic management and valuing childhood as a historical and social subject. This analysis relates citizenship, dialogicity, and epistemological thought from a Freirean perspective. It is concluded that actively listening to children, mediated by dialogue and playfulness, contributes to the exercise of citizenship and the humanization of educational relationships.

Keyword: Children's Participatory Council; Child participation; Democratic management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Momento de votação.....	42
Figura 2 –	Momento de deliberação.....	43
Figura 3 –	Deliberação em reunião ordinária do COPIN.....	44
Figura 4 –	Representantes eleitos do COPIN em pé diante dos demais colegas.....	44
Figura 5 –	Exemplo de Ata do Conselho Escolar.....	66
Figura 6 –	Reunião conselho escolar com a participação dos representantes do COPIN.....	68
Figura 7 –	Criança utilizando objeto simbólico para participar em reunião do COPIN	69
Figura 8 –	Lista de presença das crianças na reunião COPIN.....	70
Figura 9 –	Reunião de pais com a participação dos representantes do COPIN.....	72
Figura 10 –	Reunião de tomada de decisão envolvendo crianças menores do CMEI....	74
Figura 11 –	Momento de votação e escolha do nome da abelha.....	74
Figura 12 –	Curiosidades sobre a abelha e recepção da comunidade escolar.....	75
Figura 13 –	Exemplo de fichas-roteiro.....	75
Figura 14 –	Crianças utilizando as fichas-roteiro em dinâmica do COPIN.....	76
Figura 15 –	Crianças ajudam a organizar os espaços brincantes.....	76
Figura 16 –	Autorretrato de Maylon.....	81
Figura 17 –	Autorretrato Gabe.....	82
Figura 18 –	Gabe fala sobre seus colegas com auxílio das fichas-roteiro.....	83
Figura 19 –	Autorretrato Fada Musa.	84
Figura 20 –	Autorretrato Enzo.....	85
Figura 21 –	Autorretrato Manuella.....	87
Figura 22 –	Autorretrato Otávio.....	88
Figura 23 –	Autorretrato Maria.....	89
Figura 24 –	Autorretrato Gael.....	90
Figura 25 –	Autorretrato Lucas.....	91
Figura 26 –	Autorretrato Laura.....	93
Figura 27 –	Autorretrato Gustavo.....	94
Figura 28 –	Relato escrito de professora em ação do COPIN.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos trabalhos incluídos na revisão sistemática de literatura.....	49
--	----

LISTA DE SIGLAS

APF	Associação de Pais e Funcionários
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CF	Constituição Federal
COPIN	Conselho Participativo Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAD	Programa de Adiantamento de Despesas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
GEICE	Grupo de Estudos das Crianças, Culturas e Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 PARTICIPAÇÃO INFANTIL: DIREITO E COAUTORIA	22
1.1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
1.2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOB O OLHAR DA INFÂNCIA	25
1.3 CRIANÇA E PARTICIPAÇÃO: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS	27
1.4 O QUE SIGNIFICA GNOSIOLOGIA PARA FREIRE: A DÔ-DISCÊNCIA COMO ATO DIALÓGICO.....	32
1.5 O CONSELHO PARTICIPATIVO INFANTIL (COPIN): ORIGEM, ORGANIZAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS	34
1.6 O COPIN COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA, DIALÓGICA E GERADORA DE CIDADANIA.....	45
CAPÍTULO 2 A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM CONSELHOS ESCOLARES	48
2.1 A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONSELHOS ESCOLARES PELA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2007-2024).....	48
2.2 PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA	50
2.3 RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA.....	53
2.4 ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO COPIN	56
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA.....	58
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ÉTICA DA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	58
3.1.1 Instrumentos de Produção de Dados	59
3.1.2 Sujeitos e Contexto.....	61
3.1.3 Estratégia de Análise dos Dados	61
CAPÍTULO 4 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO COPIN.....	64
4.1 A DINÂMICA DAS REUNIÕES DO COPIN	68
4.2 A CRIANÇA PELA CRIANÇA.....	79
4.2.1 Maylon.....	81
4.2.2 Gabe.....	82
4.2.3 Fada Musa.....	84
4.2.4 Enzo.....	85

4.2.5 Manuella.....	87
4.2.6 Otávio.....	88
4.2.7 Maria.....	89
4.2.8 Gael.....	90
4.2.9 Lucas.....	91
4.2.10 Laura.....	91
4.2.11 Gustavo.....	93
4.3 O QUE A CRIANÇA ENTENDE POR COPIN?	96
4.4 COMO A CRIANÇA PARTICIPA DO COPIN?	99
4.5 RELAÇÃO ADULTO E CRIANÇA NA TOMADA DE DECISÕES.....	101
4.6 A PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO DOS PROFESSORES: DESAFIOS E ENGAJAMENTO NA PRÁTICA DO COPIN.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa denominada “Conselhos participativos infantis na educação infantil: cidadania, dialogicidade e pensamento gnosiológico pela perspectiva freireana”, desenvolvida a nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGCEM/UEPG).

Partimos do pressuposto que o Conselho Participativo Infantil (COPIN), desde sua criação, em 2022, como uma ação pioneira em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa – PR, quando inseriu crianças de quatro e cinco anos de idade no processo de tomada de decisões da instituição escolar, promoveu aos sujeitos do processo escolar, a busca por uma educação democrática e de qualidade, ressignificando o cuidar, educar e forma de desempenhar um papel significativo no enfrentamento das desigualdades sociais.

Tendo como foco uma prática pedagógica que favorece a participação da criança, a proposta do COPIN também abrange a problemática da introdução desta abordagem no ensino de Ciências e Matemática, uma vez que, na Educação Infantil, essas não são áreas vistas somente pelo viés disciplinar, tecnicista, mas que abrange sua aplicação na vida cotidiana (Moraes, 2021).

Assim, a inserção das crianças da Educação Infantil na tomada de decisões do CMEI, incentivadas pela prática gnosiológica do COPIN é o tema dessa investigação, que foi mobilizado pela problemática: como as crianças que participam do COPIN expressam o pensamento gnosiológico nas vivências de compartilhamento de tomada de decisões no CMEI? Com essa questão, objetivamos, por meio da análise de narrativas, analisar as expressões orais, corporais, desenhos, realizados pelas crianças representantes do COPIN, acerca das vivências nas práticas gnosiológicas de ensino e aprendizagem, em um CMEI de Ponta Grossa.

Sendo assim, compreende-se que todas as formas de expressões das crianças nas ações do COPIN – sejam elas artísticas, corporais, verbais – compõem a narrativa de cada uma no contexto de análise. E, dessa forma, a narrativa apresenta-se formal e informal, pois nem todas as expressões foram passíveis de registro. No entanto, além de seguir o protocolo burocrático de um conselho – no qual se registram as atas, se tem um tempo e espaço para as reuniões ordinárias e extraordinárias –, a pesquisadora, também, atentou-se e acolheu todas as formas que as crianças usaram para se expressar na mediação e condução das ações do COPIN, uma vez que nesse conselho as crianças são protagonistas.

Nesse contexto, os sujeitos produtores de dados são as próprias crianças participantes do COPIN, uma vez que são elas que se mobilizam na participação e na tomada de decisões. Suas escolhas, apontamentos, decisões, foram registradas e consideradas de distintas maneiras, ora por entrevistas, ora por desenhos, também, por expressões de alegria ou desprezo, mas todas foram consideradas e compõe a narrativa individual e coletiva do COPIN. Os objetivos específicos compreendem: a) reconhecer as estratégias do COPIN para a promoção do pensamento gnosiológico da criança e o compartilhamento das tomadas de decisões no contexto escolar; b) identificar os níveis de participação das crianças no COPIN.

Com abordagem qualitativa, desenvolvemos um estudo de caso, por se tratar do primeiro e único CMEI a incorporar no trabalho da gestão escolar, um conselho escolar formado por crianças da Educação Infantil do município. Escolhemos, para a produção e análise de dados, o recorte temporal de 2024 e 2025 do funcionamento do COPIN, pois as crianças que iniciaram o Conselho, em 2022, já não estão mais no CMEI.

Como instrumentos de produção de dados foram utilizados a observação participante durante as reuniões e assembleias do COPIN, as análises de atas de reuniões e produções escritas das crianças, as conversas informais, rodas de diálogo e entrevistas individuais. Para o tratamento das informações, a proposta de análise escolhida é a análise de narrativa, que possibilita compreender, em profundidade, as formas de expressão e significação atribuídas pelas crianças às experiências vividas pela ótica do pensamento gnosiológica freireano.

No desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos a criança como um sujeito histórico, social, singular, expressivo e criativo em seus pensamentos e ações. E, neste sentido, a criança deve ser olhada com potencialidade na sua forma de enxergar o mundo e contribuir por meio da sua simplicidade e significância; pequenos gestos, interpretar situações, que nós adultos perdemos ao longo da nossa trajetória. No campo acadêmico as discussões e aprofundamentos sobre a infância vem ganhando espaço. Fazer pesquisa com crianças possibilita que elas, por meio do seu pensamento genuíno, contribuam para o (re)conhecimento da sua própria cultura infantil.

Ainda hoje, percebemos que as crianças estão à margem do tecido social, e no contexto escolar, na maioria das vezes, são receptáculos nos processos educativos, podendo, pouco ou quase nada, atuar como sujeitos sociais participativos na escola. Observamos que as crianças ingressam com tenra idade na Educação Infantil, experienciam a cultura e a tradição impregnada do adultocentrismo, que consiste em ignorar suas falas, verbais e não verbais, e

suas produções, como válidas para a tomada de decisões nos processos escolares (Sarmiento; Pinto, 1997).

Todavia, acreditamos que as crianças são competentes para compreender e agir no universo de suas vivências. São ativas e produtoras de cultura e, apesar de estarem em desenvolvimento (assim como todos os sujeitos das outras categorias geracionais, como os adultos ou idosos), são peritas nos assuntos da infância.

A Sociologia da Infância tem trazido, ao cenário acadêmico e científico, esse debate por dois caminhos distintos: o da crítica da posição hegemônica e do levantamento das práticas culturais das crianças. Essas questões, incentivadas na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1989), tecem uma crítica à situação das crianças e dos seus direitos de participação nos diferentes contextos sociais. Pela proposição dessa crítica da Sociologia da Infância, compreendemos a criança como “ator social perspicaz para ler e agir, por meio dos seus movimentos corporais, o universo que o cerca, sendo competente em expressar sua opinião sobre ele” (Camargo, 2020, p. 26).

Acreditamos que, como sujeitos competentes, criativos e produtores de cultura, as crianças podem participar diretamente do processo de tomada de decisões, o que significa “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças” no “processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p. 49).

Importante enfatizar que pesquisar com crianças é diferente de pesquisar sobre, para ou por crianças. Ao considerarmos a criança como sujeito produtor de cultura e competente para produzir dados, conjuntamente com os adultos, afirmamos que fazer pesquisa com crianças pode ser uma ação compartilhada, de participação ativa e protagonista. Por entender que a participação da criança não é passiva, admitimos o uso da expressão produção de dados no percurso metodológico da investigação.

Destacamos que nossa compreensão sobre participação da criança perpassa alguns estudos recentes como os de Fernandes e Marchi (2020), Sarmiento e Tomás (2020), Tomás (2007) e ainda, se ancora na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC, 1989).

Dessa forma, concordamos com Larkins quando defende que a participação é

[...] mais do que um direito, um conceito, que ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração. O posicionamento crítico em relação à da participação implica afastar-se das ideias do mundo liberal minoritário que sugere que a participação é uma performance que acontece em determinados lugares (Larkins, 2021, p. 386).

Acreditamos que a participação acontece quando “As crianças comunicam e exercem influência nos espaços familiares, nas ruas, nas comunidades, nas instituições e nos relacionamentos entre profissionais criança” (Larkins, 2021, p. 386).

Considerando esse entendimento de participação, em que as crianças influenciam o contexto em que estão e alteram as formas de pensar, sentir e agir, defendemos as pesquisas com crianças e a participação delas nas tomadas de decisões com os adultos e seus pares em contextos escolares. Ao considerar a capacidade plena de uma criança, seus conhecimentos, sua cultura, suas diferentes formas de comunicação, acreditamos que devemos respeitá-la em sua totalidade, visando sempre legitimar suas expressões e seus saberes.

Para que participe, efetivamente, sentindo-se segura, com total originalidade para pensar, sentir e agir, as culturas infantis precisam ser enfatizadas e levadas à sério pelos adultos. Isso implica, sobretudo, em um processo de empoderamento das crianças em relação às suas próprias formas de compreender o universo que as cercam. Esse processo, que desenraiza as culturas adultocêntricas colabora para que as crianças não apenas reproduzam as falas dos adultos, mas ressignifiquem-nas e expressem suas próprias falas, com suas lógicas próprias e formas de comunicação específicas.

Ao compreender a participação das crianças como um direito e um processo que transforma o modo de pensar, sentir e agir nas relações intergeracionais, é possível situar os níveis de participação infantil conforme as reflexões de Fernandes e Marchi (2020). A autora propõe uma leitura crítica sobre as formas e significados que a participação assume nas pesquisas e nos contextos educativos, destacando que nem toda prática que “ouve” as crianças pode ser considerada, de fato, participativa.

A participação infantil, segundo Fernandes e Marchi (2020), situa-se em diferentes níveis de envolvimento que variam entre a consulta, a colaboração e a coautoria. No primeiro nível, as crianças são consultadas, mas o controle das decisões e da interpretação dos dados permanece nas mãos do adulto-pesquisador. Trata-se de uma participação limitada, ainda marcada por uma lógica adultocêntrica, na qual as vozes das crianças são consideradas, mas não necessariamente determinantes. Esse modelo é comum nas pesquisas com crianças, em que o pesquisador observa, escuta e interpreta suas ações, sem que haja, contudo, uma partilha efetiva das decisões (Fernandes; Marchi, 2020).

O segundo nível indicado por Fernandes e Marchi (2020) refere-se à colaboração, quando as crianças participam de modo mais ativo em algumas etapas da pesquisa, na definição

de temas, na construção dos instrumentos ou na análise dos dados, ainda que sob orientação do adulto. Nesse nível, há um movimento em direção à participação influente, em que as crianças exercem algum grau de poder decisório e começam a compreender-se como agentes sociais e produtores de conhecimento.

Por fim, no nível mais elevado, a coautoria, as crianças são reconhecidas como sujeitos epistêmicos e atores sociais capazes de atuar como coprodutoras do conhecimento. Nesse modelo, típico da investigação participativa, elas assumem papéis ativos na observação, na análise e na proposição de soluções para os problemas que as afetam. O adulto-pesquisador, por sua vez, reposiciona-se como parceiro, compartilhando poder e responsabilidade. Como destacam Fernandes e Marchi (2020, p. 10), “quanto mais as crianças forem ativamente envolvidas na investigação, maiores serão os ganhos a nível pessoal”, pois passam a desenvolver competências que alteram sua forma de interação com o meio.

Esses níveis de participação dialogam com a proposta de Lundy (2007), citada por Fernandes e Marchi (2020), que define quatro dimensões fundamentais: espaço, voz, audiência e influência. A criança precisa de espaços seguros para expressar-se; de condições para exercer sua voz de forma autêntica; de audiência, isto é, adultos dispostos a escutá-la com seriedade; e de influência, garantindo que suas opiniões tenham peso nas decisões.

No contexto do COPIN, compreender esses níveis é essencial para que a escuta infantil não se restrinja à consulta, mas avance para formas colaborativas e coautoras de participação. Assim, as crianças tornam-se parceiras efetivas na transformação da realidade escolar, consolidando o que Fernandes e Marchi (2020) denomina de participação democrática e emancipatória, em que suas culturas, linguagens e modos de ser são legitimados como formas válidas de conhecimento.

Considerando isso, essa investigação, nasce do desejo de compreender o modo como as crianças produzem conhecimento, interpretam a realidade e expressam o próprio pensamento enquanto sujeito epistêmico, capaz de refletir criticamente sobre o mundo e agir de forma transformadora em seu contexto social.

A gnosiologia, conforme definida nos textos de base filosófica, é o campo da filosofia que se ocupa da relação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, interrogando a origem, a natureza e os limites do conhecimento humano. Segundo Mance (2018, p. 3), “o ato de conhecer não é mera reprodução da realidade, mas um processo ativo de interpretação e reconstrução de significados”. Assim, o conhecimento é concebido como um fenômeno

dinâmico e dialético, em que o sujeito transforma o objeto, ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

Essa concepção dialoga diretamente com a teoria freireana do conhecimento, que compreende o ato de conhecer como um processo dialógico, histórico e social. Para Freire (1996, p. 23), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O conhecimento, portanto, nasce do diálogo entre sujeitos, mediado pelo mundo, e não pode ser reduzido a uma transmissão unilateral de saberes. Esse movimento é o que o autor denomina de “ciclo gnosiológico”, um processo contínuo e recursivo em que o educador e o educando aprendem e ensinam mutuamente — o que Freire chama de “dô-discência”, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p. 25).

No contexto do COPIN, o ciclo gnosiológico manifesta-se quando as crianças participam das decisões sobre o cotidiano escolar — discutindo espaços, propondo mudanças, deliberando sobre problemas e refletindo sobre suas experiências. O conselho se configura como um espaço de diálogo e partilha de saberes, no qual o conhecimento é construído coletivamente, respeitando os modos próprios de pensar, sentir e agir das crianças.

Desse modo, a criação e a implementação do COPIN na prática escolar oportunizam a transição da curiosidade ingênua, que se manifesta de forma espontânea, para uma curiosidade epistemológica, mais crítica e investigativa. Freire (2005, p. 81) afirma que: “A curiosidade ingênua, ao tornar-se crítica, percebe a necessidade de buscar as razões de ser dos fatos”. A escola, quando aberta à participação infantil, torna-se um espaço privilegiado de formação gnosiológica, em que a criança se reconhece como produtora de conhecimento e não como mera receptora de conteúdo.

Segundo Fernandes e Marchi (2020), a participação infantil é um processo que ultrapassa o simples ato de ouvir as crianças; trata-se de reconhecê-las como sujeitos epistêmicos e produtores de cultura. Essa perspectiva está em consonância com o princípio freireano da educação como prática da liberdade, que reconhece no diálogo e na ação coletiva a essência da construção do conhecimento e da emancipação humana.

Freire (1987, p. 69) já afirmava: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, acredita-se que o COPIN concretiza uma práxis gnosiológica, pois une reflexão e ação, promovendo a conscientização e a autonomia das crianças. Ao debaterem coletivamente questões do cotidiano escolar, as crianças exercitam o pensamento autônomo, desenvolvem a capacidade de

argumentar e aprendem a respeitar diferentes pontos de vista, aspectos essenciais para o fortalecimento da cidadania e da democracia desde a infância.

A participação infantil, portanto, é um ato de conhecer o mundo e intervir nele. Freire (2009, p. 32) enfatiza que “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. Assim, defende-se que ao participar das decisões do COPIN, a criança não apenas aprende conteúdos, mas aprende a pensar, a escolher, a decidir e a transformar, elementos centrais do pensamento gnosiológico e da educação libertadora.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa encontra sustentação na concepção freireana de conhecimento como prática social e histórica. Ao identificar as estratégias do COPIN para promover o pensamento gnosiológico e mapear os níveis de participação infantil, busca-se compreender como o diálogo, a escuta e a problematização da realidade se constituem como práticas legítimas de construção do saber.

Como reforça Freire (1987, p. 45), “É na práxis, na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, que se dá o verdadeiro conhecimento”. Portanto, compreender o pensamento gnosiológico da criança no COPIN é compreender a infância como lugar legítimo de produção de saber e transformação social, em consonância com o ideal freireano de uma educação que liberta, humaniza e reconhece o sujeito como autor de sua própria história.

Sendo assim, o COPIN, enquanto prática pedagógica, envolve situações que a criança é convidada a pensar sobre assuntos novos, a contribuir com assuntos que já sabe e juntos, adultos e crianças, aprendem novos conhecimentos. A prática pedagógica envolve este ato de ensinar e aprender, por isso o COPIN torna-se uma estratégia pedagógica da gestão escolar mobilizando professores que atuam diretamente com crianças em acompanhar e favorecer as aprendizagens dos estudantes e olhar sob a ótica da criança, ou seja, como ela vê o mundo fazendo do CMEI um espaço alegre, funcional e emancipador para a infância.

Ao longo da minha trajetória como professora, pedagoga e gestora na Educação Infantil, percebi que as instituições escolares sempre estruturaram seus Projetos Político-Pedagógicos, currículos e práticas com foco no estudante, mas mantendo a centralidade das decisões nas mãos do adulto. Historicamente, a escola se constituiu como um espaço de verticalização das relações, em que o professor “ensina” e o estudante “aprende”, sendo este último um mero receptor do conhecimento.

Com o tempo, enquanto professora, pedagoga, gestora e pesquisadora, compreendi que precisava romper com esse modelo tradicional e hierárquico, que limita a participação infantil e reduz o papel da criança a alguém que apenas obedece e reproduz o que o adulto determina.

Meu olhar e minha prática mudaram quando percebi que o verdadeiro sentido da Educação Infantil está em viver junto com as crianças as experiências cotidianas, em deixar-se encantar por suas descobertas, por suas linguagens e modos de compreender o mundo.

Aprendi que a criança aprende e cria vínculos quando o espaço educativo está realmente voltado para ela, desde a organização dos mobiliários, dos brinquedos, dos objetos e dos tempos, até a forma como a linguagem é usada para se comunicar de modo claro, afetivo e significativo, respeitando seus interesses. Sempre defendo que, se o CMEI e a escola existem para as crianças, elas também devem estar participando, opinando e se envolvendo ativamente nas decisões e vivências cotidianas.

Essa compreensão tem origem também na minha própria infância. Fui uma criança que viveu intensamente os momentos brincantes da infância, brincava de casinha, fazia bolinhos de barro, brincava na rua de bola, bicicleta, sonhava e imitava várias profissões, mas que, muitas vezes, ouviu frases como: “esse assunto não é para criança”, “quando você crescer vai entender”, “você não se manda”, “vai lá brincar”, essa última expressão de ação ‘soava’ o distanciamento do ‘eu’ criança para a conversa dos adultos. Ainda, essas me ensinavam o silêncio e a obediência, me afastando do direito de participar e de expressar minhas vontades e pensamentos. Cresci entendendo os limites e as permissões que deveria solicitar para existir no espaço social.

Hoje, ao olhar para as crianças, quero oferecer a elas o que não me foi permitido: o direito de falar, de ser ouvida, de participar. Por isso, valorizo suas vozes, suas ideias e suas expressões. Acredito profundamente na potência do olhar infantil, capaz de revelar perspectivas e sentidos que os adultos muitas vezes não percebem. No cotidiano do CMEI, são as crianças que me ensinam a enxergar o espaço educativo pelos olhos delas, olhos que pensam, sonham, refletem e ressignificam a infância nesta instituição.

Acredito que o diálogo entre adultos e crianças é o caminho para a construção do conhecimento estruturado no diálogo e na coletividade, pois possibilita uma aprendizagem democrática, humanizada e participativa. Essa concepção está em consonância com a teoria freireana da dô-discência, que reconhece a inseparabilidade entre ensinar e aprender.

Ao adotar essa postura dialógica, o educador se coloca ao lado da criança, e não acima dela. O conhecimento deixa de ser uma imposição e passa a ser uma construção compartilhada. Essa perspectiva redefine o papel do professor, que deixa de “controlar” para mediar, e o da criança, que deixa de “obedecer” para participar. Assim, o ato educativo torna-se um encontro

entre sujeitos que se transformam mutuamente por meio do diálogo, da escuta e da curiosidade crítica.

Inspirada pelo pensamento gnosiológico e libertador de Paulo Freire, acredito que a criança é capaz de se reconhecer como sujeito de sua própria história, tornando-se agente de transformação da realidade em que vive. Quando a escola promove a participação e o diálogo, ela desperta na criança o sentimento de pertencimento e o exercício da autonomia.

Essa perspectiva reflete uma visão de educação comprometida com a emancipação e com a justiça social. Ao viver experiências democráticas desde a infância, a criança desenvolve o pensamento crítico, a capacidade de argumentar e o senso de responsabilidade coletiva. Assim, o ambiente escolar deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um território de vivências democráticas e de formação para a cidadania. É nessa comunhão que a criança experimenta a liberdade de pensar, decidir e agir, compreendendo que pode transformar o mundo à sua volta. A participação, nesse sentido, não é apenas um direito, mas uma possibilidade de transformação social.

Nesse cenário epistemológico, organizamos esse trabalho de pesquisa em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro: Participação infantil: direito e coautoria, indica o referencial teórico que embasa o estudo; o segundo: A literatura acadêmica sobre a participação infantil em conselhos escolares, apresenta os resultados de uma revisão sistemática de literatura a respeito da produção acadêmica brasileira sobre a participação infantil em conselhos escolares; o terceiro: Metodologia, trata da metodologia empregada; e, por fim, o quarto e último, A participação infantil no COPIN, apresenta a discussão dos resultados do estudo.

É importante destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, Plataforma Brasil, obtendo o parecer favorável ao seu desenvolvimento identificado pelo número do protocolo CAAE: 78882524.3.0000.0105.

CAPÍTULO 1

PARTICIPAÇÃO INFANTIL: DIREITO E COAUTORIA

Neste capítulo, apresenta-se a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e autora desta dissertação. Além disso, apresenta-se: o cenário legal da Educação Infantil brasileira; as concepções e significados de criança e de participação; a concepção de gnosiologia para Freire que contempla a dô-discência como ato dialógico; a origem, a organização e as experiências democráticas do Conselho Participativo Infantil (COPIN); e, por fim, o COPIN como prática pedagógica, dialógica e geradora de cidadania.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Minha primeira experiência em sala de aula ocorreu em uma creche (como era popularmente chamado o CMEI naquele tempo) que atendia crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesta oportunidade meu vínculo empregatício era por contrato e intitulada como Educadora Infantil, ou seja, professora, logo após conclui o Ensino Médio na modalidade Magistério, no ano de 2005. Aos dezessete anos, em 2006, iniciei minha atuação profissional com uma turma mista de 26 crianças, cujas idades variavam entre 1 e 3 anos. Diante dessa diversidade etária, meu principal objetivo era promover a convivência harmoniosa entre as crianças, estimular o brincar, desenvolver a autonomia e contribuir para o aprimoramento cognitivo delas. Naquela época, há 17 anos atrás, predominava uma visão assistencialista no âmbito educacional, especialmente no que se referia ao "cuidar".

Assim, minha atuação concentrava-se em atividades como o desfralde, a escovação dos dentes e a alimentação independente, uma vez que 23 das 26 crianças ainda utilizavam fraldas. Sem o auxílio de um/a assistente de turma, precisava conciliar essas demandas com o planejamento pedagógico, conforme aprendido no Magistério. No entanto, as propostas de ensino não me pareciam coerentes ao contexto, distanciando-se da realidade prática da época.

Ao longo dos anos, trabalhei com crianças de diferentes faixas etárias e convivi com lideranças institucionais que, muitas vezes, não compreendiam os processos inerentes à infância, priorizando abordagens que geravam medo e silêncio nas crianças. Essas experiências reforçaram minha convicção sobre a importância de uma educação infantil emancipadora.

Dessa forma, meus planos de docência passaram a ser adaptados às necessidades específicas de cada turma, sempre com o intuito de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. A realização profissional, para mim, sempre esteve atrelada à mediação das atividades pedagógicas e à observação das respostas das crianças, evidenciando sua aprendizagem. Afinal, ser professora significava, acima de tudo, "dar aula".

No entanto, ao longo dessa trajetória, novos desejos e encantos emergiram em minha prática profissional. Inspirada pela minha própria infância, adotei uma postura dinâmica e participativa, brincando junto com as crianças e auxiliando-as a superar os desafios propostos. Essa abordagem, embora nem sempre compreendida por colegas e gestores, era respaldada pelos resultados positivos alcançados.

Em 2008, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, onde compreendi o ato de ensinar como um processo dialógico, que envolve tanto o ensinar quanto o aprender, fundamentado em bases científicas. Em 2013, concluí uma Especialização em Neuropsicopedagogia, ampliando meus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Recentemente, em 2021, integrei o Grupo de Estudos das Crianças, Culturas e Educação (GEICE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde me dediquei a conhecer a Sociologia da Infância. Essa experiência me permitiu defender a pesquisa com crianças, reconhecendo-as como sujeitos competentes para a produção de dados, interpretação da realidade e expressão de seus interesses e necessidades.

Em 2012, me tornei professora concursada pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, peripassei as salas de aula, coordenação pedagógica e atualmente sou diretora de um Centro Municipal de Educação Infantil de Ponta Grossa, que atende crianças do segmento creche (1 a 3 anos) e crianças do segmento pré-escola (4 e 5 anos), desde 2022. Aos trinta e três anos, vivenciei uma experiência que marcou profundamente minha trajetória profissional. Em um momento da rotina escolar, solicitei que as crianças organizassem os brinquedos e a sala de aula. Ao ajudar nessa tarefa, posicionei um balde de brinquedos sobre um tapete.

No entanto, uma das crianças desafiou minha organização, reposicionando o balde em outro local. Inicialmente, pensei em corrigi-la, mas optei por não interferir. Esse momento despertou em mim a reflexão sobre o protagonismo infantil e resultou na minha primeira pesquisa científica na área acadêmica, intitulada "O Protagonismo Infantil na Transformação de Ambientes Escolares: o que acontece quando a criança organiza o ambiente da sala de aula?". A partir de então, busquei desenvolver melhor essa ação transformando-a em um projeto de

pesquisa e busquei minha aprovação em um programa de pós-graduação, a qual me trouxe até a realização deste trabalho.

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil em 2021, evidenciou a capacidade das crianças de compreender e transformar o universo social em que estão inseridas, além de influenciar decisões e modificar regras implícitas no contexto escolar. Essa experiência reforçou minha convicção sobre a importância de valorizar a voz e a ação das crianças no ambiente educacional.

A escola, tradicionalmente vista como um ambiente estruturado e ideal para a aquisição de conhecimentos, muitas vezes distancia-se das reais experiências e necessidades das crianças. Percebi, então, a necessidade de transformar minha prática pedagógica, desenvolvendo projetos desafiadores que promovessem a melhoria da realidade social por meio da Educação Infantil. Essa trajetória profissional e acadêmica tem sido marcada por um compromisso constante com o desenvolvimento integral das crianças, pautado no amor, no encantamento e na busca por uma educação verdadeiramente emancipadora.

Em 2022, quando assumi a função de diretora tive uma inspiração de criar um espaço em que as crianças pudessem participar de forma potente. Nesse ano, o COPIN foi criado. Explica-se os detalhes de sua criação na seção 1.5 desta pesquisa.

1.2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOB O OLHAR DA INFÂNCIA

No cenário legal da Educação Infantil brasileira, a universalização do acesso à creche e à pré-escola, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, ainda não foi plenamente alcançada, especialmente em regiões mais pobres e periféricas. Além disso, persistem desigualdades na qualidade do atendimento, com muitas instituições enfrentando problemas como infraestrutura precária, falta de recursos pedagógicos e formação insuficiente dos profissionais. Esses fatores limitam a efetivação de uma educação que valorize a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem (Sarmiento, 2009).

Outro aspecto relevante no cenário atual é a necessidade de fortalecer a articulação entre os saberes acadêmicos e as práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil. Apesar do reconhecimento teórico da criança como produtora de cultura e da importância do brincar como eixo central do currículo, muitas práticas ainda reproduzem modelos tradicionais de ensino, focados na transmissão de conteúdos e na preparação para etapas posteriores da escolarização. Para superar essa dicotomia, é fundamental investir na formação continuada dos

educadores, de modo a promover reflexões críticas sobre suas práticas e a construção de propostas pedagógicas alinhadas às necessidades e interesses das crianças (Sarmiento, 2009).

Em suma, a história da Educação Infantil no Brasil evidencia um percurso de lutas e conquistas, marcado pela transição de uma visão assistencialista para uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem. Contudo, o cenário atual ainda demanda esforços para garantir o acesso universal e a qualidade do atendimento, bem como para consolidar práticas pedagógicas que respeitem a infância em sua pluralidade e complexidade. A superação desses desafios requer o engajamento de todos os atores envolvidos – governos, educadores, famílias e sociedade civil – em prol de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva e transformadora.

A valorização da criança na sociedade brasileira é um tema que ganhou destaque a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu um novo paradigma ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Esse marco legal, aliado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), consolidou um arcabouço jurídico que não apenas protege, mas também promove a participação ativa das crianças na vida social e política do país. Este texto busca refutar a ideia de que as crianças, por serem pequenas, não têm capacidade para contribuir com suas opiniões, destacando a importância de sua inclusão em espaços democráticos, como os conselhos participativos infantis.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Esse dispositivo legal reflete uma mudança significativa na forma como a criança é vista no Brasil, passando de objeto de tutela para sujeito de direitos. Além disso, o artigo 206 da Constituição, enfatiza a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional, o que fundamenta a criação de conselhos escolares como instâncias participativas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reforça essa perspectiva ao garantir, em seu artigo 53, o direito dos estudantes à participação e ao respeito. O ECA reconhece a criança como um ser em desenvolvimento, mas também como um indivíduo capaz de expressar suas opiniões e desejos, devendo ser ouvida em questões que lhe dizem respeito. Essa visão é corroborada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da

Criança (CDC), ratificada no Brasil em 1990, que estabelece, em seu artigo 12, o direito da criança de expressar livremente suas opiniões e de tê-las devidamente consideradas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seus artigos 3º e 14º, também reforça a importância da participação da comunidade escolar e local nos processos decisórios das escolas. A LDB não apenas consolida a gestão democrática como um princípio educativo, mas também abre espaço para a inclusão de representantes estudantis em conselhos escolares, garantindo que as vozes das crianças sejam ouvidas e consideradas.

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), amplia essa compreensão ao reconhecer a primeira infância como uma fase decisiva do desenvolvimento humano e como prioridade absoluta nas políticas públicas. Essa lei reforça o papel das instituições educacionais na promoção da participação e do protagonismo das crianças pequenas, destacando que a escuta e a valorização de suas experiências devem ser princípios orientadores das práticas pedagógicas e das políticas de educação infantil.

Um argumento frequentemente utilizado para justificar a exclusão das crianças dos processos decisórios é a ideia de que, por serem pequenas, elas não têm conhecimento ou maturidade suficiente para contribuir com opiniões relevantes. No entanto, essa visão desconsidera o potencial das crianças como agentes ativos em sua própria formação e no desenvolvimento da sociedade. A legislação brasileira, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, refuta essa perspectiva ao garantir que suas opiniões sejam ouvidas e consideradas, especialmente em questões que afetam diretamente suas vidas.

A participação das crianças em conselhos escolares e outros espaços democráticos não apenas respeita seus direitos, mas também contribui para o fortalecimento da democracia. Ao incluir as crianças nesses espaços, promove-se uma cultura de participação e cidadania desde a infância, preparando-as para o exercício pleno de seus direitos e deveres na vida adulta. Além disso, a participação infantil enriquece os processos decisórios ao trazer perspectivas únicas e inovadoras que, muitas vezes, são negligenciadas pelos adultos.

A criação e atuação dos conselhos participativos infantis são exemplos concretos de como a legislação brasileira pode ser aplicada para promover a inclusão das crianças na tomada de decisões. Esses conselhos, que têm como base os princípios da gestão democrática estabelecidos na Constituição e na LDB, permitem que as crianças participem ativamente da discussão e implementação de políticas públicas que lhes dizem respeito. Essa participação não apenas garante o respeito aos direitos das crianças, mas também fortalece a democracia ao ampliar a representatividade e a diversidade de vozes nos processos decisórios.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, embora não mencione especificamente os conselhos escolares, promove diretrizes para uma educação democrática e participativa, apoiando a formação de instâncias colegiadas de participação nas escolas e sistemas de ensino. Essa abordagem está alinhada com os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030” da ONU, que destacam a importância da participação inclusiva e da promoção de sociedades justas e democráticas.

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 até o ECA, a LDB e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257/2016), reconhece a criança como um sujeito de direitos e valoriza sua participação na vida social e política do país. A ideia de que as crianças, por serem pequenas, não têm capacidade para contribuir com suas opiniões é refutada por esses marcos legais, que garantem o direito à participação e ao respeito.

A inclusão das crianças em conselhos participativos infantis não apenas respeita seus direitos, mas também fortalece a democracia ao promover uma cultura de participação e cidadania desde a infância. Portanto, é essencial que a sociedade brasileira continue a avançar na implementação desses princípios, garantindo que as crianças sejam ouvidas e valorizadas em todos os espaços de decisão.

1.3 CRIANÇA E PARTICIPAÇÃO: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS

As crianças são sujeitos ativos, criativos e capazes de formular hipóteses e soluções, exercendo papéis de transformação no espaço escolar por meio de suas próprias culturas e interpretações. Para Sarmiento e Pinto (1997), dar visibilidade às falas infantis significa legitimar suas representações sociais e reconhecer a infância como categoria social, desocultando fenômenos que o olhar adulto frequentemente marginaliza. Nesse sentido, incluir as vozes das crianças nos processos decisórios escolares representa um exercício de cidadania e de fortalecimento da democracia, conforme defende Moss (2008), ao destacar a participação como meio de enfrentamento das opressões e de valorização das diferenças.

Na Educação Infantil, considerar a participação efetiva das crianças de 4 e 5 anos nos Conselhos Participativos Infantis, configura-se como inovação política e pedagógica, alinhada à BNCC (Brasil, 2017), que orienta experiências baseadas em interações e ações concretas. Tal prática amplia a formação integral, garantindo não apenas aprendizagem, mas também socialização e engajamento cívico. Assim, conforme Camargo e Cabral (2023a), as crianças devem ser reconhecidas como protagonistas de seus processos de vida, e sua participação em

conselhos escolares possibilita experiências formativas essenciais, como reforçam Larrosa (2002) e Moraes (2021), ao compreenderem a infância como condição singular de experiência humana.

A função de professores e gestores escolares se estabelece, no espaço escolar, como promotores do exercício de cidadania e a ampliação da participação política, pois “a participação e cidadania dizem respeito à forma como crianças e adultos se apropriam do direito à construção democrática em suas vidas” (Tomás, 2007, p. 254).

Nesse sentido, para adentrar no campo da participação infantil, realizamos uma revisão sistemática de literatura, entendendo-a como método rigoroso e estruturado de coletar, analisar e sintetizar evidências de estudos anteriores sobre uma questão de pesquisa específica (Mainardes, 2009).

Para tratarmos das relações entre adultos e crianças em pesquisas na área de educação/ensino, vale considerar a análise de três aspectos: a participação, a relação adulto-criança e as práticas pedagógicas.

Deste modo, as vivências de participação da criança na escola corroboram com os Temas Contemporâneos Transversais: “Educação em Direitos” da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Esta, assegura as condições para que as crianças aprendam de forma ativa e entendam o mundo que as cerca como produção cultural infantil (Brasil, 2017). Nesse contexto, surge o Conselho Escolar como forma de a comunidade escolar discutir como pode ser melhorada de acordo com a sua realidade.

Como orienta a BNCC, as “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p. 03). A participação da criança no COPIN, dá a ela visibilidade em ações concretas, elucidando o trabalho de profissionais para um olhar de oportunidades sociais presentes e futuras.

Na ação inicial do COPIN, o projeto envolve crianças da Educação Infantil na tomada de decisões sobre suas preferências na organização do ambiente escolar. Sendo assim, vemos na revisão de literatura, apresentada no Capítulo 2, a possibilidade de entender como é compreendida a participação da criança na relação entre adultos e crianças nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, por meio de outras experiências de participação infantil em Conselhos Escolares as quais foram documentadas academicamente por outros pesquisadores brasileiros.

A concepção contemporânea de criança, especialmente na perspectiva da Sociologia da Infância, desloca-se da visão tradicional que a percebia como um “vir a ser” para compreendê-la como um sujeito social de direitos, ativo e produtor de cultura (Veiga; Ferreira, 2012; Sarmento; Marchi, 2008).

Segundo Oliveira (2007), ainda persiste uma herança adultocêntrica nas práticas educativas, que tende a subestimar a competência infantil, silenciando suas expressões e restringindo sua agência. Superar essa perspectiva implica reconhecer que as crianças são protagonistas de suas experiências, coautoras de significados e partícipes da vida social.

Nesse mesmo sentido, Fernandes e Marchi (2020) destacam que, em pesquisas participativas, a criança assume papel ativo “na observação, na descrição, na interpretação, agindo, assumindo-se como um sujeito, com um papel ativo e transformador do processo de pesquisa” (p. 11). Assim, a infância deve ser compreendida em sua pluralidade, respeitando suas formas próprias de expressão, linguagem e pensamento.

A criança, portanto, é sujeito gnosiológico, capaz de conhecer e transformar o mundo. Essa leitura freireana dialoga com o entendimento de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), para quem a criança é autora de seu próprio aprendizado, exercendo protagonismo na construção de conhecimento e sentido em contextos educativos democráticos e dialógicos.

A participação infantil é entendida, na literatura contemporânea, como um direito, uma prática social e um processo de construção coletiva (Cunha; Fernandes, 2012; Larkins, 2021). De acordo com Larkins (2021, p. 387), a participação é “mais do que um direito, um conceito que ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem”.

Cunha e Fernandes (2012) ressaltam que a participação autêntica das crianças requer três condições: o reconhecimento do direito de participar, o desenvolvimento das capacidades necessárias para o exercício desse direito e a criação de espaços adequados para que ele se realize. Essa concepção alinha-se à Pedagogia-em-Participação, defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), que reconhece a criança como agente de seu aprendizado, capaz de decidir, dialogar e influenciar o ambiente educativo.

Na mesma direção, Hart (1993) e Tomás (2007) compreendem a participação como processo gradual e contextual, que envolve negociação, escuta e corresponsabilidade entre crianças e adultos. Essa concepção se opõe à participação simbólica, ou meramente representativa, e defende práticas que valorizem a voz e a experiência infantil como forma de empoderamento (Van Bueren, 1998; Brostolin; Azevedo, 2021).

Freire (2009) contribui para o debate ao propor a *dô-discência*, relação em que ensinar e aprender são atos recíprocos. Assim, a participação das crianças nos espaços educativos é também um ato gnosiológico, pois permite a transição da curiosidade ingênua à curiosidade crítica, tornando-as sujeitos da própria aprendizagem.

Ao discutir os níveis de participação infantil nas pesquisas e nos espaços educativos, Fernandes e Marchi (2020) destacam que, apesar dos avanços conceituais e políticos conquistados nas últimas décadas, ainda há uma distância entre o discurso e a prática participativa. As autoras defendem a necessidade de uma mobilização crítica do conceito de participação, especialmente quando se trata de crianças como sujeitos de direitos e de conhecimento. Nesse sentido, é preciso ultrapassar modelos de pesquisa e práticas pedagógicas que apenas consultam as crianças, sem garantir que suas vozes tenham influência efetiva nas decisões.

Segundo Fernandes e Marchi (2020), há uma gradação entre diferentes modos de participação: desde a participação consultiva, quando a criança é ouvida, mas não interfere nos rumos da decisão, até a participação ativa e transformadora, em que ela atua como parceira na investigação e na construção de conhecimento. As autoras apontam que “a pesquisa deve ser compreendida como um processo realizado com as crianças e não nas crianças” (p. 5), enfatizando o deslocamento de uma postura adultocêntrica para uma relação dialógica e horizontal.

Conforme já mencionado anteriormente, Lundy (2007) propõe quatro dimensões fundamentais da participação: espaço, voz, audiência e influência. O espaço refere-se à criação de oportunidades seguras e inclusivas para que a criança expresse seus pontos de vista; a voz diz respeito ao reconhecimento de suas múltiplas formas de comunicação; a audiência implica que as suas falas sejam ouvidas com atenção e respeito; e, finalmente, a influência requer que as opiniões das crianças sejam consideradas de modo significativo nas tomadas de decisão. Essa estrutura pode ser observada no funcionamento do COPIN, em que as crianças dispõem de espaço e voz ativa para propor mudanças na rotina escolar e influenciar decisões coletivas.

E, por meio da aplicação das dimensões fundamentais da participação de Lundy (2007), as ações do COPIN foram pensadas e organizadas para promover o protagonismo dos integrantes – as crianças. Dessa forma, no decorrer da pesquisa, esta dinâmica é exposta com a apresentação de exemplos das atas, de recortes de diálogos das crianças e da comunidade escolar, da dinâmica de momentos importantes, bem como das percepções da pesquisadora desde a criação e implementação do COPIN em 2022 até os últimos acontecimentos do

conselho infantil em 2025. Assim, reforça-se que a narrativa a respeito do COPIN no contexto da Educação Infantil, e especificamente da experiência apresentada nessa dissertação, abrange não somente os diálogos das crianças, mas, também, as percepções e expressões delas no relacionamento com toda a comunidade escolar.

Ao incorporar essas dimensões na prática pedagógica, o COPIN ultrapassa o nível consultivo e aproxima-se de uma participação colaborativa e emancipatória, tal como descrita por Kirby (1999), ao afirmar que quanto mais as crianças se envolvem ativamente, maiores são os ganhos pessoais e sociais que obtêm. Essa concepção aproxima-se do pensamento freireano, em que o diálogo é que permite o exercício da *dô-discência*, tornando-se a base para práticas educativas que valorizam a reciprocidade entre adultos e crianças.

Na perspectiva gnosiológica freireana, a criança é compreendida como sujeito epistêmico, um ser que conhece e que é capaz de transformar a realidade a partir de suas experiências e curiosidades. Assim como a educação libertadora proposta por Freire rompe com a “educação bancária”, a participação infantil rompe com o adultocentrismo, ao reconhecer que o conhecimento não se dá de forma vertical, mas por meio de interações horizontais e dialógicas. Fernandes (2016, p. 763) reforça essa ideia ao defender que a ética nas pesquisas e nas práticas com crianças “não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca da infância, mas deve considerar a alteridade que a configura”.

Além disso, autores como Sarmiento e Marchi (2008) contribuem para essa discussão ao compreenderem que a Sociologia da Infância se organiza em torno de três paradigmas, o estrutural, o interpretativo e o crítico, sendo este último o que mais dialoga com a educação emancipadora freireana. No paradigma crítico, a infância é vista como categoria social e política, e as crianças, como agentes que produzem cultura e conhecimento, participam da construção de suas realidades e podem intervir nelas.

Nessa perspectiva, os níveis de participação infantil podem ser interpretados como um *continuum* que se desloca da voz simbólica para a ação transformadora. No primeiro nível, a criança é ouvida (consulta); no segundo, ela é envolvida em processos de reflexão e negociação (colaboração); e no terceiro, ela é reconhecida como coprodutora de saberes e coautora de decisões (emancipação). Esse último nível reflete a dimensão mais profunda do pensamento gnosiológico freireano, na medida em que pressupõe que o conhecimento nasce do diálogo e se concretiza na práxis, na união entre reflexão e ação.

No caso do COPIN, os encontros deliberativos, as rodas de conversa e os processos de votação configuram espaços que se aproximam da proposta freireana de “tematização da

realidade”. As crianças identificam temas significativos, como o uso do espaço, a organização dos ambientes e o planejamento das atividades e, por meio do diálogo, problematizam e propõem soluções. Essa dinâmica transforma o Conselho em um espaço de formação cidadã e epistemológica, onde o pensamento gnosiológico da criança se manifesta de forma concreta e coletiva.

Dessa forma, os níveis de participação infantil analisados à luz de Fernandes (2020), Lundy (2007) e Freire (2009) revelam que a participação autêntica não se limita à escuta, mas implica a construção compartilhada de conhecimento e poder. A criança deixa de ser apenas ouvida e passa a ser reconhecida como sujeito que pensa, cria e transforma. Tal concepção exige do adulto uma postura ética, reflexiva e sensível que, como sugere Freire (2009), se baseia na humildade e na disposição para aprender com o outro.

1.4 O QUE SIGNIFICA GNOSIOLOGIA PARA FREIRE: A DÔ-DISCÊNCIA COMO ATO DIALÓGICO

A gnosiologia, na perspectiva freireana, é compreendida como a teoria do conhecimento que se funda no diálogo, na curiosidade e na ação transformadora. Para Paulo Freire (1996), conhecer é um ato profundamente humano, que se realiza na relação entre sujeitos mediados pelo mundo. O conhecimento não é algo dado, acabado ou transferido, mas um processo contínuo de construção e reconstrução. Assim, o ato de conhecer envolve sempre o movimento de apropriar-se criticamente da realidade e de atuar sobre ela para transformá-la.

Freire (1996, p. 23) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa afirmação sintetiza o núcleo do pensamento gnosiológico freireano: o saber nasce do encontro dialógico entre educador e educando, e não da imposição unilateral de um sobre o outro. A relação pedagógica, portanto, deve ser uma relação de reciprocidade e horizontalidade, em que todos ensinam e aprendem em comunhão.

Nesse contexto, Freire introduz o conceito de dô-discência, que expressa a unidade indissociável entre o ato de ensinar e o de aprender. Essa concepção rompe com a dicotomia tradicional entre professor e aluno e inaugura uma pedagogia dialógica em que ambos são sujeitos gnosiológicos, coautores do conhecimento e partícipes da práxis educativa.

A dô-discência propõe, portanto, um modo ético e coletivo de conhecer, em que o saber se constrói na escuta e na troca, não na hierarquia. É um convite à humildade

epistemológica - a reconhecer que ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. Cada sujeito, adulto ou criança, traz saberes, experiências e formas de compreender o mundo que merece ser legitimadas no processo educativo.

Essa visão encontra eco no cotidiano do COPIN, em que as crianças são encorajadas a expressar suas ideias, participar de decisões e construir coletivamente as regras de convivência. Durante uma das reuniões, ao ser perguntado sobre o motivo pelo qual gostaria de participar do COPIN, Gustavo, 5 anos, respondeu:

“Porque eu quero ajudar as pessoas a pensar, curtir, ajudar todo mundo, eu quero ganhar né! Igual eu ganhei aquele dia. Eu posso mandar, mandar neles igual vocês e é isso” (Gustavo, reunião do COPIN, 2024).

A fala de Gustavo revela, de forma espontânea e autêntica, como a criança compreende a noção de poder e autoridade nas relações sociais. Ao expressar o desejo de “mandar igual aos adultos”, evidencia a estrutura vertical e adultocêntrica que ainda marca as interações em muitos espaços escolares. Essa fala é potente porque nos provoca a refletir: como estamos ensinando as crianças a se relacionarem com o poder e a participação?

A partir dessa provocação, é possível propor uma leitura crítica: se o adulto continua ocupando o lugar exclusivo da autoridade e da decisão, a criança internaliza a lógica do mandar e obedecer como forma legítima de convivência. Desconstruir esse paradigma requer transformar as relações pedagógicas em experiências de negociação, diálogo e corresponsabilidade. No COPIN, o objetivo é justamente promover práticas que rompam com o modelo verticalizado e favoreçam relações horizontais, nas quais adultos e crianças possam dialogar, escutar, combinar e decidir juntos, exercitando a convivência democrática.

Esse movimento de desconstrução do adultocentrismo é, sem dúvida, um desafio, pois exige dos adultos uma mudança de postura epistemológica, ética e afetiva. No entanto, é também um caminho de libertação - tanto para o educador, que aprende a escutar genuinamente, quanto para a criança, que passa a se reconhecer como sujeito de direitos, saberes e responsabilidades.

Relembrando as palavras de Freire (1987, p. 69): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa comunhão é o que se busca nas práticas participativas do COPIN: educar com as crianças, não sobre elas, reconhecendo o valor do diálogo como fundamento da emancipação humana e da construção de conhecimento.

Essa concepção está em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que orientam as instituições educativas a garantirem a expressão e a participação das crianças como condição para sua formação integral:

[...] cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar de práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão do mundo e de si próprios [...]” (Brasil, 2009, p. 87).

A gnosiologia freireana, portanto, não é apenas uma teoria do conhecimento, mas uma ética da relação humana. No contexto do COPIN, ela se concretiza quando adultos e crianças compartilham decisões, aprendem mutuamente e constroem sentidos comuns sobre a vida em comunidade. É nesse espaço dialógico que a dô-discência se torna visível: ensinar e aprender se confundem e o conhecimento se torna um ato de liberdade compartilhada.

1.5 O CONSELHO PARTICIPATIVO INFANTIL (COPIN): ORIGEM, ORGANIZAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS

Desde a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), o Brasil passou a ter o regime democrático na gestão pública. A partir de então, a educação passou a ser um direito de todos e um dever do Estado. Depois da Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Brasil, 1996) reafirma o compromisso de estabelecer a educação como dever e direito ao acesso. Além disso, essas determinações legais estabelecem o controle social por parte da sociedade civil, isto é, que a população se envolva na discussão e na sugestão de como melhorar o acesso à educação.

De tal modo, é possível traçar metodologias que ressignificam o conceito de participação da criança nessa organização social que normalmente são pensadas por adultos. De acordo com Camargo e Cabral (2023, p. 139):

Ao compreender a instituição escolar, como um ambiente educativo imbricado nas diversas nuances políticas e sociais, observamos que tem sido lócus de investigações de diferentes áreas do conhecimento. Os profissionais

que atuam nesse espaço oportunizam, enquanto sujeitos de pesquisa, possibilidades de reflexões sobre a educação escolar e tudo o que ela implica.

Nesse contexto, é que surge o Conselho Escolar como forma de a comunidade escolar discutir como pode ser melhorada de acordo com a sua realidade. Sendo assim, Drescher e Dutra (2014, p.15) indicam que os Conselhos Escolares “tornaram-se grandes mecanismos de democratização do ensino e da gestão democrática da educação, oportunizando um caminho a participação e ao comprometimento mútuo para a melhoria da qualidade da educação nacional”.

Em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI de Ponta Grossa/PR, em que atuo, há o Conselho Escolar efetivo conforme Lei nº 11.797 de 26 de maio de 2014, que fundamenta, neste município, a atuação de membros em unidades escolares. O Manual Prático do Conselho Escolar (2019) e o Decreto nº 16.885, em 29/01/2020 - Regimento Interno do Conselho Escolar, das Unidades de Ensino Fundamental e/ou de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, implantado, especificam a composição dos membros por, diretor e representantes de professores, funcionários, administrativos, pais de alunos ou responsáveis, alunos e comunidade local, atuando nas funções deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora que, de acordo com o Decreto nº 16.885/2020, no art. 3º traz as seguintes definições:

§ 1º A função consultiva refere-se à emissão de pareceres para dirimir dúvidas e tomar decisões quanto às questões pedagógicas, administrativas e financeiras, respondendo a consultas do governo ou da Comunidade Escolar e Local, no âmbito de sua competência.

§ 2º A função deliberativa refere-se tanto à tomada de decisões relativas às diretrizes e linhas gerais de ações pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito da Unidade de Ensino, decididas em instância final, no âmbito de sua competência.

§ 3º A função mobilizadora é a que situa o Conselho Escolar numa ação efetiva de mediação entre o governo, a Unidade de Ensino e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos, com a promoção dos direitos educacionais da cidadania.

§ 4º A função fiscalizadora ocorre quando o Conselho, no âmbito de sua competência legal, fiscaliza as ações e o cumprimento de normas, nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras da Unidade Escolar (Ponta Grossa, 2020p.).

Neste entendimento, legitimar o Conselho Escolar nos CMEIs, definido no artigo 14 da LDB/96 como uma estratégia de ação pedagógica, traz experiências para que essa criança no futuro, tenha condições de entender e perpetrar o seu papel na sociedade como agente

transformador da sua realidade e, por resultados positivos, aprimorará conhecimentos e experiências que levará para a vida.

Fundamentar e legitimar a participação de crianças por meio de suas falas verbais e não verbais, ações e experiências infantis na tomada de decisões conjuntas, pode oportunizar a criação e a implementação de Conselhos Infantis na Educação Infantil, como sendo uma ferramenta que possibilita a participação efetiva de crianças que são marginalizadas ou ocultadas pela sociedade. Sabe-se que por meio de diálogo e respeito as diversidades, se iniciam os direitos de cidadania e democracia na transformação da educação nacional.

Nesta perspectiva, ao conduzir este estudo, nos posicionamos como do-discente que, segundo Freire (2009), exprime o conceito da mutualidade inseparável entre o educador e o estudante no processo de ensino e aprendizagem. E que na prática docente se expressa na fusão entre a atuação do docente e do discente concomitantemente, como Freire (2009, p. 25) explica: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.”

O Ministério da Educação (MEC) reconhece os Conselhos Escolares como instâncias colegiadas fundamentais para a promoção da gestão democrática na educação básica. Nesse sentido, instituiu em 2004, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), culminando, em 2023, na promulgação da Lei nº 14.644, que tornou obrigatória a criação desses conselhos e de seus fóruns em todo o território nacional. Essa legislação reforça a importância da participação social e da transparência na gestão educacional.

No município de Ponta Grossa (PR), a organização dos Conselhos Escolares é regulamentada por legislações locais, como as Leis Ordinárias nº 11.797/2014 e nº 12.815/2017, além do Decreto nº 16.885/2020, que orienta a elaboração dos regimentos internos. Tais normativas estabelecem a composição dos conselhos, prevendo a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar (pais, estudantes, professores, funcionários e comunidade local), embora não apresentem clareza quanto à inserção efetiva das crianças da Educação Infantil.

Conforme apontam Guimarães e Lima (2014), a participação nos Conselhos pode variar em intensidade e significado, indo desde a presença formal em reuniões até a atuação ativa em processos decisórios, de gestão e execução de ações. Contudo, os autores alertam para o risco de tais instâncias se reduzirem a práticas meramente formais e autocráticas, quando desprovidas de um compromisso real com a democracia e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

A participação das crianças em Conselhos Escolares, especialmente na Educação Infantil, configura-se como prática pedagógica e política capaz de promover autonomia, senso crítico e responsabilidade desde os primeiros anos de vida, em consonância com a pedagogia freireana. Para tanto, exige-se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, voz ativa e produtora de cultura, tal como apontam Sarmiento (2013), Corsaro (2011) e Larkins (2021), ao destacarem que as crianças constroem significados próprios, exercem influência e contribuem para mudanças sociais.

Pesquisadores como Campos e Ramos (2021) e Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) ressaltam que a efetividade dessa participação depende do comprometimento dos adultos em garantir escuta qualificada e inclusão, por meio de intervenções pedagógicas que valorizem a expressão infantil. Essa perspectiva reforça a importância de práticas genuínas de participação, que ultrapassem a formalidade dos conselhos e possibilitem à criança atuar como protagonista de seu processo educativo e social.

Apesar das legislações nacionais e municipais reconhecerem os Conselhos Escolares como instâncias democráticas, ainda não há clareza sobre a efetiva participação das crianças nesses espaços, revelando um caráter inovador e desafiador quando se pensa em Conselhos Participativos Infantis. Nesse contexto, a literatura aponta que tais instâncias são fundamentais não apenas para a vivência da democracia, mas também para o fortalecimento de uma cultura de solidariedade, responsabilidade e inclusão (Silva, 2011).

Assim, a participação infantil deve ser compreendida como experiência formativa que transcende a dimensão pedagógica, constituindo um ato político e de cidadania. Conforme Freire (2009) e Larrosa (2002), educar implica diálogo, troca e valorização da experiência, possibilitando que as crianças se reconheçam como sujeitos ativos e transformadores da realidade, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade.

É comum encontrarmos na composição dos membros de conselhos escolares, lideranças adultas e discentes do ensino médio, que assumem os chamados Grêmios Estudantis. Essa organização envolve estudantes do ensino fundamental e médio, públicos e privados amparando-se na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o ECA (Brasil, 1990).

A ideia de se trabalhar com o Conselho Mirim (Costa; Miranda, 2023) ou, como chamamos, Conselho Participativo Infantil, torna-se uma iniciativa pioneira na rede municipal de ensino, pois é o primeiro CMEI do município de Ponta Grossa/PR a pensar na criança da Educação Infantil, como sujeito de potência e na sua representatividade, participar de discussões do Conselho Escolar já instituído, conforme sugere o Manual Prático do Conselho

Escolar do município (Ponta Grossa, 2019) e a Lei Nº 11.797 de 26 de maio de 2014 (Ponta Grossa, 2014).

Inicialmente em 2022, identificamos na comunidade escolar atendida por este CMEI, mais de 161 famílias com suas crianças matriculadas, aproximadamente 70% dessas crianças moravam em casas de lona e barracos com poucas condições de saneamento básicos, vivendo em um assentamento. Marginalizadas pela sociedade e com “poucas perspectivas de vida”, o CMEI assume um papel de valorização das percepções e interpretações infantis em relação às suas próprias necessidades. É possível envolver essas crianças em um trabalho conjunto de direitos e deveres das políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade (Agenda 2030- ODS 4).

No desempenho de minha função como gestora da rede municipal e pública de ensino no município de Ponta Grossa-Paraná, surgiu a inquietação: como promover estratégias que evidenciem a qualidade do ensino (Agenda 2030 – ODS 4), a partir de novas reflexões e práticas que interpretem as condições sociais de crianças em situação de vulnerabilidade? Marginalizadas pela sociedade, muitas delas vivem em contextos de precariedade material e simbólica, o que reforça o papel social da escola como espaço de valorização, escuta e emancipação infantil.

Cabe mencionar que essa proposta também corrobora com o que a Secretaria Municipal de Educação do município de Ponta Grossa espera dos profissionais da educação, do trabalho e da interpretação como continuidade do Referencial Curricular e BNCC da educação infantil, mas percebe-se que as unidades escolares estão caminhando para a compreensão do que a infância precisa, portanto, o COPIN surge pra inspirar, ser exemplo de que é possível atingir os mais diversos níveis de potencialidade da criança, apoiando-se na coragem e no acreditar na capacidade que as crianças tem em transformar sua própria realidade como também, o adultos acreditarem no seu próprio trabalho.

Nesse cenário, o Projeto de Implementação do COPIN nasce como resposta política e pedagógica neste contexto educacional, buscando reduzir as desigualdades sociais e reafirmar os direitos da criança no contexto escolar. Atualmente a comunidade atendida no CMEI, composta por 151 famílias, que refletem as múltiplas faces da desigualdade urbana, com habitações improvisadas, ausência de saneamento básico e escassas oportunidades de lazer e formação. O COPIN, portanto, é mais do que um projeto pedagógico: é um ato político de resistência e de afirmação da potência das crianças como sujeitos de direitos.

O COPIN é uma estratégia de gestão democrática escolar que envolve crianças de quatro e cinco anos da primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo é assegurar que as crianças interpretem e transformem o mundo que as cerca, participando ativamente do planejamento e da gestão escolar. A proposta alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, *online*), que reconhece o direito da criança de “participar de diferentes práticas sociais, culturais e políticas” e de “expressar opiniões, decisões e escolhas” como parte do seu desenvolvimento integral.

A implementação do COPIN em 2022, marcou um divisor de águas na cultura institucional do CMEI. Pela primeira vez, as decisões pedagógicas, organizacionais e festivas passaram a ser compartilhadas com as crianças. Inspirado nos princípios freireanos de diálogo, práxis e emancipação, o projeto consolidou-se como espaço de formação cidadã e de exercício de poder compartilhado.

Atualmente essa ideia passa a ser compartilhada no currículo e Projeto Político-Pedagógico da instituição que atuo como gestora, em continuidade do projeto de implementação do COPIN assim intitulado pela pesquisadora, até o ano de 2029, ano de nova eleição nesta unidade. Assim, acreditamos que as crianças contribuem na elaboração e efetivação de ideias, projetos e propostas, que visem a melhoria da qualidade de ensino, voltada para seus próprios interesses como pensa Freire, nesta relação social entre adultos e crianças.

Com essa compreensão, a iniciativa em criar o COPIN foi um exercício democrático da gestão escolar. Por meio dele, incentivou-se a participação das crianças de quatro e cinco anos de idade no processo de tomada de decisões no contexto escolar. O COPIN assumiu, dessa forma, a função de ser o espaço de participação efetiva, em que as crianças compartilham a tomada de decisões e influenciam o cotidiano do CMEI, com suas falas, seus pontos de vistas, ações e experiências infantis em discussões coletivas, em um espaço democrático e de participação do coletivo escolar.

Meu contato com os referenciais da Sociologia da Infância e com a Pedagogia Freireana enfatizou o entendimento pelo diálogo, a escuta e o reconhecimento do outro como sujeito de saber. É importante situar e lembrar uma das primeiras ações realizadas coletivamente pelo COPIN foi a organização da Festa do Dia das Crianças de 2022. Essa experiência representou o impulso inicial do projeto, revelando o potencial criativo e reflexivo das crianças quando lhes é dado o direito de participar. Em uma grande roda de conversa,

compreendida como assembleia inicial¹, crianças e adultos dialogaram sobre o sentido da data e sobre como a festa deveria ser organizada. Tradicionalmente, essa celebração era planejada exclusivamente pelos adultos; contudo, a partir da ação do COPIN, as vozes infantis tornaram-se protagonistas.

As crianças decidiram sobre os alimentos, as brincadeiras e os ambientes, expressando compreensões profundas sobre o significado da festa, como pode ser observado pela fala que segue:

“Festas são como festas de aniversário, feita para alegrar, traz amor, uma consciência pela pessoa que faz a festa. Tem coisas saudáveis também, igual morango” (Enzo, 5 anos, reunião do COPIN, 2025).

Essa fala evidencia a sensibilidade e a consciência da criança sobre a dimensão afetiva e social das festividades, deslocando o foco do consumo para o sentido comunitário e simbólico.

Além disso, o projeto garante estratégias de acessibilidade para que todas as crianças, inclusive aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possam participar. Para tanto, são utilizados recursos visuais, como fichas – roteiro com imagens, que auxiliam a comunicação e a escolha, respeitando os diferentes modos de expressão infantil. A presença de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no COPIN demonstra o compromisso da gestão em assegurar uma participação inclusiva e equânime.

Desde a criação, as reuniões do COPIN ocorrem mensalmente, seguindo uma metodologia inspirada no método dialógico de Paulo Freire, estruturada em três momentos principais: roda de conversa, explosão de ideias e deliberação/votação. As rodas de conversa são espaços de escuta e diálogo, momento em que os assuntos da pauta são traduzidos na linguagem infantil para que todos possam compreender; a explosão de ideias promove a livre expressão e o debate coletivo, validando as falas, verbais e não verbais, das crianças; e a deliberação/votação estimula a negociação e a tomada de decisão compartilhada.

No início de cada ano letivo, as professoras da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) são convidadas a refletirem sobre as perguntas: O que é ser criança? Como a criança participa no CMEI? Como podemos ampliar seus espaços de decisão? Essa sensibilização antecede o processo de eleição dos representantes de turma, que ocorre entre março e abril de cada ano letivo. O processo é conduzido de forma lúdica e acessível, com o uso de recursos concretos

¹ No Referencial Curricular da Educação Infantil de Ponta Grossa (2020) usa-se esse termo para os momentos de conversa com crianças.

(palitos, peças, imagens), e resulta na escolha de dois representantes por turma, titular e suplente.

O caráter simbólico e formativo da eleição é fundamental, ainda que orientada por adultos, ela representa uma experiência democrática autêntica, que introduz as crianças ao exercício da escolha, da escuta e da responsabilidade coletiva. Freire (1987) lembra que “a prática da liberdade só encontra plena realização na participação”, e o COPIN se constitui como esse espaço de vivência democrática desde a infância.

Durante os encontros, as falas infantis expressam o modo singular como compreendem o papel do Conselho:

“É coisa de representante, tem que falar as coisas, tipo festa da escola, comida, brinquedos, tipo representar. Porque eu sempre fui do COPIN, quero ajudar meus amigos, brincar e ajudar no COPIN” (Manuella, 5 anos, diário de campo, 2025).

“No COPIN as crianças ajudam a escola de forma importante, como fazer o CMEI indestrutível” (Enzo, 5 anos, entrevista, 2025).

“Então é o que a gente fala, o que faz, pensa como vai fazer nas festas junina, natal, páscoa, fala sobre tudo, como vamos organizar a sala, também tipo fazer as coisas. Enfeitar a sala, aqui em volta. Se você deixar eu ficar no COPIN eu te dou um bombom (risos)” (Gustavo, 5 anos, entrevista, 2025).

Essas falas revelam a capacidade reflexiva, afetiva e política das crianças, que compreendem o COPIN como um espaço de ação, pertencimento e responsabilidade. Nelas, a infância emerge como categoria social produtora de cultura (Sarmiento; Pinto, 1997), e as crianças são reconhecidas como sujeitos epistêmicos e participantes do mundo social (Sarmiento, 2013).

A consolidação do COPIN desde 2022 demonstra que a participação infantil é uma prática possível e transformadora. A eleição anual, acontece entre os meses de março e abril com o apoio e sondagem inicial das professoras que acolhem as crianças que querem fazer parte do projeto. Elas oferecem definições simplificadas explicando que o COPIN é uma atividade pela qual as crianças ajudam a pensar no CMEI, e que suas ações serão a de conversar com as crianças e adultos no CMEI.

Com essa prerrogativa, as crianças se candidatam e a turma votam e as elegem, não tem limite de quantidade de crianças que podem concorrer, todas podem se candidatar. Após a candidatura, busco organizar o momento de nomeação, convidando os adultos envolvidos neste processo inicial a participarem. É feita uma fotografia de todos os candidatos e, a partir de

então, os materiais para a eleição serão preparados (o espaço para o diálogo, os recursos quantitativos para a votação, a lista de presença, o mimo de agradecimento, dentre outros recursos).

O momento de deliberação/votação para a escolha das lideranças infantis acontece de forma espontânea e democrática, as próprias crianças escolhem seus representantes, busco criar um ambiente socioafetivo no gramado, calçada, embaixo de uma árvore para envolvê-los neste momento. Objetos como palitos, brinquedos, auxiliam na quantificação e preferência do colega que fará parte do COPIN, sendo um titular e um suplente com o maior número de votos (Figura 1 e 2).

Figura 1 – Momento de votação.



Fonte: A autora (2025).

Figura 2 – Momento de deliberação.



Fonte: A autora (2025).

As assembleias e os momentos de deliberação não apenas fortalecem a gestão democrática, mas também redefinem as relações entre adultos e crianças, substituindo a lógica do mandar e obedecer por uma ética da escuta, da negociação e da corresponsabilidade. O COPIN é um projeto de gestão que tem por objetivo inspirar profissionais que atuam na educação infantil com crianças pequenas, ele funciona como uma atividade que dá espaço e voz para as crianças de 4 e 5 anos (faixa etária que o projeto se efetiva) dentro da instituição.

Nas formações e diálogos com as professoras, toda a equipe é mobilizada a ter um olhar sensível e potencializador sob a criança valorizando os limites e possibilidades de cada faixa etária. Além disso, as professoras são convidadas a refletirem e repensarem em suas práticas diárias desde o infantil I (crianças de 1 ano) até o infantil V (crianças de 5 anos).

No início as crianças não compreendem bem como, onde vão ajudar, mas por meio das ações integradas entre a gestora e autora da dissertação e as atividades diárias e emergentes do CMEI, é possível perceber na prática e de forma viva e espontânea que o COPIN é uma atividade que legitima o pensamento, a voz e as ações das crianças em diversas situações. No

primeiro encontro, leva-se as palavras “Conselho Participativo Infantil” escritas em caixa alta e, com ludicidade, associa-se ao título da atividade explicando que o COPIN é uma atividade que busca nas crianças o olhar da infância, a alegria da criança e o pensamento criativo em modificar o espaço em que estão inseridas. Alguns momentos das ações do COPIN estão ilustrados nas figuras 3 e 4.

Figura 3 – Deliberação em reunião ordinária do COPIN.



Fonte: A autora (2025).

Figura 4 – Representantes eleitos do COPIN dialogando com os demais colegas.



Fonte: A autora (2025).

Em seguida, pergunta-se se eles querem ajudar a deixar o CMEI mais alegre, divertido e bonito. Eles aceitando, a partir desse momento, todos fazem parte do COPIN e a turma toda irá ajudar, pois as assembleias acontecem de forma coletiva e seus representantes têm a coparticipação de levar ao conhecimento de todos (pais, funcionários e reuniões do Conselho Escolar) as ideias, sugestões, estratégia e decisões.

Ao proporcionar espaços para que as crianças expressem suas ideias e tomem decisões, o COPIN concretiza o princípio freireano de que “a escola é o lugar onde se pensa criticamente o mundo para transformá-lo” (Freire, 2009). O projeto segue em expansão até 2029, consolidando-se como uma experiência de referência em Ponta Grossa e reafirmando que as crianças, quando escutadas, transformam a escola e ampliam as fronteiras da democracia.

1.6 O COPIN COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA, DIALÓGICA E GERADORA DE CIDADANIA

O principal objetivo, enquanto gestora desta unidade de ensino público, é colaborar com a construção da identidade das crianças como sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura, assegurando-lhes o direito de participar e transformar a realidade na qual estão inseridas. A proposta do COPIN, nesse contexto, emerge como uma prática pedagógica e dialógica que potencializa a cidadania desde a primeira infância e contribui para a redução das desigualdades sociais.

A escola, entendida como espaço de convivência e partilha, precisa reconhecer que a infância é uma categoria social com elementos comuns a todas as crianças, mas também marcada pelas diferenças de classe, gênero e contexto social. Como afirmam Sarmiento e Tomás (2020, p. 28):

Todas as crianças integram a infância, que é uma categoria social com elementos comuns a todas elas (vivem numa situação de alteridade face aos adultos), mas é profundamente atravessada pelas desigualdades sociais e pelos fatores de diferenciação social. A assunção das crianças como sujeitos de direitos constitui um importante progresso nas relações intergeracionais. [...] Alargar e estender a todas as crianças os direitos sociais apresentam-se, portanto, com um programa inacabado, que exige um esforço urgente, numa sociedade globalizada e desigual.

O COPIN, como espaço institucionalizado de escuta, diálogo e decisão coletiva, atua no enfrentamento dessas desigualdades ao legitimar as vozes das crianças e reconhecer seus saberes como contribuições válidas na gestão escolar. Trata-se de um movimento que rompe

com o adultocentrismo e com a lógica tradicional de ensino, na qual os adultos “falam sobre” as crianças, em vez de “falar com” elas.

Camargo (2020, p. 100) corrobora essa compreensão ao afirmar que, “apesar das diferenças geracionais (de gênero e de classe social) e dos diferentes níveis de desenvolvimento, estamos todos no mesmo caminho da evolução humana e devemos compartilhar esse trajeto com alteridade”. Essa alteridade, compreendida como disposição para ouvir, dialogar e reconhecer o outro como sujeito legítimo, é o fundamento ético do COPIN.

O COPIN, portanto, não é apenas um projeto pedagógico, mas um dispositivo político-pedagógico que promove práticas participativas e emancipatórias. Ao incluir as crianças nas tomadas de decisão, seja na escolha dos espaços de brincadeira, nas festividades ou nas deliberações sobre o cotidiano escolar, as ações e contribuições materializam o diálogo freireano. Para Freire (2009, p. 109), “o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não para dominá-lo, mas para transformá-lo”. É nesse movimento de ação e reflexão que o aprendizado se torna libertador, e o conhecimento se constrói coletivamente.

Sob essa ótica, o COPIN se estabelece como uma prática dialógica, pois propicia o exercício da escuta ativa, da fala e da argumentação entre pares e adultos, em uma relação horizontal. Ao reconhecer a criança como dô-discente, na perspectiva freireana.

Aprender e ensinar, concomitantemente, sustenta a filosofia do COPIN, na qual as interações entre adultos e crianças configuram um ciclo gnosiológico de construção do conhecimento, em que todos são produtores e mediadores do saber. Assim, cada assembleia, roda de conversa ou votação torna-se um espaço formativo que ultrapassa o campo pedagógico e se inscreve no campo ético e político.

Ao vivenciarem o COPIN, as crianças desenvolvem competências cidadãs fundamentais, como o respeito às diferenças, a negociação, a corresponsabilidade e o senso de pertencimento ao coletivo. Trata-se de um exercício de democracia vivida, não ensinada de forma abstrata, mas praticada concretamente no cotidiano escolar. Como destaca Freire (1997, p. 69), “é na prática democrática que aprendemos a ser democráticos”.

Camargo (2020, p. 102) reforça que “as crianças são competentes para compreender, se relacionar e agir no universo em que vivem. São criativas e produtoras de cultura e, mesmo no processo de desenvolvimento (assim como todos os jovens, adultos, idosos), são peritas na infância”. Por meio da participação no COPIN, as crianças adotam a postura de peritas e a

escola reconhece e potencializa essas competências, transformando a sala de aula e os espaços educativos em territórios de autoria e protagonismo infantil.

O caráter dialógico do COPIN também contribui para o desenvolvimento de uma cultura de paz, empatia e solidariedade, na medida em que promove o diálogo intergeracional e o reconhecimento da diversidade de saberes e modos de ser. Essa prática, inspirada na pedagogia freireana e na Sociologia da Infância, reposiciona o papel do adulto como mediador e aprendiz e da criança como sujeito político, cognitivo e cultural.

Desse modo, o COPIN se consolida como uma prática pedagógica emancipadora, que forma sujeitos conscientes de si, do outro e do mundo. Por meio dele, a cidadania é construída não como um conteúdo a ser ensinado, mas como uma vivência cotidiana, que prepara as crianças para atuarem na sociedade de forma crítica, participativa e solidária.

Para fundamentar essa proposta, é preciso do apoio da literatura que já trabalha essa temática. Nesse sentido, para adentrar no campo da participação infantil, é importante analisar as relações entre adultos e crianças em pesquisas realizadas anteriormente na área de educação/ensino, especificamente pela análise de três aspectos: a participação, a relação adulto-criança e as práticas pedagógicas. Para ajudar nessa compreensão, o próximo capítulo apresenta uma revisão de literatura.

CAPÍTULO 2

A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM CONSELHOS ESCOLARES

Nesse capítulo, apresenta-se uma revisão de literatura a respeito da participação infantil em Conselhos Escolares, para poder compreender como a comunidade acadêmica está documentando e refletindo a respeito das práticas pedagógicas executadas em diferentes experiências de participação infantil em todo o Brasil.

2.1 A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONSELHOS ESCOLARES PELA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2007- 2024)

Ao mapear as publicações acadêmicas a respeito da participação infantil nos conselhos escolares, após a leitura realizamos uma revisão sistemática de literatura pela análise de três aspectos: a participação, a relação adulto-criança e as práticas pedagógicas.

Segundo Mainardes (2009), a revisão sistemática envolve etapas planejadas e bem definidas que visam garantir a transparência, a replicabilidade e a abrangência do processo de revisão. O autor destaca que uma revisão sistemática é diferente de uma revisão narrativa ou tradicional, pois segue um protocolo pré-definido que inclui a formulação de uma pergunta de pesquisa clara, a definição de critérios de inclusão e exclusão, a busca exhaustiva por estudos relevantes, a avaliação crítica da qualidade dos estudos incluídos e a síntese dos resultados de maneira imparcial e objetiva.

A revisão sistemática de literatura fornece uma visão abrangente e confiável sobre o estado atual do conhecimento em uma área específica, contribuindo para a tomada de decisões informadas e a identificação de lacunas na literatura (Mainardes, 2009).

De acordo com as orientações de Mainardes (2009), a presente revisão sistemática de literatura foi organizada em seis etapas: a definição das palavras de busca de acordo com a pergunta e temática de pesquisa; a busca das pesquisas; a seleção dos trabalhos que são incluídos na revisão porque estão de acordo com a temática; a leitura e fichamento dos trabalhos selecionados; a organização dos dados em tópicos; a produção do texto que apresenta o resultado das análises dos trabalhos.

Ao seguir esses passos, a revisão sistemática de literatura fornece uma visão abrangente e confiável sobre o estado atual do conhecimento em uma área específica, contribuindo para a tomada de decisões informadas e a identificação de lacunas na literatura.

A busca pelos trabalhos foi realizada na plataforma gratuita google acadêmico e na plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para encontrar artigos científicos, teses e dissertações, por meio dos termos: “participação da criança”, “participação infantil”, “relação adulto e criança na educação infantil”, “planejamento compartilhado”, “prática pedagógica”, “conselho infantil”, “conselho mirim”, “conselho participativo infantil”. Só foram incluídos na revisão os trabalhos que abordassem diretamente essa temática. Foram encontrados 35 trabalhos, mas somente 21 foram selecionados para compor a revisão de literatura, pois somente estes apresentaram as abordagens relacionadas à essa temática. A seleção, inclusão e exclusão, dos trabalhos para esta revisão ocorreu após a leitura dos resumos dos mapeados, a partir da evidência de que o texto trazia algum ponto coerente com o tema desta pesquisa.

Os trabalhos selecionados foram publicados no período entre os anos 2007 e 2024, período temporal delimitado pelos anos em que as publicações mapeadas foram publicadas. Após a leitura dos resumos dos 21 trabalhos incluídos na revisão, descrevemos as pesquisas no Quadro 1 e, também, por três descritores que foram utilizados como palavra-chave na busca dos trabalhos, os quais respondem as perguntas indicadas no início dessa revisão de literatura, sendo eles: (1) participação; (2) relação adulto - criança; e (3) práticas pedagógicas.

Para uma melhor compreensão dos trabalhos encontrados no google acadêmico e CAPES, foram descritos no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Dados dos trabalhos incluídos na revisão sistemática de literatura

TÍTULO	AUTOR	ANO	NATUREZA	FONTE
Políticas públicas e participação infantil	Sarmento <i>et al.</i>	2007	Artigo	Google acadêmico
Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar	Tomás Gama	2011	Artigo	Google acadêmico
Práticas educativas: a participação da criança na determinação de seu dia-a-dia	Alves Caldana	2012	Artigo	CAPES
Participação da criança na promoção de seu direito à saúde: a visão de especialistas	Guimarães Lima	2014	Artigo	Google acadêmico
Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos	Agostinho <i>et al.</i>	2015	Artigo	CAPES
Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores	Ladeiras <i>et al.</i>	2017	Artigo	Google acadêmico

Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano	Oliveira-Formosinho Formosinho	2018	Artigo	CAPES
A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem	Sintra	2018	Artigo	Google acadêmico
Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola	Laplane	2018	Artigo	CAPES
Ressignificação do Trabalho Docente ao Ensinar Ciências na Educação Infantil em uma Perspectiva Investigativa	Sá <i>et al.</i>	2018	Artigo	CAPES
Agir participativo e comunicativo: fundamentos filosóficos e legais da participação da criança e do adolescente nas políticas públicas	Zaro Custódio	2019	Artigo	CAPES
Os interesses de aprendizagem das crianças na escola: trilhando caminhos da participação infantil	Vasconcelos <i>et al.</i>	2020	Artigo	Google acadêmico
Perspectivas sobre a participação da criança no ambiente educativo	Filipe <i>et al.</i>	2021	Artigo	Google acadêmico
Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança	Brostolin	2021	Artigo	CAPES
Entre limites e possibilidades: participação de crianças na prática pedagógica e intencionalidade docente	Campos Ramos	2021	Artigo	Google acadêmico
Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil	Gouvêa <i>et al.</i>	2021	Artigo	CAPES
A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites	Brostolin Azevedo	2021	Artigo	CAPES
Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas?	Soares	2022	Artigo	Google acadêmico
Gestão escolar democrática e a participação infantil por meio da representatividade do Conselho Mirim	Costa Miranda	2023	Artigo	CAPES
A importância de potencializar a participação da criança nos momentos da rotina em Educação de Infância	Martins	2024	Tese	Google acadêmico

Fonte: A autora (2025).

É possível observar que os trabalhos selecionados foram publicados entre os anos 2007 e 2024, sendo a maioria publicado em 2021 (5 estudos). A modalidade de trabalhos predominantes foi a de artigos de periódicos científicos que trazem conceitos e interpretações da criança como sujeito a ser compreendido na sua infância. Nas seções que seguem, comenta-se os estudos encontrados na revisão de literatura, considerando os descritores: (1) participação; (2) relação adulto - criança; e (3) práticas pedagógicas.

2.2 PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

A participação infantil na perspectiva dos trabalhos que compõem a presente análise aponta para diversas dimensões e desafios nesse campo, ressaltando a importância de uma

abordagem democrática e holística que reconheça a criança como um ator social competente (Vigotski, 1997). Filipe *et al.* (2021) destacam que a participação ativa das crianças contribui para criar climas democráticos e um senso de pertencimento, realçando a necessidade de ouvi-las e envolver suas opiniões nos processos de tomada de decisão. Essa abordagem é reforçada por Tomás (2007), que vê a participação como um processo social de interação e negociação, essencial para influenciar diretamente nas decisões que afetam o grupo.

A Sociologia da Infância, como avaliado por Veiga e Ferreira (2012), defende uma visão da criança como um ser com existência e experiência biossociais, ativamente envolvida na produção de cultura. Oliveira (2007) complementa ao discutir o desafio imposto pela perspectiva adultocêntrica, que tende a subestimar a competência das crianças para participar socialmente. Além disso, Cunha e Fernandes (2012) focam na etimologia e na multidimensionalidade do conceito de participação, enfatizando suas variáveis contextuais e as relações de poder envolvidas.

De acordo com Cunha e Fernandes (2012, p.3), a efetiva e real participação infantil ocorre somente se houver a garantia de três condições: “o reconhecimento do direito a participar, dispor das capacidades necessárias para exercê-lo; e que existam os meios ou os espaços adequados para torná-lo possível”.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) destacam a Pedagogia-em-Participação, que visa reconhecer a criança como agente de seu aprendizado e participante ativa em sua educação, além de promover um ambiente de liberdade e expressão, conforme descrito por Sintra (2018). Esse entendimento é alinhado com a visão defendida por Hart (1993) e outros autores que acreditam que a participação permite o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança, crucial para a construção da identidade social da criança.

Costa e Miranda (2023), Campos e Ramos (2021) e Moura (2023) discutem os desafios específicos na educação infantil, onde ainda persiste a ocultação e a exclusão da participação infantil. A visão de que a participação não deve ser meramente simbólica, mas efetiva, é defendida por esses estudiosos como essencial para legitimar a ação social das crianças.

Rocha (2008), Graham e Fitzgerald (2010), Sarmiento (2005), entre outros, aludem à necessidade de escutar as crianças e integrá-las nas práticas educativas, destacando que a participação é uma condição para a efetivação dos direitos da infância. Sob essa perspectiva, a participação eficiente abarca uma multiplicidade de níveis e formas, exigindo um esforço contínuo para que as opiniões das crianças sejam consideradas nas decisões que impactam suas vidas, promovendo uma cultura de respeito mútuo e aprendizado democrático.

Van Bueren (1998) e Guimarães e Lima (2014) sublinham que a participação é um processo gradual que deve ser cultivado e que desafia a vulnerabilidade inerente à infância, buscando empoderar as crianças nas decisões sociais e políticas. No plano internacional, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e, no plano nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) determinam como um direito das crianças a participação na vida social e em assuntos que lhes dizem respeito. Tal abordagem requer uma mudança de paradigma no reconhecimento das crianças como seres competentes, destacando a necessidade de criar espaços adequados e fornecer as capacidades necessárias para que essas participações sejam efetivas e transformadoras.

A partir das concepções apresentadas, é possível estabelecer um diálogo entre os diferentes entendimentos sobre a participação infantil e o conceito de do-discente formulado por Freire (2009). A mutualidade inseparável entre quem ensina e quem aprende se encontra com a defesa da criança como sujeito ativo, capaz de contribuir no processo educativo e de ser reconhecida como agente social competente.

Vigotski (1997), ao afirmar a criança como ator social em constante interação, aproxima-se da perspectiva freireana, pois ambos compreendem o aprendizado como um processo relacional. Da mesma forma, Filipe *et al.* (2021) e Tomás (2007), ao ressaltarem a criação de ambientes democráticos e a negociação nas decisões, evidenciam que o educador não ocupa um lugar isolado de transmissão, mas de interlocução contínua com as crianças, ideia central no conceito de do-discente.

A Sociologia da Infância (Veiga; Ferreira, 2012) e Oliveira (2007), ao problematizarem o adultocentrismo, reforçam a necessidade de superar a visão da criança como objeto passivo. Essa crítica converge com Freire (2009), que destaca que nem o professor nem o estudante podem ser reduzidos à condição de objeto do outro: ambos constroem conhecimento em um processo dialógico.

Cunha e Fernandes (2012), ao apontarem que a participação exige o reconhecimento de direitos, o desenvolvimento de capacidades e a criação de espaços adequados, demonstram que o processo educativo precisa ser estruturado para favorecer a reciprocidade e equanimidade entre docentes e discentes. Essa condição ecoa a visão freireana de que a aprendizagem só ocorre plenamente quando existe intencionalidade e abertura para o outro.

A Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017), reforçada por Sintra e Hart (1993), também se relaciona diretamente com o conceito de do-discente, pois entende que a criança aprende em liberdade, ao mesmo tempo em que ensina ao expressar suas

experiências e construir sua identidade. Aqui, à docência e a discência se unem na interação viva entre educadores e crianças.

Costa e Miranda (2023), Campos e Ramos (2021) e Moura (2023) reforçam a crítica à participação simbólica, defendendo que a efetiva escuta e integração das crianças legitima sua ação social. Essa afirmação se encontra em Freire, que reconhece que o aprendizado só é genuíno quando há troca real, e não apenas formalidade.

Da mesma forma, Rocha (2008), Graham e Fitzgerald (2010) e Sarmento (2005) destacam a necessidade de escutar e integrar as crianças para a efetivação dos direitos da infância, o que reflete a postura do educador freireano que aprende no ato de ensinar, pois a escuta ativa é condição para a dialogicidade.

Por fim, Van Bueren (1998) e Guimarães e Lima (2014) entendem a participação como processo gradual de empoderamento. Tal processo coincide com a concepção freireana de educação como prática de liberdade, em que a criança, ao participar, aprende e ensina, ao mesmo tempo em que o educador, ao ensinar, também aprende.

Assim, ao relacionar esses autores com Freire (2009), compreende-se que a participação infantil não é apenas uma dimensão da cidadania, mas constitui também uma prática gnosiológica em que a docência e a discência se realizam de forma integrada. A criança não é um receptor de decisões prontas, mas coautora do processo educativo.

Cabe, neste momento, enquanto pesquisadora, esclarecer a concepção da autora sobre o que é “criança”. No desenvolvimento desta dissertação, a criança é concebida como um sujeito único, singular e potente, inundado nas minúcias de suas observações, experimentações e descobertas. Ela tem sensibilidade individual, curiosidade, é cuidadosa nos detalhes e percepções fazendo desse percurso perita na sua própria infância. É também capaz de interagir com pessoas e com o mundo de forma autêntica, suas formas de expressões, lógicas e explicações provisórias são consideradas essenciais para entender os caminhos da infância. Ser criança é o momento mais genuíno da fase da vida humana.

2.3 RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

A literatura acadêmica sobre a relação adulto e criança no contexto educativo, enfatiza a importância de uma participação ativa e dialogada das crianças no processo de educar e cuidar. Silva e Craveiro (2011) destacam que desafiar e envolver a criança nesse processo, promove o desenvolvimento de atitudes de diálogo crítico e responsabilidade. Essa perspectiva é alinhada

com Filipe *et al.* (2021), que sugerem que o papel do adulto é criar um ambiente que permita à criança expressar suas intenções e interesses, gerando negociações essenciais para decisões grupais.

Graham e Fitzgerald (2010) vão além, propondo uma abordagem dialógica que reconheça a agência das crianças e adultos, fortalecendo a interação e (re)conhecendo as contribuições individuais. Nesta visão, Hohmann e Weikart (2011) apontam como a liberdade de escolha e opinião das crianças pode levar a experiências cooperativas e de aprendizagem.

Sarmiento (2005) e Brostolin (2021) discutem a assimetria de poder nas relações adulto-criança, enfatizando que essa visão compromete a realização dos direitos das crianças. Fernandes (2009) sugere que a maturidade deve ser equilibrada entre proteção e participação, enquanto Tomás (2007) critica a participação baseada na obrigação, defendendo uma inclusão mais genuína da criança nos processos de tomada de decisão.

Oliveira (2017) e Costa e Miranda (2023) apoiam a ideia de uma cidadania participativa que não apenas escute, mas também integre ativamente as crianças nas decisões. Isso exige dos educadores uma prática contínua de observação e escuta, como ressaltado por Luís, Andrade e Santos (2015), e a mitigação de práticas pedagógicas que limitam a participação das crianças, conforme Silva (2015).

A literatura desta revisão também mostra a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas e da compreensão das crianças como agentes sociais competentes (Woodhead, 2005; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2017). Sintra (2018) destaca a importância de um ambiente que favoreça a descoberta e a experimentação, reconhecendo a centralidade da criança no processo educativo.

Guimarães e Lima (2014) e Moura (2023) sublinham a importância de um equilíbrio entre a autonomia das crianças e a supervisão adulta, com um entendimento sustentável dos direitos das crianças. Este conjunto de ideias converge para uma compreensão da necessidade de práticas educativas que valorizem a participação ativa das crianças, respeitando suas individualidades e promovendo um engajamento genuíno e emancipatório.

A perspectiva de Freire (2009) sobre a relação adulto-criança se aproxima das reflexões dos autores desta revisão. Silva e Craveiro (2011) e Filipe *et al.* (2021), ao destacarem a importância de desafiar e envolver a criança em negociações grupais, revelam que o adulto também aprende ao mediar tais processos, pois suas próprias práticas se transformam a partir das intenções e interesses infantis.

Graham e Fitzgerald (2010) e Hohmann e Weikart (2011), ao valorizarem uma abordagem dialógica e a liberdade de escolha, evidenciam a dimensão freireana da troca mútua: crianças e adultos contribuem para experiências cooperativas, mostrando que o educador não apenas conduz, mas é igualmente conduzido no processo de aprendizagem.

Sarmiento (2005) e Brostolin (2021), ao problematizarem a assimetria de poder, reforçam a necessidade de reconhecer a criança como sujeito ativo, condição para que a docência não se sobreponha à discência. Nesse ponto, Fernandes (2009) e Tomás (2007) propõem um equilíbrio entre proteção e participação, ideia que converge com Freire (2009).

Oliveira (2017), Costa e Miranda (2023) e Luís, Andrade e Santos (2015) ressaltam a escuta e a observação contínua, aproximando-se da noção freireana de docência-discência, pois o adulto aprende ao se abrir às expressões infantis, enquanto a criança ensina ao revelar suas formas de compreender o mundo. Da mesma forma, Silva (2015) e Woodhead (2005) alertam para práticas limitadoras que inviabilizam essa reciprocidade, reafirmando a urgência de uma pedagogia que reconheça a criança como produtora de conhecimento.

Por sua vez, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) e Sintra (2018) reforçam a centralidade da criança e a necessidade de ambientes que favoreçam a experimentação, o que ressoa com a postura freireana de uma prática aberta ao inédito e ao diálogo constante.

Por fim, Guimarães e Lima (2014) e Moura (2023) indicam a importância do equilíbrio entre autonomia infantil e supervisão adulta, estabelecendo uma dinâmica que só se concretiza plenamente quando o adulto reconhece que também aprende nesse processo de mediação, em coerência com o princípio freireano.

A respeito desta categoria de análise, a concepção da pesquisadora é de considerar a relação entre crianças e adultos que perpassa um caminho de sensibilidade, descobertas coletivas e de aprendizagem. O processo formativo dos envolvidos deve acontecer por meio das interações. O adulto é capaz de prover segurança e auxiliar a criança nesta percepção de mundo, mas só ocorrerá a relação horizontalizada se a postura rígida e de obediência forem desmanteladas das estruturas de dominação. Em uma relação horizontalizada a criança cria vínculos com o adulto e se descobre como sujeito participativo e capaz de construir saberes em um universo infantil. Defende-se, portanto, que a relação deve ser colaborativa e sensível às vivências.

5.6 ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO COPIN

O objetivo desta revisão foi analisar a produção acadêmica a respeito do tema da participação infantil em conselhos escolares, especificamente pela análise de três aspectos: a participação, a relação adulto-criança e as práticas pedagógicas. Entre 35 trabalhos encontrados, foram selecionados 21 trabalhos que apoiavam as ideias da temática, para esta revisão foram selecionadas publicações entre os anos de 2007 e 2024. O período temporal corresponde aos anos nos quais as produções acadêmicas foram publicadas. Com os descritores inseridos, o recorte temporal não foi previamente delimitado para filtrar os resultados da busca, e não foram encontradas produções publicadas em ano anterior a 2007 e nem posterior a 2024.

A participação infantil na perspectiva dos trabalhos que compõe a presente análise aponta para diversas dimensões e desafios nesse campo, ressaltando a importância de uma abordagem democrática e holística que reconheça a criança como um ator social competente.

O papel do adulto é criar um ambiente que permita à criança expressar suas intenções e interesses, gerando negociações essenciais para decisões grupais. Sendo assim, há a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas e da compreensão das crianças como agentes sociais competentes. Sendo importante haver um equilíbrio entre a autonomia das crianças e a supervisão adulta, com um entendimento sustentável dos direitos das crianças.

Colocar a criança ao centro do processo de aprendizagem significa oportunizar que ela influencie, escolha e desenvolva as atividades de seu interesse, promovendo sua autonomia e protagonismo. Ao promover um ambiente onde a criança é vista como uma participante ativa e competente, os educadores não apenas melhoram a qualidade do ensino, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, cidadania e identidade da criança. Esse conjunto de práticas integra a educação formal com um compromisso recíproco entre adultos e crianças, promovendo um aprendizado significativo e democrático.

Nesse ponto, observa-se uma relação direta com o conceito de do-discente, discutido por Freire (2009). Para o autor, a prática pedagógica deve romper com a lógica vertical de transmissão de conhecimento e instaurar uma relação dialógica, em que educadores e educandos se tornam aprendizes e ensinantes ao mesmo tempo. Assim, as concepções apresentadas pelos autores da revisão, ao valorizarem a escuta ativa, a negociação, a corresponsabilidade e a participação infantil nos processos de decisão, aproximam-se do entendimento freireano de que ensinar exige aprender e que o processo educativo é sempre uma

construção coletiva. Reconhecer a criança como do-discente significa, portanto, legitimar seu papel ativo na produção do conhecimento e fortalecer o caráter democrático da prática pedagógica.

Percebemos como diferencial e inovação, o propósito de discutir os Conselhos Participativos Infantis já na Educação Infantil e a sua contribuição aos processos de educar e cuidar, e na constituição gnosiológica do pensamento. Discutir as práticas pedagógicas que facilitam a participação da criança nas tomadas de decisões escolares será uma contribuição importante para a Educação Infantil.

Após compreendermos o desenvolvimento da temática no contexto acadêmico brasileiro, no próximo capítulo apresenta-se a metodologia empregada na realização da pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico traçado e seguido para desenvolver a presente pesquisa, bem como os procedimentos éticos aplicados.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ÉTICA DA PESQUISA COM CRIANÇAS

Relembrando que essa pesquisa objetiva compreender as expressões do pensamento gnosiológico das crianças que participam do Conselho Participativo Infantil (COPIN) acerca de suas vivências no compartilhamento de tomadas de decisões em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Ponta Grossa – PR, buscamos inseri-las no campo da pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, fundamentada nos princípios da Sociologia da Infância e da Pedagogia Freireana, as quais valorizam o diálogo, a escuta e a construção coletiva de relações e significados.

Com a perspectiva de um estudo de caso (Yin, 2015), por revelar uma realidade específica, o único CMEI do município que possui a experiência consolidada de um Conselho Participativo Infantil ativo, os instrumentos de produção de dados visam uma dinâmica com significados e práticas que caracterizam um fenômeno em seu contexto real.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 18), “o estudo de caso é o estudo de um caso, simples e específico, que se propõe a investigar uma unidade dentro de um sistema mais amplo”. Assim, a análise do COPIN permite compreender, como práticas dialógicas e participativas se traduzem em ações concretas que estimulam a autonomia, o pensamento crítico, a tomada de decisões e a cidadania das crianças.

A pesquisa se orienta pelos princípios éticos que regem as investigações com seres humanos, especialmente com crianças pequenas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e de saberes, e não como objetos de observação. Conforme Kramer (2002b, p. 40), “pesquisar com crianças exige escuta sensível, olhar atento e compromisso ético com o respeito, o diálogo e a autoria infantil”. A pesquisa, portanto, não se propõe a falar sobre as crianças, mas com as crianças, garantindo que suas vozes sejam legitimadas e preservadas.

É importante destacar que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, obtendo parecer favorável ao seu desenvolvimento sob o número de protocolo CAAE: 78882524.3.0000.0105. Essa aprovação assegura que todos os

procedimentos adotados estão em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, e com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que garante o direito à proteção, à participação e à escuta das crianças em processos que lhes dizem respeito.

A ética da pesquisa com crianças constitui um pilar essencial deste estudo. A investigação reconhece o direito das crianças à autoria e à coautoria de suas produções, assegurando o uso ético de suas falas, imagens e registros. Para tanto, foram elaborados dois documentos fundamentais: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinado aos responsáveis legais, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), redigido em linguagem acessível e lúdica, adequada à faixa etária das crianças.

O TCLE garantiu que os responsáveis compreendessem os objetivos e procedimentos da pesquisa, autorizando a participação das crianças; já o TALE assegurou que as próprias crianças expressassem sua concordância de forma voluntária, informada e consciente, exercendo seu direito de escolha e manifestação de vontade. Nesse processo, foram obtidas as autorizações para uso do nome, imagens e desenhos das 11 crianças participantes, conforme previsto nos termos de consentimento e assentimento, garantindo a transparência, a legitimidade e o respeito à autoria infantil.

Assim, o ato de pesquisar com crianças torna-se um exercício de coautoria, diálogo e respeito mútuo, reafirmando que a infância é lugar de produção de conhecimento, cultura e cidadania, o que corrobora com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que asseguram às crianças o direito à proteção, participação e escuta ativa. Pesquisar com crianças, portanto, é um ato político e ético de reconhecimento de suas vozes e de suas produções simbólicas como parte legítima da construção de saberes na Educação Infantil.

3.1.1 Instrumentos de Produção de Dados

Os dados foram produzidos de maneira interativa e participativa, por meio de instrumentos compatíveis com a abordagem qualitativa e com a faixa etária das crianças envolvidas. Entre os principais procedimentos utilizados estão:

- **Observação participante** durante as reuniões e assembleias do Conselho Escolar e COPIN, com registro em diário de campo reflexivo e registros fotográficos e audiovisuais, com o intuito de documentar expressões, falas e interações infantis;

- **Análises de atas de reuniões e produções escritas das crianças** (produções artísticas, quantificação de elementos), realizadas em contextos de votação e deliberação;

- **Conversas informais e rodas de diálogo**, nas quais as crianças expressaram opiniões, desejos e percepções sobre as ações do conselho; e

- **Entrevistas individuais e fichas roteiro**. Esses instrumentos foram selecionados por possibilitarem uma escuta ativa e contextualizada, respeitando o tempo, o ritmo e a linguagem das crianças. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), o pesquisador qualitativo deve inserir-se no ambiente natural, “tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem”, o que reforça a importância do olhar sensível, ético e interpretativo no processo investigativo. A abordagem da análise de narrativa será utilizada para a discussão dos dados coletados. Essa análise ocorre em todos os momentos da execução das ações do COPIN. Uma vez que a criança é protagonista nesta dinâmica de participação infantil, seus relatos (sejam eles verbais, por meio de expressões corporais ou artísticas, dentre outras forma de expressão) são considerados como narrativa e exercício da participação, sendo o ponto de partida para a organização e ações promovidas no e pelo COPIN.

As práticas de observação e escuta realizadas no COPIN também se alinham aos princípios do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que orienta o desenvolvimento de políticas, programas e ações voltadas à promoção do desenvolvimento integral das crianças de até seis anos, reconhecendo sua capacidade de participação e expressão. Essa legislação propõe que as instituições de educação infantil promovam contextos educativos nos quais as crianças possam se manifestar e contribuir para as decisões que afetam suas vivências.

Nessa direção, os instrumentos utilizados nesta pesquisa não se limitam a registrar comportamentos, mas buscam compreender o sentido das ações e falas infantis em um espaço de diálogo e corresponsabilidade, respeitando a espontaneidade e a ludicidade como dimensões centrais da infância. O processo de produção de dados foi, portanto, também um processo de interação dialógica, inspirado na pedagogia freireana, na qual o conhecimento é construído coletivamente por meio do encontro entre pesquisador e participantes.

3.1.2 Sujeitos e Contexto

O Conselho Participativo Infantil (COPIN) é composto atualmente por 11 crianças, com idades entre 4 e 5 anos, todas eleitas pelas próprias turmas, dentre elas uma está no espectro autista. São elas: Enzo; Fada Musa; Gabe; Gael; Gustavo; Laura; Lucas; Manuella; Maria; Maylon; e Otavio. Destes, Gustavo e Manuella exercem, em 2025, o segundo ano como representantes no COPIN. Sendo estes os nomes verdadeiros dos representantes, dos quais somente dois optaram pelo codinome ou apelido, Flávia optou por Fada Musa e Gabriel deu preferência ao apelido Gabe.

O COPIN foi fundado em 2022, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado em Ponta Grossa – PR, que atualmente atende 151 crianças e conta com uma equipe de 27 servidores, entre professoras, assistentes de educação, auxiliares de inclusão, escriturária, equipe gestora e funcionários de apoio. O contexto escolar é marcado pela diversidade social e cultural das famílias, o que torna ainda mais significativa a proposta do COPIN como um espaço de diálogo, escuta e exercício da cidadania desde a infância.

Durante as reuniões mensais, são utilizadas estratégias pedagógicas de transposição didática, com o objetivo de tornar os temas discutidos no conselho compreensíveis e significativos para as crianças. Essa mediação ocorre por meio de fichas ilustradas, imagens, músicas, histórias, dramatizações e brincadeiras, que traduzem conteúdos abstratos, como organização escolar, regras de convivência, planejamento de eventos e uso de espaços, para a linguagem simbólica e concreta da infância. Tais recursos possibilitam que as crianças compreendam os assuntos tratados e expressem suas opiniões de forma autônoma e criativa, construindo coletivamente os sentidos das decisões tomadas.

Desde a sua criação, o COPIN já realizou mais de vinte encontros e diversas ações colaborativas com o Conselho Escolar e com a equipe pedagógica, participando efetivamente de processos de planejamento de eventos, decisões sobre espaços e materiais do CMEI, reorganização de ambientes, escolha de brincadeiras e atividades comemorativas.

3.1.3 Estratégia de Análise dos Dados

Com os pressupostos teórico-metodológicos da análise de narrativas, os dados produzidos nessa pesquisa, conjuntamente com as crianças do COPIN, geraram quatro

categorias de análise: A criança pela criança; O que a criança entende por COPIN?; Como a criança participa do COPIN?; e Relação adulto e criança na tomada de decisões.

A análise de narrativas parte do entendimento de que narrar é uma ação social e não apenas a descrição de acontecimentos vividos. Conforme explicam Bastos e Biar (2015), as narrativas constituem práticas discursivas por meio das quais os sujeitos organizam suas experiências, selecionam elementos considerados relevantes e constroem sentidos situados no tempo e no espaço da interação. Para as autoras, a narrativa deve ser compreendida como um processo de interpretação e negociação, em que narrador e interlocutor constroem significados, posicionando-se mutuamente e revelando modos de ser, sentir e agir no mundo.

Desse modo, o foco da análise não está apenas no conteúdo do relato, mas na forma como ele é produzido, nos recursos linguísticos utilizados, nos enquadramentos interacionais e no contexto social em que a narrativa emerge. Narrar, portanto, é também um modo de agir discursivamente, de reivindicar identidades e de ocupar determinados lugares na relação com o outro.

Além disso, Bastos e Biar (2015) reforçam que a análise de narrativas possibilita compreender como sujeitos constroem versões de si e dos acontecimentos, revelando tensões, conflitos, valores e expectativas que atravessam as experiências narradas. Ao enfatizar a dimensão performativa e interacional do narrar, as autoras destacam que a narrativa não apenas representa a realidade, mas a constitui, permitindo que os indivíduos elaborem suas vivências e atribuam sentido às práticas sociais das quais participam. Assim, em pesquisas com crianças, a análise narrativa favorece um olhar sensível para suas expressões, modos de pensar e maneiras singulares de relatar o cotidiano. A abordagem possibilita reconhecer a criança como sujeito epistêmico, capaz de produzir interpretações próprias sobre suas experiências, reforçando o compromisso ético e político de legitimar suas vozes (Bastos; Biar, 2015).

A partir dos instrumentos de produção de dados, com as onze crianças, compreendermos que suas falas expressam sentidos singulares sobre pertencimento, cooperação e autonomia no processo de ensino e aprendizagem e isso está relacionado, intrinsecamente, com a suas participações no COPIN.

Reafirmando o pensamento de Kramer (2002b, p. 40), “pesquisar com crianças exige escuta sensível, olhar atento e compromisso ético com o respeito, o diálogo e a autoria infantil”. A narrativa das crianças, ao ser compreendida como discurso legítimo, permite vislumbrar o modo como elas constroem sentidos sobre participação e cidadania.

No próximo capítulo, apresentamos a análise e a discussão a respeito das vivências nas práticas gnosiológicas de ensino e aprendizagem das ações do COPIN.

CAPÍTULO 4

A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO COPIN

A pesquisa analisou as narrativas das crianças participantes do COPIN, acerca das vivências nas práticas gnosiológicas de ensino e aprendizagem em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa – PR, entre os anos de 2024 e 2025. Vale lembrar que a observação participante durante as reuniões e assembleias do COPIN, a análises de atas de reuniões e produções escritas das crianças, as conversas informais, rodas de diálogo e entrevistas individuais, constituíram os instrumentos de produção de dados.

As atividades implementadas pelo COPIN, de 2022 a 2025, configuram um conjunto de práticas pedagógicas e democráticas que fortalecem a participação das crianças nos processos decisórios da instituição. Entre essas ações, destacam-se:

1. Reuniões com professores no início de cada ano letivo e durante as formações continuadas, voltadas à reflexão sobre a participação das crianças, à apresentação do Projeto COPIN e à valorização da potencialidade, do cuidado e das diversas formas de expressão participativa infantil;
2. Sondagem dos candidatos ao COPIN, realizada com o apoio das professoras, a fim de identificar as crianças interessadas em representar suas turmas;
3. Processo eleitoral e votação dos representantes de turma, conduzido pelas próprias crianças, promovendo o exercício da escolha, da autonomia e da representatividade;
4. Reuniões periódicas com as crianças e seus representantes do COPIN, nas quais são discutidas ideias, demandas e propostas para o cotidiano escolar;
5. Reuniões conjuntas entre o Conselho Escolar e o COPIN, devidamente registradas em atas específicas, fortalecendo a integração entre os diferentes segmentos da comunidade escolar;
6. Participação do COPIN em reuniões de pais e demais eventos do CMEI, ampliando os espaços de escuta e diálogo entre crianças, famílias e equipe escolar;
7. Entrevistas individuais com as crianças participantes, como forma de aprofundar a compreensão sobre suas percepções, experiências e sentidos atribuídos à participação no COPIN.
8. Narrativas são as expressões espontâneas que a criança traz, apoiando-se em imagens ilustrativas, questionamentos, relatos orais, expressões corporais ou a produção de desenhos, o que auxilia a criança a articular seus pensamentos e narrar situações que são

pertinentes ao momento e a caracterização de uma determinada situação, desenvolvendo a oralidade, pensamento criativo e estratégico e a tomada de decisão.

Ao possibilitar que as crianças expressem seus pensamentos, formulem hipóteses e participem das decisões que afetam seu cotidiano, o COPIN promove o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da responsabilidade social. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que materializa o ciclo gnosiológico freireano, em que o conhecimento é produzido a partir da realidade concreta e das experiências significativas das crianças, transformando a escola em um espaço de convivência democrática e de formação cidadã desde a infância.

Como primeira experiência do COPIN, em 2022, foi decidido, de forma conjunta entre crianças e adultos, organizar a festa do Dia das Crianças no ano letivo, o que impulsionou e incentivou as ações futuras do projeto. Em uma grande roda de conversa, compreendida como a assembleia inicial, propôs-se uma reflexão coletiva sobre o significado e o sentido da data comemorativa e, a partir disso, as crianças passaram a discutir como desejavam que a festa fosse organizada.

Todas as ações do COPIN são registradas. Seja por meio dos instrumentos que mediam as reuniões, mas, também, por meio de atas. Como todo conselho escolar, toda ação é registrada em ata (Figura 5), na qual é especificada cada atividade e acontecimento, bem como as deliberações e decisões para as próximas atividades. Enquanto objeto de estudo, para o desenvolvimento da pesquisa, as atividades e percepções da pesquisadora foram registradas em diário de campo.

Em um exemplo de ata, Figura 5, é possível observar a dinâmica da reunião e como, de fato, a dinâmica funciona entre adultos e crianças em igualdade participativa. Em todas as interações da reunião, as crianças e os adultos têm a possibilidade de expressar suas opiniões de forma que sejam ouvidos e que suas manifestações tenham peso e sejam consideradas na tomada de decisões. Em momento algum as crianças são colocadas em papéis de auxiliar ou mero participante observados, elas participam enquanto membros efetivos em todos os momentos.

É importante destacar que, tradicionalmente, as comemorações escolares, incluindo a festa das crianças, costumavam ser planejadas e executadas exclusivamente pelos adultos: professores, coordenadores, diretores, funcionários e membros da Associação de Pais e Funcionários (APF) e do Conselho Escolar. No entanto, nesse novo formato, as crianças participaram ativamente do processo, propondo ideias sobre o cardápio, as brincadeiras e as vivências que mais gostariam de experienciar no evento.

Figura 5 – Exemplo de Ata do Conselho Escolar

Ata nº 01/2024

Aos seis dias do mês de março, de dois mil e vinte e quatro, reuniram-se nas dependências do CMEI [redacted] manys, a diretora Letícia Barbosa Cabral, a pedagoga [redacted], membros do Conselho Escolar, membros da APF e demais funcionários para tratar de assuntos referentes à: Festa da Páscoa, segurança das crianças no CMEI e atividade pedagógica de plenitude, referente à Dengue.

A diretora Letícia fez acolhimento aos participantes, também presente o Conselho participativo infantil com os alunos [redacted] e [redacted]. Iniciando com uma dinâmica de perguntas, onde surgiram: compreensão onde a aluna [redacted] tirou: "compreensão" e respondeu comprar coisas (doces) pedindo ajuda à pedagoga. Ter uma empatia, compreender nossas ações e ter paciência nas compreensões. Deu [redacted] "felicidade" uma coisa esplêndida entre ter e receber. [redacted]

[redacted]: "Amor" onde a diretora Letícia deu pequenas dicas onde o amor aparece: "na minha mãe" e a [redacted] ama "boladinhos". A participante [redacted] tirou "carinho"; bem amplo, podendo ser demonstrado por diversas formas: preocupação, oração, carinho físico, etc. Tomando a palavra, a diretora Letícia enfatizou a necessidade da participação de todos, agradecendo de antemão. Passando para os assuntos da pauta, o primeiro assunto foi a festa da Páscoa, lembrando o sucesso do ano anterior. Em perguntas ao Conselho participativo: Parque de diversões, bolo de primavera, coca, água chá, ovo de páscoa, geladinho, escorregador, castelo inflável, escorregador com água. Falando em finanças combinado que

Fonte: A autora (2025).

Para garantir a inclusão e a participação de todas as crianças, a cada ano letivo, é necessário adaptar os instrumentos de comunicação. Nesse sentido, utilizaram-se fichas-roteiro (Figura 13), compostas por imagens e símbolos, que permitiram às crianças associar visualmente suas escolhas e preferências. Essa estratégia, inspirada nas ideias de Freire (2009) favoreceu a compreensão e a expressão das crianças, tornando a comunicação mais acessível, dinâmica e participativa.

No início de cada ano letivo, as professoras do segmento da pré-escola, turmas de 4 e 5 anos, são convidadas a refletir sobre temas essenciais, como: o que é ser criança, como a criança participa do CMEI e quais práticas podem favorecer sua escuta e participação. Nesses momentos, o COPIN foi reapresentado à equipe, promovendo a formação continuada e a construção coletiva de um olhar voltado à valorização da infância. Entre março e abril de cada ano letivo, as turmas realizam a sondagem inicial dos candidatos ao COPIN, em um processo colaborativo entre professoras e crianças. Após a identificação das interessadas, as fotos das candidatas e candidatos são impressas e utilizadas durante o pleito, para que todas as crianças possam reconhecer e votar nos colegas de forma autônoma.

A eleição dos representantes ocorre em roda de conversa, momento de escuta e diálogo em que as crianças se reúnem em círculo, disposição que simboliza a horizontalidade das relações. A votação é feita por meio de recursos concretos, como palitos, peças ou desenhos, facilitando a quantificação dos votos e a compreensão do processo democrático. Cada turma elege dois membros, um titular e um suplente, que passam a representar o grupo nas reuniões do COPIN.

O segundo encontro, ainda em 2022, no início da implementação do COPIN, foi destinado à descoberta do que é o COPIN e à construção coletiva de suas finalidades. As crianças foram convidadas a expressar o que entendem sobre o projeto, revelando suas percepções e lógicas infantis sobre o espaço e suas funções. Esse momento foi permeado por curiosidade, imaginação e interpretações criativas, que evidenciam a capacidade das crianças de atribuir significados próprios às experiências escolares.

Os encontros seguintes, realizados mensalmente, tiveram o propósito da deliberação sobre temas relevantes para a comunidade escolar, incluindo festividades, organização dos ambientes e resolução de problemas cotidianos. Nessas assembleias, respeitando as lógicas e os tempos da infância, as crianças dialogam, expressam opiniões e exercitam o pensamento crítico, participando da construção de um ambiente educativo mais democrático, afetivo e transformador.

Nos tópicos seguintes apresenta-se a dinâmica das reuniões e depois a análise dos dados produzidos por meio de categorias de análises. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, observações, rodas de conversa, desenhos e registros de campo, compreendidos aqui como narrativas infantis que expressam as múltiplas linguagens da infância. Essa escuta sensível e interpretativa permite adentrar o universo simbólico das crianças, reconhecendo-as

como sujeitos produtores de cultura, saberes e significados (Moraes, 2021; Sarmiento; Tomás, 2020).

4.1 A DINÂMICA DAS REUNIÕES DO COPIN

Desde 2022, as reuniões do Conselho Escolar e do Conselho Participativo Infantil (COPIN) têm se configurado como um espaço de diálogo e exercício da cidadania das crianças, consolidando-se como prática contínua até o presente ano de 2025 (Figura 6). A construção desse espaço de participação infantil exige que a linguagem utilizada seja acessível e significativa para as crianças, aproximando-se de seu universo simbólico e cognitivo. Essa aproximação é essencial para favorecer o envolvimento nas dimensões que o Conselho Escolar prevê: mobilizadora, pedagógica, deliberativa e fiscalizadora, permitindo que as crianças compreendam o sentido das decisões e se sintam parte delas (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017; Camargo; Cabral, 2023).

Figura 6 – Reunião conselho escolar com a participação dos representantes do COPIN.



Fonte: A autora (2025).

As reuniões ocorrem em dois momentos distintos: o primeiro, voltado às lideranças do COPIN, com temas e discussões em que as crianças possam participar de maneira ativa e significativa; e o segundo, reservado a assuntos administrativos, de natureza mais técnica, envolvendo apenas os adultos. Essa divisão respeita as lógicas infantis, o tempo de atenção e o interesse das crianças, assegurando uma experiência participativa prazerosa e educativa (Sarmiento; Tomás, 2020).

Entendemos que a participação das crianças deve ser garantida em sua integralidade, mas sempre mediada pelo respeito aos seus modos próprios de expressão e compreensão do mundo (Freire, 2002; Brostolin; Azevedo, 2021). Eles se inscrevem espontaneamente para participar da conversa. Utiliza-se um objeto simbólico (Figura 7) que garante a efetiva participação e possibilita a essa criança que quer se expressar, incentivando os demais a ouvirem.

Figura 7 – Criança utilizando objeto simbólico para participar em reunião do COPIN.



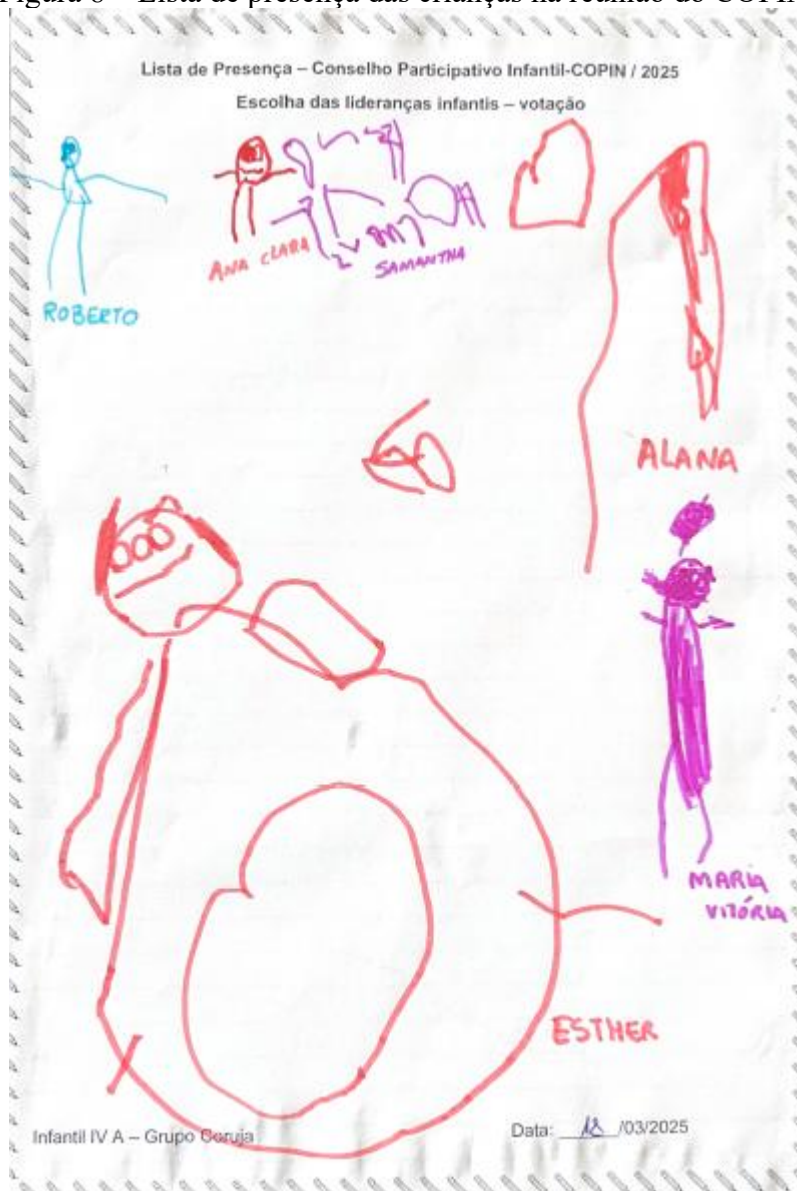
Fonte: A autora (2025).

As reuniões são conduzidas pela pesquisadora (que é também a gestora do CMEI), e busca envolver as crianças por meio de estratégias lúdicas, visuais e simbólicas, aproximando o conteúdo dos temas às experiências concretas da infância (Kishimoto, 2010). Como destaca Vygotsky (1997), a aprendizagem e o desenvolvimento se dão na interação social, e o uso de recursos que dialoguem com o repertório infantil amplia a compreensão e a autonomia das crianças nos processos participativos, sendo outro exemplo a lista de presença que as crianças assinam da forma como preferem expressar no papel a sua presença (Figura 8).

Antes da inserção efetiva do COPIN nas reuniões do Conselho Escolar, foi necessário preparar os adultos da instituição. Esse processo inicial envolveu reflexões, formações e momentos de sensibilização junto ao corpo docente e aos demais servidores, com o objetivo de promover a aceitação de uma nova cultura de gestão democrática que inclui as crianças como sujeitos ativos.

Essa etapa foi fundamental para desconstruir preconceitos e culturas institucionais hierarquizadas, promovendo um ambiente favorável à escuta e à valorização das vozes infantis (Freire, 2005; Gouvêa; Carvalho; Silva, 2021). Acredita-se, como enfatiza Larrosa (2002), que a experiência educativa só se torna significativa quando é vivida no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito de saber.

Figura 8 – Lista de presença das crianças na reunião do COPIN.



Fonte: A autora (2025).

As reuniões, portanto, são planejadas para que as crianças sejam motivadas e desejem participar, mantendo o entusiasmo e a curiosidade típicos da infância. O espaço é sempre preparado com cuidado, decoração, lanche e ambientação acolhedora, reforçando o

pertencimento e a importância de cada participante. A ludicidade, enquanto dimensão constitutiva da infância, aparece como estratégia essencial para a mediação pedagógica e para o engajamento das crianças (Kishimoto, 2010; Lima, 2022).

O histórico de participação evidencia o crescimento e fortalecimento do projeto:

- Em 2022, as crianças participaram de duas reuniões conjuntas com o Conselho Escolar;
- Em 2023, participaram de três reuniões;
- Em 2024, participaram de cinco reuniões;
- E, em 2025, de seis reuniões.

Esses dados revelam uma ampliação gradual da representatividade infantil nas decisões institucionais, o que confirma a consolidação de uma cultura participativa no CMEI (Brostolin, 2021; Costa; Miranda, 2023).

Vale ressaltar que, para essa pesquisa, consideramos para produção de dados, as crianças que participaram do COPIN em 2024 e 2025, devido ao fato de que as crianças do COPIN de 2022 e 2023 já terem saído do CMEI. Apesar de rememorarmos as reuniões do Conselho dos anos anteriores, nos deteremos aos seis momentos de 2025, que o COPIN atuou.

No calendário das reuniões anuais, a primeira reunião ocorre entre março e início de abril, período destinado à escolha das lideranças do COPIN. Esse processo conta com o apoio das professoras, que realizam a sondagem e a mediação da votação junto às crianças, garantindo a legitimidade da escolha e o aprendizado sobre democracia e representatividade (Sarmento; Pinto, 1997; Tomás, 2007).

Além disso, as reuniões conjuntas entre adultos e crianças da turma do Infantil V (5 anos) têm um caráter celebrativo e decisório, voltadas para definir o encerramento do ciclo da Educação Infantil e a passagem ao Ensino Fundamental. É importante dizer que os representantes do COPIN com 4 anos continuam no COPIN aos 5 anos, a não ser que desistam da participação ou saiam da instituição. Em cada ano, as crianças foram protagonistas dessas escolhas:

- 2022 – escolheram um passeio de trem pelo bairro, com personagens fantasiados;
- 2023 – optaram por um piquenique no gramado do CMEI;
- 2024 – decidiram ir ao cinema, experiência inédita para muitas delas;
- 2025 – decidiram visitar um parque aquático, terem brincadeiras com água.

Essas decisões coletivas expressam o exercício da autonomia e o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, capazes de opinar e transformar a realidade escolar (Sarmiento, 2013; Freire, 2009). Essas decisões foram acolhidas pela equipe do CMEI em conjunto com o Conselho Escolar e APF, os quais também se mobilizaram para que todos esses momentos acontecessem, reforçando o senso de pertencimento e o sentido das ideias concretizadas das crianças (Figura 9).

Nas reuniões de pais, as crianças do COPIN também têm papel de destaque. Entre 2022 e 2025, elas acolhem as famílias das novas crianças, relatando como é sua rotina no CMEI, apresentando suas experiências com o projeto, oferecendo boas-vindas, distribuindo lembranças e explicando seu papel de representantes de turma, destacando os valores da escolha democrática e da tomada de decisão coletiva (Camargo; Cabral, 2023; Freire, 1997).

Figura 9 – Reunião de pais com a participação dos representantes do COPIN.



Fonte: A autora (2025).

As falas evidenciam compreensão e orgulho de pertencimento:

“Eu gosto de ser do COPIN porque a gente faz muitas coisas legais” (Gustavo, reunião de pais, 2025).

“A gente pode ajudar a dire e as professoras” (Manuella, reunião de pais, 2024).

“Nós fazemos a assembleia, cantamos o bom dia, descobrimos que dia é hoje, quem veio e quem não veio” (Enzo, reunião de pais, 2025).

“A gente faz um monti de atividade” (Maria, reunião de pais, 2025).

“Eu gosto de vir pro CMEI porque as profes são muito legais” (Manuella, reunião de pais, 2025).

“Aqui é muito legal. Os filhos de vocês vão estudar aqui esse ano?” (Lucas, reunião de pais, 2025).

“O CMEI é muito divertido... divertido (risos)” (Otávio, reunião de pais, 2025).

“Eles vão gostar, porque eu gosto” (Maylon, reunião de pais, 2025).

Essas expressões ilustram o que Kramer (2002a) define como aprendizagem pela experiência social, onde o sentido da escola é construído na convivência, e o que Freire (2002) chama de “educação como prática da liberdade”, na qual todos, inclusive as crianças, participam criticamente da transformação do meio em que vivem.

Na primeira reunião de 2025, a pauta foi apresentação dos membros do Conselho Escolar, COPIN, PPP e projeto “Vamos Comer e Brincar”.

A reunião teve como objetivo promover a integração entre os participantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o envolvimento coletivo. Para iniciar o encontro, foi realizada a brincadeira “Coelho sai da toca”, envolvendo crianças e adultos. Essa dinâmica simbólica reforçou a importância do movimento e da participação ativa na comunidade educativa, remetendo à ideia de que aprender é um ato de envolvimento e diálogo com o outro (Freire, 1997; Kishimoto, 2010).

Após o momento lúdico, os participantes encontraram sob suas cadeiras as funções do Conselho Escolar (fiscalizador, deliberativo, pedagógico e mobilizador) e foram convidados a refletir sobre seus significados. As falas revelaram compreensões genuínas e espontâneas sobre o COPIN, como nos disse o Gustavo:

“Ah não sei, pode ser qualquer coisa, como ajudar” (Gustavo, reunião do COPIN, 2025).

Entendemos que as crianças constroem significados a partir da experiência e da interação, numa perspectiva próxima à teoria sociocultural de Vigotski (1997), segundo a qual o conhecimento emerge do diálogo e da mediação social.

Também houve uma reunião específica com as demais turmas do CMEI, acolhendo crianças pequenas (idade de 0 a 3 anos) como também com os representantes do COPIN e suas respectivas turmas para a inauguração do “Jardim do Mel” no CMEI (Figura 10). A inauguração do “Jardim do Mel” foi um evento significativo para o CMEI, envolvendo famílias, autoridades e representantes das Secretarias Municipais de Educação e Meio Ambiente.

Figura 10 – Reunião de tomada de decisão envolvendo crianças menores do CMEI



Fonte: A autora (2025).

As crianças do COPIN atuaram em três momentos distintos:

1. Exposição das curiosidades da abelha mandaçaia, em que foram oradoras e mediadoras da aprendizagem escolheram o nome das abelhas como Polénzinhas, esse momento envolveu todas as crianças do CMEI desde o infantil I até o infantil V (Figura 11);
2. Acolhida e recepção da comunidade escolar, com entrega de lembranças e direcionamento dos lugares para se sentar (Figura 12);
3. Entrega de flores às autoridades e convite para conhecer o jardim das “abelhas Pólenzinhas”.

Essas ações reafirmam o protagonismo das crianças e sua capacidade de comunicar saberes construídos coletivamente (Sarmiento, 2013; Camargo; Cabral, 2023). A interação entre o saber científico e o simbólico nessa experiência, ilustra o que Larrosa (2002) denomina “saberes da experiência”: aprendizagens vividas e partilhadas que transformam os sujeitos e o ambiente educativo. Todas as ações do COPIN são registradas em Ata do conselho escolar, já as reuniões com as crianças em sala de aula são registradas em diário de campo.

Figura 11 – Momento de votação e escolha do nome da abelha



Fonte: A autora (2025).

Figura 12 – Curiosidades sobre a abelha e recepção da comunidade escolar.



Fonte: A autora (2025).

Um outro momento significativo em 2025 foi a reunião específica do COPIN, na qual ocorre o diálogo entre gestora e crianças sobre a Festa das Crianças. Durante a reunião preparatória da Festa das Crianças, as lideranças do COPIN apresentaram, por meio das fichas-roteiro, Figura 13 e 14, que são imagens que auxiliam no diálogo e processo de tomada de decisão sobre o tema da festa, comidas, bebidas e brincadeiras, dentre outros. As imagens as ajudam – nas a organizarem o pensamento, a focarem no assunto e explorarem suas lógicas e explicações sobre diversos assuntos como, por exemplo, as preferências das turmas. Além disso, convidaram os pais a colaborar na organização.

Figura 13 – Exemplo de fichas-roteiro.



Fonte: A autora (2025).

Figura 14 – Crianças utilizando as fichas-roteiro em dinâmica do COPIN.



Fonte: A autora (2025).

Na semana das crianças, que acontece em outubro, as crianças ajudaram a organizar os espaços brincantes conforme as escolhas coletivas: o espaço das bonecas, dos carrinhos, dos ursos, das tintas e canetinhas e o espaço dos tesouros. Todas as decisões partiram das crianças, e a intervenção adulta se limitou à segurança e à mediação das interações (Figura 15).

Figura 15 – Crianças ajudam a organizar os espaços brincantes.



Fonte: A autora (2025).

Em 2025, tivemos um momento significativo em que as crianças foram nomeadas como presidente, vice-presidente e secretário do COPIN. O presidente representa o grupo nas reuniões; o vice o substitui em sua ausência; e o secretário registra graficamente as decisões, promovendo o exercício da escrita funcional e do registro coletivo (Vygotsky, 1997).

Além das reuniões do COPIN, os representantes também participam das reuniões do Conselho Escolar. A segunda reunião do Conselho Escolar de 2025 aconteceu em maio, a pauta foi a apresentação da nova coordenadora pedagógica e Festa Junina. Para promover a integração entre os participantes, foi realizada a dinâmica do chapéu, típica das festas juninas, em que a música e o humor tornaram o encontro mais leve e acolhedor. A ludicidade, nesse contexto, não é apenas recreação, mas uma forma de produção de sentido e pertencimento (Kishimoto, 2010; Lima, 2022).

Durante a reunião, as crianças do COPIN sugeriram elementos para a festa junina: cachorro-quente, bolos, pinhão, refrigerante e muitas brincadeiras (Ata Conselho Escolar, 2025). Tais escolhas refletem a autonomia e a criatividade das crianças no planejamento de práticas culturais (Sarmiento; Pinto, 1997).

A terceira reunião de 2025 a pauta foi o Evento “Bazar & Pizza” aconteceu no mês de agosto. A ação envolveu a separação de roupas e organização de caixas para o bazar beneficente. As crianças do COPIN mostraram interesse e curiosidade durante todo o processo, como pode ser observado nas falas que seguem:

“Nossa, esse serve para a minha mãe” (Maylon, Ata do Conselho Escolar, 2025).

“Por que vocês estão fazendo tudo isso?” (Manuella, Ata do Conselho Escolar, 2025).

“Para arrecadar dinheiro pro CMEI” (Pesquisadora, Ata do Conselho Escolar, 2025).

“Entendi! Nossa quanta coisa! Quanto vai ser... uns mil reais? (risos)” (Manuella, Ata do Conselho Escolar, 2025).

Compreendemos que esses diálogos exemplificam o processo formativo e cidadão que se dá no cotidiano, em situações concretas, nas quais as crianças atribuem sentido às práticas sociais (Brostolin; Azevedo, 2021; Vygotsky, 1997).

Na quarta reunião em outubro de 2025, a pauta foi a Festa das Crianças. O tema gerador foi “O que é ser criança?”. Ao responder à questão, as crianças afirmaram: “

“Criança brinca” (Manuella, Ata do Conselho Escolar, 2025).

“Ajudar os amigos” (Gabe, Ata do Conselho Escolar, 2025).

“Brincar com os brinquedos” (Lucas, Ata do Conselho Escolar, 2025).

“Brincar com os amigos” (Otávio, Ata do Conselho Escolar, 2025).

Em seguida, a Pesquisadora questiona: “E os adultos já foram crianças um dia? Ou nasceram assim grandão? (risos)” e as crianças responderam juntas: “Não!”.

“Brincava na rua com os amigos, minha mãe morava na chácara ela conta” (Manuella, Ata do Conselho Escolar, 2025).

Os adultos participaram desse momento e a proposta envolveu diálogo entre adultos e crianças sobre suas infâncias e lembranças. A reflexão coletiva foi seguida da atividade “História Inventada”, em que uma caixa com objetos aleatórios circulava, e cada participante retirava um objeto da caixa e continuava a narrativa, com imaginação e criatividade.

Esse exercício de criação coletiva remete ao pensamento de Larrosa (2018b), que considera a imaginação e a narrativa como espaços de produção de subjetividade e liberdade, e à concepção freireana de diálogo como ato criador (Freire, 1997).

Na quinta reunião em novembro de 2025, a pauta foi a Avaliação da Festa das Crianças, Organização do Natal e Prestação de Contas. Nesta reunião, a atividade inicial foi a “Corrida das Medidas”, envolvendo cooperação entre crianças e adultos. A brincadeira evidencia o papel da ludicidade como mediadora das relações e do aprendizado (Kishimoto, 2010).

Nesse momento, as onze crianças do COPIN compartilharam suas percepções sobre a Festa das Crianças, expressando sentimentos e opiniões sobre a experiência vivida, uma forma de avaliação participativa, coerente com os princípios da pedagogia da escuta (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017). Em seguida, foi discutida a organização da festa de natal e a prestação de contas dos recursos da APF, Programa de Adiantamento de Despesas (PAD) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), aproximando as crianças de noções de responsabilidade e transparência sobre os recursos financeiros.

Neste momento a linguagem foi breve e objetiva e com o apoio de imagens na TV as crianças puderam acompanhar como os recursos são administrados e utilizados nas necessidades do CMEI (Costa; Miranda, 2023). As imagens trazem narrativas espontânea fazendo com que a criança faça articulações com sua própria realidade.

“Nossa, eu lembro desse ventilador que estava estragado” (Manuella, Ata do Conselho Escolar, 2025).

“Eu também. Sabe diretora que um dia lá na minha casa estragou o nosso portão e meu pai arrumou” (Fada Musa, Ata do Conselho Escolar, 2025).

Na sexta reunião, que aconteceu em dezembro de 2025, as crianças participaram da acolhida das famílias para o ano de 2026. Todo final de ano é feito uma reunião para aproximar

as novas famílias que farão parte da comunidade escolar do CMEI. Nesta ocasião, a pauta é sobre a acolhida das crianças, seus pertences pessoais, orientações sobre o funcionamento do CMEI, dentre outras demandas, como também espaço para dúvidas e esclarecimentos. As crianças participaram da recepção desses representantes, fizeram sua apresentação contando seu nome e o grupo que pertencem, e disseram o que entendem sobre a rotina do CMEI e sobre a sua participação no COPIN:

“Nós somos do COPIN, a gente ajuda a deixar o CMEI bonito, a gente ajuda a diretora e as professoras no que elas precisam” (Enzo, Ata do Conselho Escolar, 2025).

Apresentaram a rotina escolar aos pais, contando o que fazem no CMEI:

“Aqui a gente brinca” (Gabe, Ata do Conselho Escolar, 2025).

“Agente come, faz atividades e se diverte. Vocês vão trazer seus filhos aqui? Eles vão gostar!” (Gustavo, Ata do Conselho Escolar, 2025)

“Nós esperamos as profes no refeitório, depois vamos para sala fazer a assembleia, tomamos café, escovamos os dentes, fazemos atividades e brincamos” (Manuella, Ata do Conselho Escolar, 2025).

Considerando a observação participante durante as reuniões e assembleias do COPIN, a análises de atas de reuniões, produções escritas das crianças, as conversas informais, rodas de diálogo e entrevistas individuais, apresentamos, na seção que segue, a análise dos dados em suas categorias.

4.2 A CRIANÇA PELA CRIANÇA

Nesta primeira categoria de análise, apresenta-se a concepção da criança sobre si mesma a partir de uma atividade de desenho. No início das conversas e entrevistas, foi explicado às crianças o tema gerador, o propósito do registro e o funcionamento da conversa. Disse-lhes:

“Gostaria de saber se posso gravar nossa conversa para que eu possa lembrar de tudo o que falarmos. Teremos três momentos na nossa conversa de hoje (24/03/2025): o primeiro será para relembrarmos se você aceita participar da pesquisa e como quer ser chamado nela; o segundo será sobre as crianças que participam do COPIN, incluindo você; e o terceiro momento será para você me contar algo muito interessante que gosta ou gostou de fazer aqui no CMEI” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

Antes de iniciar os temas, fiz uma contextualização sobre o reconhecimento da pesquisa:

“Você sabia que o COPIN vem ganhando visibilidade? Muitas pessoas estão de ‘olhos abertos’ e curiosas para entender como ele funciona, quais assuntos as crianças conversam comigo e como fazer esse projeto em suas escolas também. O que você acha dessa ideia?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

As respostas das crianças evidenciam espontaneidade, imaginação e pertencimento:

“Eu gostei. Eu quero ser chamada de Musa na pesquisa (que é o nome daquela fada), fada Musa” (Flávia, entrevista individual, 2025).

“Eu vou ajudar, quero ser chamado de Gabe” (Gabriel, entrevista individual, 2025).

“Minha mãe me chama de bolota, mas eu quero Maylon” (Maylon, entrevista individual, 2025).

Deixar registrado exatamente como as crianças se expressam é fundamental para preservar a autenticidade de suas falas e garantir o respeito à autoria infantil. Algumas crianças optaram por utilizar codinomes, e esses serão mantidos ao longo do texto, para que o leitor possa reconhecê-las e compreender as diferentes vozes presentes na pesquisa.

A escolha de como serem chamadas na pesquisa é um ato de autoria infantil e expressão da identidade. A menina, ao escolher “Fada Musa”, recorre ao imaginário e à cultura lúdica para se nomear, enquanto se posicionam como sujeitos ativos e colaboradores (“Eu vou ajudar”). Maylon, por sua vez, diferencia o apelido dado pela mãe do nome pelo qual deseja ser reconhecido, demonstrando autonomia na construção de sua identidade. Essa escolha, aparentemente simples, é um exercício de participação que legitima a criança como sujeito de sua própria história (Sarmiento, 2005).

Essas falas revelam o modo como as crianças se posicionam, escolhem e constroem suas identidades dentro do processo investigativo, demonstrando o respeito à sua voz e à liberdade de expressão, princípios centrais da ética em pesquisas com crianças.

A seguir, apresentamos cada desenho e o diálogo entre a criança e a pesquisadora na realização da atividade para a apreciação da forma como a criança se expressa de acordo com suas vivências e a construção da sua subjetividade.

4.2.1 Maylon

Figura 16 – Autorretrato de Maylon.



Fonte: A autora (2025).

“Você faz parte do COPIN né? E quem mais?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

Neste momento as fichas-roteiro com as imagens de todas as onze lideranças do COPIN foram mostradas para a criança.

“Quem é a criança Maylon?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Eu!” (Maylon, entrevista individual, 2025).

“Conte mais sobre você” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Eu não sei sobre mim!” (Maylon, entrevista individual, 2025).

“Sua idade, o que você gosta ou não, quem é você?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Sou uma criança legal! Todo mundo lá na sala me chamam Maylon...Maylon... ou quando qualquer um bate em alguém, é Maylon pra lá, é Maylon pra cá. Quando um está conversando comigo todo mundo quer conversar também” (Maylon, entrevista individual, 2025).

A resposta inicial de Maylon, “Eu não sei sobre mim!”, não significa ausência de autoconhecimento, mas como uma reflexão sobre a complexidade de se auto definir. Em seguida, ele constrói sua identidade a partir da relação com os pares, demonstrando que sua

percepção de si é socialmente construída. A repetição de seu nome pelos colegas e o desejo dos outros de conversarem com ele, o validam como um sujeito querido e pertencente ao grupo. Essa construção identitária a partir do diálogo com os pares é um elemento central da práxis freireana, onde o sujeito se reconhece no outro (Freire, 1992).

“Você se sente uma criança querida então?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Sim! Tenho 5 anos e também gosto de brincar de carrinho e também eu gosto de comer arroz doce” (Maylon, entrevista individual, 2025).

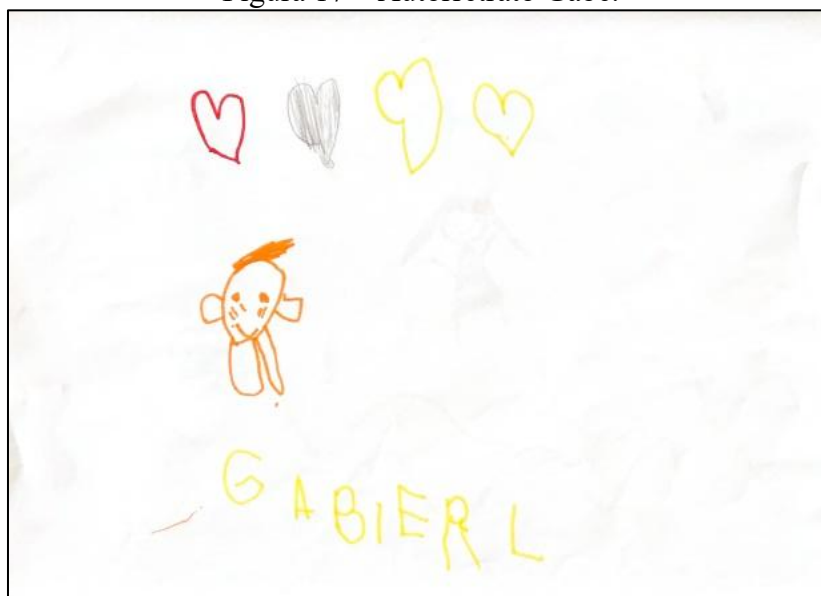
“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Não quero! Não...Só penso no futuro, como que é o espaço, como é um alienígena, como é o sol, na verdade eu sei é uma bola de fogo. E só” (Maylon, entrevista individual, 2025).

A fala de Maylon sobre o futuro, o espaço e os alienígenas, revela a potência de sua imaginação e sua curiosidade epistemológica (Freire, 2011). Ele transita do concreto (“brincar de carrinho”) para o abstrato (“como que é o espaço”), demonstrando que a criança, em seu processo de conhecer o mundo, não se limita ao que é visível e palpável. A escuta sensível da pesquisadora permite que essa dimensão do pensamento infantil emergja, revelando a criança como um ser que investiga, teoriza e busca respostas para suas inquietações.

4.2.2 Gabe

Figura 17 – Autorretrato Gabe.



Fonte: A autora (2025).

“Quem é a criança Gabriel?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Eu! Eu gosto de jogar bola, corrida, brincar de pegue e esconde e ajudar os amigos” (Gabe, entrevista individual, 2025).

Gabe se define a partir de suas ações e preferências lúdicas, o que reforça a centralidade do brincar na identidade infantil (Huizinga, 2000; Kishimoto, 2008). Ao incluir “ajudar os amigos” em sua auto definição, ele demonstra uma consciência ética e solidária, elementos fundamentais para a construção da cidadania infantil (Sarmiento, 2005). A sua fala revela que, para ele, ser criança é ser ativo, brincalhão e solidário.

“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“O Gustavo ele é muito legal, ele brincava comigo de pega-pega e um monte de coisas, agora ele não brinca mais porque está no hospital” (Gabriel, entrevista individual, 2025).

A fala de Gabriel sobre Gustavo demonstra a importância dos laços de amizade e do diálogo com os pares na vida da criança. A ausência do amigo é sentida e expressa com clareza, revelando a profundidade dos vínculos afetivos construídos no ambiente escolar. A escuta sensível da pesquisadora, ao abrir espaço para que Gabe fale sobre seus colegas (Figura 18), permite que a dimensão social e afetiva da criança seja valorizada.

Figura 18 - Gabe fala sobre seus colegas com auxílio das fichas-roteiro.



Fonte: A autora (2025).

Na Figura 18, o Gabe conversa sobre seus colegas representantes do COPIN, expondo seu pensamento, percepções e valores a respeito de seus colegas. As fichas roteiro, expostas na

mesa com a imagem dos colegas, se tornam mecanismos concretos para diálogo e interação, ficaria vazio se somente fosse feita a pergunta quem são seus colegas, é diferente quando ele está vendo e percebendo. Nestes momentos as narrativas espontâneas acontecem.

4.2.3 Fada Musa

Figura 19 – Autorretrato Fada Musa.



Fonte: A autora (2025).

“Quem é a criança Flávia?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

Fada Musa, Flávia, indicou ela mesma na imagem:

“Eu gosto de brincar de massinha, gosto de brincar de balão, que a gente enche uma luva de balão e joga e pega o palito e fura o balão com água, na massinha gosto de fazer a brincadeira de doce, a gente esconde num papel o doce, enrola e as crianças tem que achar. Só não pode colocar melancia porque eu não posso comer melancia. Eu gosto de brincar de tinta que a gente coloca o braço, eu gosto de brincar de todos esses jeitos. Eu gosto da cor roxa. Eu gosto de assistir jogos assustadores, filme de terror, não tenho medo, só tenho medo de bicho. Eu aprendi sobre limpar tudo a casa. E eu também gosto de pintar de canetinha e com tudo” (Fada Musa, entrevista individual, 2025).

A narrativa de Fada Musa é um exemplo da riqueza da linguagem infantil e da centralidade do brincar em sua vida. Ela descreve com detalhes as regras e os materiais de suas brincadeiras, demonstrando autoria e criatividade na construção de suas experiências lúdicas. A sua fala revela que o brincar é uma atividade complexa, que envolve planejamento,

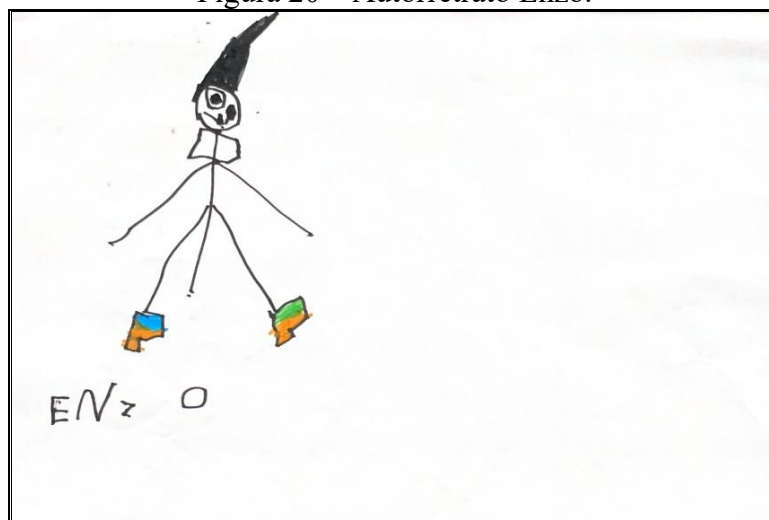
negociação e a criação de regras, o que se alinha à concepção de jogo como uma atividade que desenvolve a autonomia e o autocontrole (Mello, 2023). A menção aos seus gostos e medos (“gosto da cor roxa”, “só tenho medo de bicho”) revela a construção de sua subjetividade.

“O Gustavo era meu amigo, e ontem eu fui na casa dele e fiquei um monte de horas, horas, horas, um monte de hora na casa dele, porque minha mãe deixou. Ele é um bom amigo, que ele tem canetinha, eu gosto de pintar de canetinha, só se mudei pra outro lugar eu não moro mais perto do Gustavo e eu tenho um monti de casa. Porque eu morava no ‘lajado’² porque eu se mudei pra cá, lá tava muito chato porque os vizinhos estavam gritando e meu pai queria se mudar pra cá porque ainda era mais chato (risos), era meu pai que achava chato, mas não era porque tinha parquinho, mas na escola também tem parquinho” (Fada Musa, entrevista individual, 2025).

A fala de Fada Musa sobre a mudança de casa e a relação com o amigo Gustavo demonstra sua capacidade de narrar e analisar suas experiências de vida. Ela articula as decisões dos adultos (“meu pai queria se mudar”) com suas próprias percepções e sentimentos (“lá tava muito chato”), revelando uma leitura crítica da realidade. A sua narrativa é um exemplo de como a criança, a partir de suas vivências, constrói conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma, em um processo gnosiológico (Freire, 2011).

4.2.4 Enzo

Figura 20 – Autorretrato Enzo.



Fonte: A autora (2025).

² Vocabulário próprio da criança.

“Ah pensei que fosse todas as crianças do CMEI (risos)”, em seguida, ajudou a organizar as fichas-roteiro dos representantes do COPIN na mesa alinhando-as. “Acho que está meio desarrumado né?” (Enzo, entrevista Individual, 2025).

A atitude de Enzo de organizar as fichas-roteiro demonstra sua autonomia e seu senso de organização. Ele não apenas participa da atividade proposta, mas também a aprimora, o que revela sua agência e seu desejo de contribuir para o bom andamento da pesquisa. Essa atitude colaborativa é um indicativo de que ele se sente seguro e à vontade para se expressar e agir no ambiente da pesquisa.

“Eu me confundo com o Gabriel, o Gabriel está com uma blusa vermelha igual a minha. Eu gosto de kiwi, frutas, melancia, até de berinjela, eu sou um ser humano normal, gosto de várias coisas e de outras não. Eu não gosto quando eu tenho que levantar quando está de noite e ... porque daí eu tenho que dormi com a minha mãe lá na outra cama, porque a minha cama fica passando por alguma coisa. Tem medo? Não eu não tenho medo de dormir na minha cama. É porque alguma coisa fica coçando em mim, daí eu vou dormir com a minha mãe. E também tem uma coisa diferente em mim, você já viu um pai rico e uma família pobre, mas quem eu gosto mais é do amor, eu gosto então da minha família pobre. Só isso” (Enzo, entrevista individual, 2025).

A fala de Enzo é rica em elementos que revelam sua complexidade como sujeito. Ele se define como “um ser humano normal”, que gosta e não gosta de várias coisas, o que demonstra sua consciência da diversidade e da individualidade. A sua reflexão sobre a família pobre e o amor revela um profundo de pensamento e sentimento pela família e uma capacidade de abstração notáveis para a sua idade. Ele contrapõe o valor material (“pai rico”) ao valor afetivo (“amor”), fazendo uma escolha consciente pelo segundo. Essa reflexão é um exemplo de como a criança, a partir de suas vivências, constrói seus valores e sua visão de mundo.

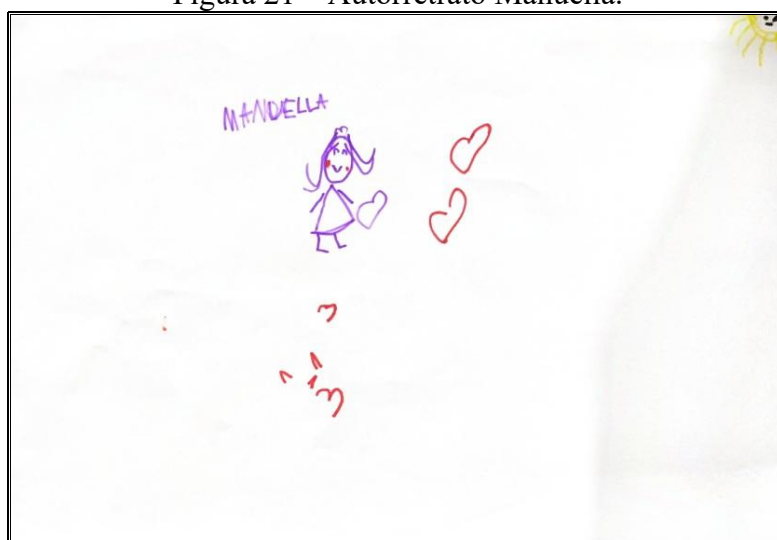
“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Eu não consigo pensar nas coisas deles, mas vou tentar. O Otávio é uma pessoa meio “brigado”, como diz, ele briga com as pessoas, ele é meio briguentinho sabe, mas eu gosto dele como amigo, ele é especial. Ele também ...essa é a última coisa que vou falar do Otávio. O Otávio também, ele nunca gosta que agarre ele, e eu não agarro ele, daí quando alguém agarra ele, ele morde, e eu não agarro ele, eu tomei muito cuidado. Eu respeito. E é só isso” (Enzo, entrevista individual, 2025).

A fala de Enzo sobre Otávio é um exemplo de empatia e respeito à alteridade. Ele reconhece o comportamento “briguentinho” do colega, mas não o julga, e sim o acolhe como amigo (“eu gosto dele como amigo, ele é especial”). A sua atitude de “tomar cuidado” e “respeitar” o espaço do outro é um aprendizado fundamental para a convivência em sociedade e para a construção de relações dialógicas (Freire, 2011).

4.2.5 Manuella

Figura 21 – Autorretrato Manuella.



Fonte: A autora (2025).

“Eu! Eu gosto de assistir TV, brincar de boneca, pegar as panelinhas e brincar na terra, pintar a unha, brincar de maquiagem, brincar de historinha, brincar de ...de (pensando) entrega de marmita e só. Eu gosto de abrir o portão, que hoje eu abri o portão pra minha mãe sair com o carro pra eu vir pra escola. Sou uma criança arteira” (Manuella, entrevista individual, 2025).

Manuella se define a partir de uma rica variedade de brincadeiras, que vão desde as mais tradicionais (“brincar de boneca”) até as mais criativas (“entrega de marmita”). A sua fala revela a importância do brincar como forma de expressão e experimentação de papéis sociais. Ao se autodenominar “arteira”, ela demonstra uma consciência de sua própria agência e de sua capacidade de transgredir as regras, o que é um elemento importante para a construção da autonomia.

“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Sim, do Maylon e do Gustavo. O Maylon eu gosto dele porque ele é meu melhor amigo e o Gu é meu amigo também. O Maylon fala que eu e o Gu namora, mas não, a gente é só amigo. Eu sei que o Gu fica me abraçando e me beijando e só. Eu gosto de ir na casa do Gu eu fui no aniversário dele, minha mãe me levou lá. Nós três se transforma em amigos” (Manuella, entrevista individual, 2025).

A fala de Manuella sobre os amigos revela a complexidade das relações de amizade na infância. Ela diferencia o que o amigo diz (“o Maylon fala que eu e o Gu namora”) do que ela sente (“mas não a gente é só amigo”), demonstrando sua capacidade de analisar e interpretar as relações sociais. A sua fala também revela a importância do diálogo com os pares na construção de sua identidade e de seus afetos.

4.2.6 Otávio

Figura 22 – Autorretrato Otávio.



Fonte: A autora (2025).

“O Otávio gosta de música, sim. Piano kids...estou pensando em alguma coisa. O Otávio, esse” (Otávio, entrevista individual, 2025), disse mostrando sua própria imagem.

A fala de Otávio, embora breve, revela sua consciência de si e sua capacidade de se identificar em uma imagem. A sua preferência pela música (“O Otávio gosta de música”) é um elemento importante de sua identidade. A sua pausa para pensar (“estou pensando em alguma coisa”), demonstra que ele está engajado no diálogo e buscando uma forma de se expressar.

“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Otávio, entrevista individual, 2025).

“Hum... tem alguns amigos né? As imagens. A Manuella é linda. Hum... (pensando) Gustavo ele é lindo. Só isso” (Otávio, entrevista individual, 2025).

A fala de Otávio sobre os amigos é marcada pela afetividade. Ele expressa seu carinho pelos colegas de forma simples e direta (“A Manuella é linda”, “Gustavo ele é lindo”). A sua fala revela a importância dos vínculos afetivos na vida da criança e a forma como eles contribuem para a construção de um ambiente escolar acolhedor.

4.2.7 Maria

Figura 23 – Autorretrato Maria.



Fonte: A autora (2025).

“Eu Maria Sofia Antero da Rocha, eu não gosto de bolo, eu gosto da comida da minha mãe. Eu dormi em casa, acordo para fazer xixi, daí meu pai me dá o celular dele pra eu mexer. Eu tenho duas vó” (Maria, entrevista individual, 2025).

Maria se apresenta com seu nome completo, o que demonstra sua consciência de sua identidade civil. Ela expressa suas preferências (“não gosto de bolo, eu gosto da comida da minha mãe”) e narra sua rotina diária, o que revela sua capacidade de organizar e comunicar suas experiências. A sua fala é um exemplo de como a criança, a partir de seu cotidiano, constrói sua identidade e sua visão de mundo.

“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Lucas, é da sala da minha irmã, ele mora perto da minha casa e ele também está na mesma escola. Eu vejo ele todo dia” (Maria, entrevista individual, 2025).

A fala de Maria sobre Lucas demonstra sua capacidade de estabelecer relações e de mapear seu ambiente social. Ela identifica o colega a partir de seus vínculos familiares (“é da

sala da minha irmã”) e de sua proximidade física (“mora perto da minha casa”), o que revela sua competência para se orientar no espaço e no tempo.

4.2.8 Gael

Figura 24 – Autorretrato Gael.



Fonte: A autora (2025).

“Profe meu irmão fica em outras escolas, tenho quatro irmãos mais velhos. Eu era do grupo Coruja, agora eu sou do grupo Abelha” (Gael, entrevista individual, 2025).

Gael se apresenta a partir de seus vínculos familiares e de sua trajetória escolar, o que demonstra sua consciência de sua história de vida. A sua fala revela que ele se percebe como parte de um grupo familiar e de um grupo escolar, o que é fundamental para a construção de seu sentimento de pertencimento.

“Quem é a criança Gael, fale sobre você”. (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Eu! (mostrou as covinhas na bochecha para identificar-se). Vegetais eu não gosto. Eu gosto de brincar, aquele dia foi legal, tinha um apito” (Gael, entrevista individual, 2025).

Gael utiliza seu corpo para se identificar (“mostrou as covinhas na bochecha”), o que demonstra a importância da linguagem não-verbal na comunicação infantil. Ele expressa suas preferências (“Vegetais eu não gosto”) e relembra uma experiência lúdica que foi significativa para ele (“aquele dia foi legal, tinha um apito”), o que reforça a centralidade do brincar em sua vida (Suarez *et al.*, 2022).

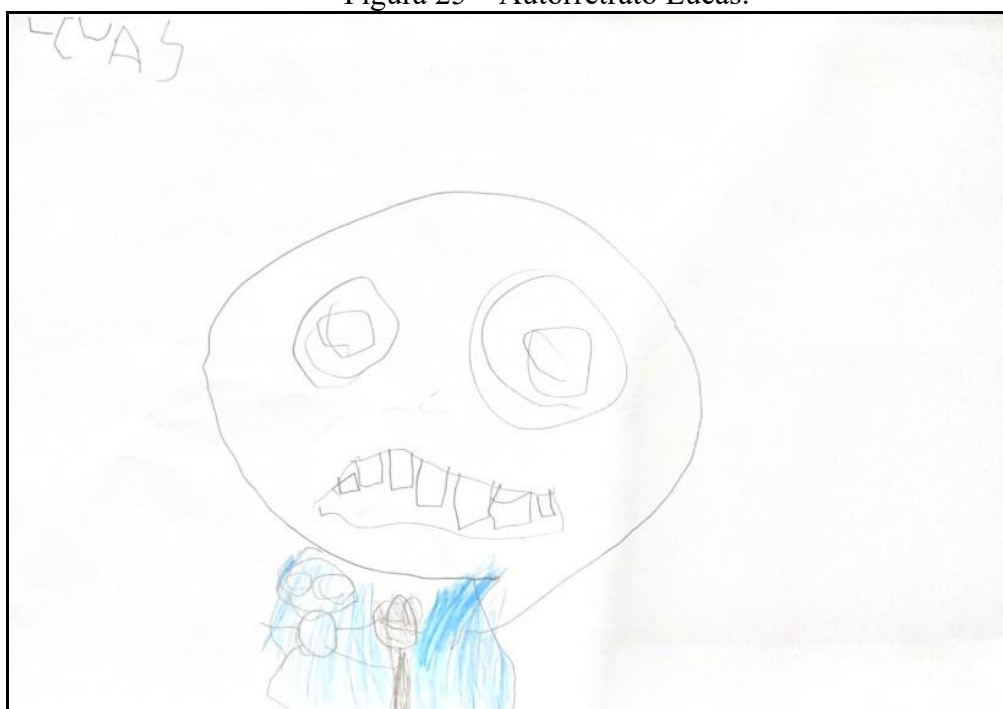
“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Queria tanto falar com ele (sinalizou a foto do Gustavo). Ele está machucado. Ele é o meu amigo o Gustavo. Eu tava com um balão e ele disse que tinha uma coisa dentro pra trolar a profe. Posso escolher outro? O Lucas ele é legal!” (Gael, entrevista individual, 2025).

A fala de Gael sobre Gustavo é marcada pela empatia e pela preocupação com o amigo (“Ele está machucado”). Ele relembra uma brincadeira que compartilhou com o colega (“Eu tava com um balão e ele disse que tinha uma coisa dentro pra trolar a profe”), o que demonstra a importância do brincar na construção dos laços de amizade. A sua pergunta (“Posso escolher outro?”) revela sua autonomia e sua capacidade de tomar decisões no contexto da pesquisa.

4.2.9 Lucas

Figura 25 – Autorretrato Lucas.



Fonte: A autora (2025).

“O Lucas sou eu! Eu gosto de ficar em casa dormindo. Eu também gosto de mexer no celular quando eu deito na cama. Eu quando eu to com fome, minha mãe fala pro meu pai comprar um salgadinho pra mim, ele tem dinheiro. E tem dinheiro lá em casa, ela vai comprar pra mim hoje. Quando eu não quero mais assistir e dormir, eu fico desenhando no meu bob

gudes é de labubu. Fala: “Ow mãe compra bob gudes”, eu já escutei essa música. Não tem mais nada” (Lucas, entrevista individual, 2025).

Lucas se define a partir de suas preferências e de sua rotina doméstica. A sua fala revela a influência da cultura midiática em sua vida (“mexer no celular”, “bob gudes”) e a forma como ele negocia seus desejos com os adultos (“minha mãe fala pro meu pai comprar um salgadinho”). A sua narrativa é um exemplo de como a criança, a partir de seu cotidiano, constrói sua identidade e sua relação com o consumo.

“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Não, porque eu não sei o que eles fazem” (Lucas, entrevista individual, 2025).

“Eu sei o que a Laura faz, ela gosta de vir para escola só para brincar com as amigas dela, porque eu sei, porque eu já vi ela brincando na cozinha e também na sala, também, até lá no parquinho todas elas fazem isso brincando. Eu já tenho dois amigos só que o meu amigo A, não pode ficar perto de mim porque a gente fica brincando de lutinha, a profe que disse que não quer nós brincando de lutinha, ué já falei isso. Agora a gente pode ficar perto um do outro, quando a gente for brincar de pecinha, a profe não falou para sair de perto do meu amigo A. Eu também gosto de brincar só com os meus amigos” (Lucas, entrevista individual, 2025).

A fala de Lucas sobre os colegas revela sua capacidade de observar e analisar o comportamento dos outros. Ele descreve com detalhes as brincadeiras de Laura e a intervenção da professora em sua brincadeira de “lutinha” com o amigo.

A sua narrativa é um exemplo de como a criança, a partir de suas interações sociais, constrói seu conhecimento sobre as regras e os limites da convivência. A sua fala também revela a importância do diálogo com os pares e a forma como ele negocia sua autonomia com a autoridade do adulto.

4.2.10 Laura

“Eu! Hum...eu gosto de brincar com minha prima lá em casa. Eu gosto de ir com minha mãe no parquinho de areia, é novo, eu se mudei. Eu gosto de brincar mais” (Laura, entrevista individual, 2025).

Laura se define a partir de suas brincadeiras e de suas relações familiares. A sua fala revela a importância do brincar como atividade central em sua vida (“Eu gosto de brincar

mais”). A sua narrativa é um exemplo de como a criança, a partir de suas experiências lúdicas, constrói sua identidade e sua relação com o mundo (Suarez et al., 2022).

Figura 26 – Autorretrato Laura.



Fonte: A autora (2025).

“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Não!” (Laura, entrevista individual, 2025).

A recusa de Laura em falar sobre um colega deve ser respeitada como um ato de autonomia e autodeterminação. A escuta sensível da pesquisadora implica em acolher o silêncio da criança e em não a forçar a falar. O direito de não participar é tão importante quanto o direito de participar (Lundy, 2007).

4.2.11 Gustavo

Gustavo ajudou a organizar as fichas-roteiro, com as fotos de todos os representantes, e os contou.

“Eu sou do COPIN, gosto da Manu, do Gabriel e do Enzo. Eu não gosto de abacate. Eu gosto de todo o tipo de fruta, mas não gosto de abacate. Eu gosto também da minha mãe, do meu sobrinho, da minha irmã, da minha outra irmã e também gosto das minhas avós. Eu mesmo!” (Gustavo, entrevista individual, 2025).

Figura 27 – Autorretrato Gustavo.



Fonte: A autora (2025).

Gustavo se apresenta como membro do COPIN, o que demonstra seu sentimento de pertencimento ao grupo. Ele expressa suas preferências e seus afetos, revelando a importância dos vínculos familiares e de amizade em sua vida. A sua fala é um exemplo de como a criança, a partir de suas relações, constrói sua identidade e sua rede de afetos.

“Você quer falar sobre um colega do COPIN?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

Para falar de seus colegas do COPIN, selecionou quatro representantes e utilizou da estratégia: “uni, duni, tê, salame, mingüê, o escolhido foi você”.

“A Manuella, ela é uma menina, uma criança, ela gosta do Stitch, ela ajudou a fazer a festa do Stitch e ela também é do COPIN. Ela mora perto da minha casa, é minha melhor amiga e eu dou um monte de cartinha pra ela. Fui no aniversário dela e faço um monte de coisa com ela, que até esqueço (risos)” (Gustavo, entrevista individual, 2025).

“O Gabriel e o Enzo também. “Uni, duni, tê, salame, mingüê, o escolhido foi você”. O Gabriel também é um dos meus melhores amigos, eu gosto dele, também ajuda nós a fazer as coisas do COPIN e só” (Gustavo, entrevista individual, 2025).

“Agora só falta mais dois. “Uni, duni, tê, salame, mingüê, o escolhido foi você”. O Maylon! Olha, o Maylon eu sei que ele ajudou a escolher o cabelo maluco³. Acertei? (sim) E eu sei que o Enzo escolheu o dia da fantasia. Acertei?” (Gustavo, entrevista individual, 2025).

A estratégia de Gustavo de usar a parlenda “uni, duni, tê” para escolher sobre quem falar, é um exemplo da cultura lúdica infantil e da forma como a criança utiliza o brincar para organizar suas ações (Suarez et al., 2022). A sua narrativa sobre os colegas é rica em detalhes e demonstra sua capacidade de observar, memorizar e analisar as ações dos outros. Ele reconhece a participação de cada colega nas atividades do COPIN, o que revela sua consciência da importância da colaboração e do trabalho em equipe.

“Quase! O Enzo sugeriu a festa das frutas, lembra o dia que aconteceu o self-service⁴ das frutas no CMEI?” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Quem escolheu a fantasia então?” (Gustavo, entrevista individual, 2025).

“Foi a Flávia, lembra que ela perguntou se podia vir na festa com roupa de soldado, então ela acrescentou que todo mundo podia vir do que quisesse. Então, eu entendi que ela queria uma festa da fantasia, perguntei e ela confirmou e o momento aconteceu.” (Pesquisadora, entrevista individual, 2025).

“Sim! E eu gostei do desfile, vim de “Naruto”, e eu também gostei do cabelo maluco” (Gustavo, entrevista individual, 2025).

O diálogo entre Gustavo e a pesquisadora é um exemplo de interação dialógica (Freire, 2011), onde ambos constroem conhecimento juntos. A pesquisadora não apenas corrige a informação de Gustavo, mas também explica o processo de tomada de decisão, o que contribui para a formação da consciência crítica da criança. A fala final de Gustavo, ao expressar seu contentamento com o desfile e o cabelo maluco, demonstra que a participação e a celebração são elementos centrais da experiência do COPIN.

A análise das narrativas infantis, mediadas pela atividade de desenho e pelo diálogo, revela a criança como um sujeito complexo, ativo e produtor de cultura, cuja identidade é construída na intersecção entre o lúdico, o social e o afetivo. As falas demonstram a potência da autoria e expressão infantil, a centralidade do brincar e da imaginação como ferramentas de conhecimento e a importância da escuta sensível do adulto para a emergência da autonomia e

³ Relembrando a festa das crianças organizada por/pelas crianças e a tomada de decisões lideranças do COPIN em 2025.

⁴ Projeto Vamos Comer e Brincar do município de Ponta Grossa, tem como público-alvo crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tem por objetivo apresentar a alimentação saudável desde a infância. O self service torna-se uma estratégia de incentivo a experimentação de novos alimentos e a redução de desperdício de alimentos com crianças desde a educação infantil.

participação (Sarmiento, 2005; Freire, 2011; Huizinga, 2000). A riqueza dos diálogos com os pares e a capacidade de reflexão sobre as relações sociais e os valores morais (Enzo, Lucas) atestam a competência da criança para a práxis cidadã.

A próxima categoria de análise se debruça sobre a compreensão que as crianças constroem acerca do Conselho Participativo Infantil (COPIN), aprofundando a discussão sobre a agência e a participação no contexto institucional.

4.3 O QUE A CRIANÇA ENTENDE POR COPIN?

A segunda categoria de análise se debruça sobre a compreensão que as crianças constroem acerca do Conselho Participativo Infantil (COPIN). É notável que, para as crianças que estão iniciando sua participação, o COPIN se apresenta inicialmente como um enigma, um termo novo que é interpretado a partir de suas referências imediatas e de sua cultura infantil, marcada pela fantasia e pela ludicidade.

As falas iniciais de Maria, Fada Musa e Laura ilustram essa fase de construção de significado, onde o termo "COPIN" é associado a elementos do mundo natural e do imaginário:

“COPIN é aquele que come árvore” (Maria, reunião do COPIN, 2025).

“Vai nas paredes e bota ovo” (Fada Musa, reunião do COPIN, 2025).

“É a sementinha que tem na flor” (Laura, reunião do COPIN, 2025).

Tais associações, embora possam parecer desconexas sob uma perspectiva adulta e racional, revelam a potência do pensamento infantil em atribuir sentido ao desconhecido. Um processo que Freire (2011) chamaria de curiosidade ingênua em busca da curiosidade epistemológica, demonstrando como a linguagem infantil se constrói a partir de processos simbólicos e metafóricos. Kishimoto (2010) explica que o brincar e a imaginação são as primeiras formas de pensamento simbólico da criança, e, portanto, meios legítimos de expressão cognitiva e social.

A criança, em seu processo gnosiológico, tenta "dar nome ao mundo" a partir de seu repertório, transformando o termo técnico em algo palpável e imaginável. Essa busca por significado, mesmo que fantasiosa, está intrinsecamente ligada ao ato de brincar, que, segundo Souza (2018, p. 1, citado em Suarez *et al.*, 2022), "não se trata só de um momento de diversão, mas ao mesmo tempo, acontece a formação da assimilação de conhecimentos da criança". O COPIN, ao se apresentar como um novo elemento, é imediatamente incorporado à cultura lúdica da criança.

Em contrapartida, as crianças que já vivenciaram o COPIN em anos anteriores demonstram uma compreensão mais elaborada e próxima da proposta institucional, o que evidencia o COPIN como um espaço de aprendizagem social e política. Manuella, por exemplo, traduz o conceito de representação de forma clara e funcional:

“É coisa de representante, tem que falar as coisas, tipo festa da escola, comida, brinquedos, tipo representar. Porque eu sempre fui do COPIN, quero ajudar meus amigos, brincar e ajudar no COPIN” (Manuella, reunião do COPIN, 2025).

Enquanto Enzo complementou: “As crianças ajudam a escola de forma importante, como fazer o CMEI indestrutível” (Reunião do COPIN, 2025).

A fala de Manuella não apenas define o COPIN como um órgão de representação, mas também o associa a um desejo de agência e solidariedade ("quero ajudar meus amigos"), o que ressoa com a ideia de cidadania infantil defendida por Sarmento (2005) e Tomás (2007).

Nessa evolução, percebe o movimento da consciência infantil sobre o espaço coletivo, em que a criança passa da fantasia à compreensão política e social da participação. Essas falas reforçam o pensamento de Freire (1992), ao afirmar que o educando se reconhece como sujeito cognoscente à medida que descobre que é capaz de conhecer. A interpretação simbólica inicial das crianças não é “erro conceitual”, mas parte do processo gnosiológico da infância, em que o conhecimento é construído a partir da experiência e da curiosidade.

Como aponta Larrosa (2018), o papel da escola é converter o estar na escola em experiência viva, e não em mero cumprimento de rotina. Nesse sentido, o COPIN emerge como um espaço de aprendizagem significativa, no qual a criança fala, reflete e constrói sentidos sobre sua própria condição de sujeito.

A participação, neste contexto, é vista como um meio de influenciar a realidade escolar. Essa influência, que se traduz em ação, está alinhada à Teoria da Ação Dialógica de Freire, onde o conhecimento é gerado em comunhão e a libertação exige uma "razão dialógica e um âmbito comunal" (Mance, 2021, p. 93). O COPIN, assim, configura-se como esse "âmbito comunal" onde a criança exerce sua razão dialógica.

Enzo e Gustavo aprofundam essa percepção, ligando o COPIN à tomada de decisão e à transformação do ambiente escolar:

“No COPIN as crianças ajudam a escola de forma importante, como fazer o CMEI indestrutível” (Enzo, reunião do COPIN, 2025).

“Então, é o que a gente fala, o que faz, pensa como vai fazer nas festas junina, natal, páscoa, fala sobre tudo, como vamos organizar a sala, também tipo fazer as coisas. Enfeitar a

sala, aqui em volta (mostrou o CMEI na área externa). Se você deixar eu ficar no COPIN eu te dou um bombom” (Sussurrou no meu ouvido) (Gustavo, reunião do COPIN, 2025).

A expressão de Enzo, "fazer o CMEI indestrutível", pode ser interpretada como a percepção da força da participação coletiva em tornar o espaço escolar mais resiliente e alinhado aos desejos da infância. Gustavo, por sua vez, detalha as áreas de atuação do COPIN, que vão desde a organização da sala até a participação em eventos festivos, demonstrando que o COPIN é um espaço de deliberação sobre a cultura e o cotidiano no CMEI. Essa deliberação, que visa a transformação da realidade, é a própria práxis freireana, que "valida o conhecimento" e se realiza em "comunhão com outros seres humanos" (Mance, 2021, p. 97). O COPIN é, portanto, um espaço de práxis infantil.

Ainda sobre a compreensão do que é ser criança, as falas revelam que a ludicidade é o elemento central da identidade infantil, conforme apontado por autores como Huizinga (2000) e Kishimoto (2008), e que se conecta diretamente com a proposta do COPIN de ser um espaço de brincadeira e aprendizagem (Suarez *et al.*, 2022). A criança se define pelo ato de brincar e pela felicidade que ele proporciona:

“Ah... eu gosto de brincar com o meu “abubu” e ficar assistindo na TV. Vai umas amigas no meu portão e eu gosto de brincar com elas” (Manuella, entrevista individual, 2025).

“Criança brinca. Pinta. Desenha. Eu gosto de ser criança” (Maylon, entrevista individual, 2025).

“É ser feliz” (Otávio, entrevista individual, 2025).

A brincadeira e a felicidade são, portanto, o cerne da experiência infantil, e o COPIN, ao se integrar a essa lógica, legitima a criança como um ser que, ao brincar, conhece e transforma (gnosilogia). Conforme Dal Soto (2013, p. 9, citado em Suarez *et al.*, 2022), o currículo na Educação Infantil "não é algo pronto a ser transmitido pelos adultos e absorvido pelas crianças, mas se faz ativamente em meio às demandas educativas específicas e com os sujeitos envolvidos, produzindo e reproduzindo a cultura". O COPIN, como demanda educativa, é ativamente ressignificado pelas crianças. A fala de Gabe, "É ajudar os amigos", adiciona a dimensão da ética e da solidariedade à identidade da criança, elementos cruciais para a construção da cidadania.

4.4 COMO A CRIANÇA PARTICIPA DO COPIN?

A terceira categoria de análise explora como as crianças expressam sua agência e seu nível de participação no COPIN. A agência, entendida como a capacidade de agir e influenciar o contexto (Tomás, 2007), manifesta-se nas falas das crianças como um desejo de protagonismo e coautoria. Essa agência é a materialização do direito de participação, que, segundo Lundy e McEvoy (2011, p. 130, citado em Fernandes; Marchi, 2020), implica que as crianças não são apenas reconhecidas como capazes, mas também como tendo o direito de estar envolvidas nos processos, com o concomitante dever dos adultos de assegurar que seu direito de expressar suas perspectivas e influenciar sua vida seja respeitado.

A participação no COPIN é percebida como um trabalho importante e contínuo, o que confere um senso de responsabilidade e pertencimento às crianças:

“Eu gosto de ser do COPIN porque é muito legal. O COPIN ele é muito importante, a gente devia ter sempre e só” (Gustavo, entrevista individual, 2025).

“Vai dar certo nós ajudar você no COPIN” (Maria, entrevista individual, 2025).

As crianças listam ações concretas que demonstram sua participação ativa, que vão desde a organização de eventos até o cuidado com os colegas e o diálogo com os adultos:

“As crianças ajudam a organizar a festa das crianças, ajudam a escolher o nome da abelha nossa e outras coisas também” (Gustavo, entrevista individual, 2025);

“Conversa com os pais, ajuda as crianças que estiver com a perna machucada, ter conversa com as profes” (Maria, entrevista individual, 2025).

Essas ações se enquadram no que Fernandes e Marchi (2020) classificam como colaboração e, em alguns momentos, coautoria, pois as crianças não estão apenas sendo consultadas, mas estão atuando na execução e na proposição de melhorias para o CMEI.

As narrativas infantis revelam que a participação no COPIN ocorre de modo plural, por meio de conversas, deliberações, desenhos e brincadeiras, que funcionam como instrumentos de expressão e decisão.

Gustavo sintetiza: “O COPIN é o que a gente fala, o que faz, pensa como vai fazer nas festas junina, natal, páscoa [...] Enfeitar a sala, aqui em volta” (entrevista individual, 2025).

As crianças reconhecem o COPIN como um espaço de colaboração e de cuidado, em que suas ideias são levadas em consideração nas decisões institucionais.

A participação, aqui, é um ato dialógico que se traduz em ação transformadora. Essa atuação no COPIN confere às crianças o status de "sujeitos legítimos do conhecimento",

conforme defendido por Fernandes e Marchi (2020), exigindo do pesquisador e dos adultos do CMEI um olhar que respeite a alteridade das crianças: "seus tempos, suas agendas, suas linguagens" (Fernandes; Marchi, 2020, p. 3).

A fala de Gustavo, no entanto, traz um elemento de reflexão crítica sobre a reprodução de modelos de poder observados no mundo adulto:

“Porque eu quero ajudar as pessoas a pensar, curtir, ajudar todo mundo, eu quero ganhar né! Igual eu ganhei aquele dia. Eu posso mandar, mandar neles igual vocês e é isso” (Gustavo, reunião do COPIN, 2025).

Esta fala é um ponto importante da análise. Embora o COPIN se proponha a ser um espaço de horizontalidade e dialogicidade (Freire, 2011), a criança, ao tentar exercer sua agência, recorre ao modelo de poder que lhe é mais familiar: o mandar. Enquanto pesquisadora, em reflexão, reconheço a necessidade de desconstruir essa postura adultocêntrica e reforçar a ideia de negociação e combinados de convivência.

O COPIN, neste sentido, pode ser visto como um jogo de papéis (Mello, 2023), que, para crianças de 3 a 6 anos, é a atividade principal que auxilia no desenvolvimento da autonomia e do autocontrole, transformando atividades involuntárias em voluntárias e volitivas. O desejo de "mandar" de Gustavo é, portanto, uma experimentação do papel social do líder, essencial para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (Vygotski, 1995).

A participação, portanto, não é um processo ingênuo, mas um campo de disputa e negociação, onde a criança experimenta o poder e a responsabilidade. O COPIN, neste sentido, é um laboratório de cidadania, onde a criança aprende a transitar entre o desejo de "mandar" e a necessidade de "negociar", um aprendizado essencial para a práxis freireana.

As ações mediadas pela ludicidade reforçam o caráter formativo do COPIN. As brincadeiras, as rodas de conversa e os desenhos funcionam como linguagens que transpõem os temas abstratos para o campo concreto da experiência. Lima (2009) e Santos (2022) afirmam que o brincar é um modo de aprender e participar do mundo, sendo a brincadeira uma ação livre, prazerosa e social, que favorece a construção de atitudes democráticas, como colaboração, escuta, respeito e responsabilidade.

No mesmo sentido, Freire (2009) destaca a importância dos temas geradores na mediação entre realidade e reflexão, que, neste contexto, se manifestam quando as crianças discutem “a festa das crianças”, “a escolha do nome da abelha” ou “a organização da sala”. As ações participativas do COPIN revelam que o diálogo e a ludicidade são caminhos para a

autonomia, permitindo que as crianças se reconheçam como sujeitos ativos nas decisões do CMEI.

4.5 RELAÇÃO ADULTO E CRIANÇA NA TOMADA DE DECISÕES

A quarta categoria de análise se concentra na relação intergeracional no contexto do COPIN, especialmente sobre a tomada de decisão e a desconstrução do adultocentrismo. O adultocentrismo, como discutido nesta dissertação anteriormente, é a postura que ignora a voz da criança e a coloca à margem do tecido social.

As falas das crianças revelam uma clara percepção da hierarquia de poder no CMEI, onde a figura da diretora e das professoras é central na tomada de decisão:

“A dire, as professoras e a tia da merenda que mandam no CMEI. Porque a tia do lanche faz uma comida muito gostosa. As profes dão aula muito legal pra gente, ensinando muita coisa. A dire manda na escola porque ela, quando um aluno faz bagunça, ela chama o pai pra conversar” (Manuella, entrevista individual, 2025).

“Você é a diretora, você manda na escola. Você olha a cabeça das crianças, porque estava doendo minha ferida. Você olha os adultos na sala. Minha profe manda também. As crianças não mandam na sala, elas cuidam, porque as crianças fazem bagunça” (Maria, entrevista individual, 2025).

A fala de Manuella, ao associar o "mandar" da diretora à resolução de conflitos ("chama o pai pra conversar"), demonstra que a criança compreende o poder como autoridade disciplinar. Maria, por sua vez, estabelece uma distinção entre o mandar (adultos) e o cuidar (crianças), o que sugere uma internalização do papel social esperado para cada grupo etário.

Essa percepção da hierarquia e do poder é um reflexo da cultura adultocêntrica, na qual "a escola ainda insiste em não conceber a criança como sujeito da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem" (Mello, 2023, p. 3). O COPIN, ao desafiar essa lógica, busca promover uma ruptura epistemológica na relação adulto-criança.

O COPIN, no entanto, surge como um espaço de negociação que desafia essa hierarquia. Maylon expressa o desejo de inverter a lógica de poder ao se imaginar como diretor:

“Se eu fosse diretor eu faria de um tipo diferente, eu ia mandar na minha sala, mudar as salas colocar coisas novas na escola, tipo o caderno das profe” (Maylon, entrevista individual, 2025).

Esse desejo de "mandar" é, na verdade, um desejo de influência e transformação, de exercer a coautoria na gestão do espaço. Enquanto pesquisadora, ao refletir sobre a fala de Maylon, percebo que a participação tem a intenção de influenciar a criança a perceber o quanto ela pode ajudar, conquistando sua autonomia.

A fala de Manuella sobre sua vida familiar reforça a importância do COPIN como um contraponto ao modelo adultocêntrico:

“Na minha casa minha mãe manda em tudo, eu não mando em nada, só nas minhas roupas, é porque eu gosto de me vestir igual rico, com vestido e uma sandália. Mando nos meus brinquedos também” (Manuella, entrevista individual, 2025).

Se em casa a participação é limitada às suas roupas e brinquedos, no COPIN a criança encontra um espaço de ampliação de sua esfera de influência, onde ela pode "deixar a escola bem colorida" e "ter umas coisas diferentes" (Manuella, entrevista individual, 2025).

O COPIN, portanto, atua como um catalisador da dialogicidade, promovendo a dô-discência (Freire, 2011), onde adultos e crianças aprendem juntos. O adulto, ao se colocar em uma posição de escuta e negociação, está praticando a ética da pesquisa com crianças, reconhecendo a criança como sujeito produtor de dados e competente para a tomada de decisão.

Essa escuta, no entanto, deve ser crítica, pois, como alerta James (2007, p. 265), a autenticidade da voz da criança "deve ser interrogada, e não assumida", garantindo que a voz da criança não seja apenas um eco da voz do adulto. A relação adulto-criança, neste contexto, é redefinida de uma relação de autoridade para uma relação de coautoria e responsabilidade compartilhada, onde a influência da criança na tomada de decisão é o aspecto fundamental da participação autêntica (Lundy, 2007).

Ao orientar as crianças a opinar sobre as festas, o cuidado com os colegas e a organização dos espaços, propicia-se um exercício de coautoria nas decisões. Como destaca Freire (2009), “não estou no mundo para simplesmente me adaptar, mas para transformá-lo”, e é nessa perspectiva transformadora que o diálogo entre adultos e crianças se torna prática política e pedagógica. O adulto, ao invés de impor, media e incentiva, permitindo que as crianças compreendam o valor de suas escolhas e conquistem sua autonomia.

A presença de crianças com deficiência, como o membro colaborativo autista do COPIN, fortalece a ideia de que a participação deve ser inclusiva e acessível. As fichas ilustradas e os roteiros visuais são exemplos de transposição didática que democratizam a comunicação e asseguram que todas as crianças possam contribuir. Sarmiento e Tomás (2020)

defendem que reconhecer as crianças como sujeitos de direitos implica oferecer-lhes condições reais de participação, respeitando suas singularidades.

Nessa interação, nota-se também o componente afetivo: o cuidado, a empatia e a confiança entre pesquisadora e crianças. Como propõe Camargo (2020), as relações intergeracionais devem ser pautadas na alteridade e no reconhecimento mútuo, uma vez que “todas as crianças integram a infância, mas vivem-na de modos diversos”. Essa multiplicidade de infâncias é percebida nas diferentes vozes que compõem o COPIN, nas falas que expressam curiosidade, timidez, imaginação, e, sobretudo, desejo de ser ouvido.

4.6 A PARTICIPAÇÃO E EXPRESSÃO DAS PROFESSORAS: DESAFIOS E ENGAJAMENTO NA PRÁTICA DO COPIN

O objeto de estudo dessa pesquisa são as narrativas das crianças, todavia, entendemos como importante ouvir as vozes das professoras dessas crianças, pois são as mediadoras diretas da proposta pedagógica no cotidiano do CMEI. A perspectiva docente revela os desafios e o engajamento necessários para a desconstrução de práticas pedagógicas tradicionais e a efetivação da participação infantil, na Figura 28 expõe-se um exemplo de relato docente.

Enquanto gestora da unidade, em reflexão, aponto para uma heterogeneidade na equipe: "Percebo que no CMEI algumas professoras estão se desprendendo de metodologias rígidas, as crianças participam ativamente de algumas atividades [...] Já outras ainda precisam ser encantadas por essa prática participativa" (Pesquisadora, depoimento, 2025).

Essa observação inicial é crucial, pois evidencia que a implementação de uma proposta democrática e participativa como o COPIN, que exige um processo de formação contínua e de ruptura com o modelo adultocêntrico que, segundo Larrosa (2018, p. 238-239), “transforma a criança em mero "aluno" e não em "estudante" ativo e sujeito cognoscente”.

Um dos instrumentos de participação das professoras é feito por meio de relatos que podem ser orais ou por escrito, como na Figura 28. Os relatos apresentados a seguir foram coletados no dia 22 de outubro de 2025 das professoras B, C, D e E, focados na Semana da Criança organizada pelo COPIN, demonstram grande engajamento e reconhecimento do valor da proposta:

“A semana das crianças foi um momento especial, em que os pequenos puderam participar das escolhas tendo seus representantes do COPIN para mostrar o que eles realmente gostavam. Essa participação das escolhas os faz sentirem presente e atuante no CMEI. [...] Meu

relato pessoal foi uma semana cansativa, mas ver a alegria estampada no rostinho deles compensou o esforço.” (Professora B, depoimento, 2025).

Figura 28 – Relato escrito de professora em ação do COPIN.

Implementação do Conselho Participativo Infantil – COPIN (2022-2025)

Diretora: Letícia de Fátima Macedo Cabral

Professor (a): _____ Turma: _____

Quais compreensões você tem sobre o Conselho Participativo Infantil?

Um projeto importante e interessante que inclui a criança, no mesmo tempo em que a escola, a família, que vivem unidos e que participam das decisões e tomadas de decisão de acordo com as qual fogem parte.

Como acontece a participação das crianças em sala de aula? Em quais momentos a criança contribui nas práticas educativas realizadas pelo docente?

Onde principalmente, em sala de aula, em reuniões, onde apresentam suas curiosidades, hipóteses, ideias e opiniões. Também em outros momentos, ao decorrer do dia, uma participação também ocorre em diferentes contextos, como na biblioteca, incluindo qual literatura será lida, quais brinquedos utilizados, a escolha de novas formas legais para realizar tais atividades. Facilitando um processo interessante e motivador e opinando sobre o que foi mais relevante.

Qual sentimento desperta em você, em ver a criança participando das tomadas de decisões do CMEI? Comente.

Sentimento de felicidade, um prazer que a criança e o seu olhar estão sendo valorizados, que de fato ela está sendo ouvida e sua fala está sendo valorizada, legitimada.

Quais são os desafios encontrados em relação a essa proposta de participação das crianças no contexto escolar?

O principal desafio é sempre com o tempo, com a rotina e práticas que remetem a educação tradicional, os quais nos tornamos, assim como também é difícil cumprir o papel para além de "cumprir o burocrático", "do conto das demandas", se pensando que junto a isso podemos incluir as crianças de modo efetivo.

Assinatura: _____

Ponta Grossa-PR
Letícia de Fátima Macedo Cabral
Diretora
Port. 24/04/2024

Fonte: A autora (2025).

“Foi uma experiência muito significativa para o grupo. As crianças demonstraram grande entusiasmo e realização ao participarem ativamente das escolhas, desde a definição do tema até a seleção do cardápio da festa. O COPIN se mostra uma prática extremamente positiva, pois garante que a voz das crianças seja ouvida e considerada no cotidiano, fortalecendo a autonomia, o protagonismo e o sentimento de pertencimento ao grupo. Para mim, enquanto

professora, também foi um momento especial. Pude me permitir vivenciar junto com eles toda essa alegria, nas brincadeiras, fantasias, no ‘cabelo maluco’” (Professora C, depoimento, 2025).

“A experiência durante a Semana das Crianças foi muito significativa, especialmente por ter sido organizada pelas próprias crianças. Foi lindo observar o protagonismo delas nas escolhas do tema, das brincadeiras e das comidas. Essas ações do COPIN reforçam a importância de ouvir e valorizar as vozes das crianças, permitindo que expressem seus interesses e participem ativamente do processo educativo. Achei bem tranquilo Lê, porque o planejamento é adaptável e não fugiu nada do tema que sempre é trabalhado durante a semana da criança. Não tive nenhuma dificuldade” (Professora D, depoimento, 2025).

“Diversão, alegria, entusiasmo, ansiedade, felicidade, olhinhos brilhando. As crianças participarem desse momento é algo muito significativo e importante porque eles se sentem pertencentes e queridos no ambiente escolar. Eu me senti feliz em ver eles felizes realizando as propostas escolhidas por eles. Foi cansativo, mas ver como eles estavam se divertindo e alegres não tem preço. Criança tem que ser feliz. Como é um momento atípico não foi difícil, mas, talvez se fosse diariamente não sei como seria” (Professora E, depoimento, 2025).

As falas revelam três pontos centrais: o reconhecimento do protagonismo infantil, as professoras reconhecem que a participação nas escolhas faz as crianças se sentirem "presente e atuante" (professora B, depoimento, 2025) e reforça a importância de "ouvir e valorizar as vozes das crianças" (professora D, depoimento, 2025). Isso está em consonância com a perspectiva de Sarmiento e Tomás (2020), que defendem a assunção das crianças como sujeitos de direitos, um importante progresso nas relações intergeracionais.

O engajamento e a alegria compartilhada, o esforço e o cansaço são compensados pela "alegria estampada no rostinho deles" (professora B, depoimento, 2025) e pela possibilidade de "vivenciar junto com eles toda essa alegria" (professora C, depoimento, 2025). A professora E resume: "Criança tem que ser feliz". Essa valorização da ludicidade e da felicidade como eixos da experiência infantil corrobora a ideia de Santos (2022, p. 5) de que “o brincar é uma ação livre que proporciona prazer e é um direito essencial”. E o desafio da rotina, a Professora E, ao ponderar que "talvez se fosse diariamente não sei como seria", toca no ponto desafiador da resistência institucional e da rigidez curricular criticada por Larrosa (2018). O COPIN, ao se concentrar em eventos específicos, facilita a adaptação, mas o desafio reside em incorporar a participação e a escuta ativa como prática pedagógica diária.

Além disso, percebe-se a dificuldade na gestão do tempo, para conseguir incluir a rotina de ações do COPIN, pois enquanto diretora é necessário conciliar as demandas

administrativas (reuniões, serviços internos e externos) com as ações do COPIN. Como esse projeto já está culturalmente instituído, pois ocorre desde 2022, as crianças questionam nos corredores “hoje é o dia do COPIN?”, com frequência. É como se eles quisessem toda a semana, todos os dias, fico feliz que estão envolvidos na ação e compreendem sua potencialidade em participar na transformação do CMEI, mas a gestão do tempo é um desafio. Quando se realiza ações em sala de aula as demais demandas são articuladas para outro momento sendo necessário ainda atender prazos e, também, muitas vezes, situações emergências, pois a equipe escolar como, por exemplo, os prestadores de serviços que necessitam de apoio, o atendimento a comunidade sem reunião previamente agendada. A rotina do COPIN é feita, mas por vezes é interrompida, conseguindo fazer uma ou duas turmas por dia, o que poderia render mais, em três ou mais.

Percebe-se, também, que em algumas situações solicita-se o auxílio das lideranças do COPIN, retirando-os da sala de aula, em momentos aleatórios devido as demandas do CMEI. Nessas ocasiões, depara-se com olhares inquietos de como se o momento fosse inadequado. No entanto, as ações do COPIN não trazem prejuízos na rotina de aprendizagens, pois há um respeito em a criança acompanhar e finalizar com o grupo os momentos de orientações do dia, praticar as atividades importantes. Percebe-se que seria interessante organizar e cumprir um cronograma semanal ou mensal de ações do COPIN para não criar um clima de imprevisibilidade com a docente de turma, por exemplo. Falamos novamente na resistência de profissionais e, também, na persistência do encantamento por uma prática política e emancipadora para crianças pequenas da Educação Infantil.

A participação das professoras no COPIN, portanto, é um ato de práxis docente que se alinha à perspectiva freireana. Ao se permitirem ser mediadoras e não detentoras do saber, elas promovem o que Freire (1992, p. 24) define como o momento em que “o educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico”. O COPIN, neste sentido, é um espaço de dô-discência (Freire, 2011) onde a criança se torna sujeito cognoscente e o professor, um parceiro na construção do conhecimento.

Enquanto gestora, ao me colocar como exemplo e ao promover o amadurecimento do projeto, atuo como uma líder transformadora, buscando “colaborar com a construção da identidade das crianças como sujeitos históricos e sociais produtores da sua própria cultura em uma perspectiva de vida voltada para a democratização no exercício da cidadania” (Pesquisadora, depoimento, 2025). Essa postura de acreditar na capacidade das crianças

(Camargo, 2020, p. 102) é “o motor da transformação pedagógica” que o COPIN busca consolidar no CMEI.

Assim, a análise revela que o COPIN é mais do que um projeto institucional: é um espaço de vivência democrática, no qual a criança se reconhece como cidadã e participe do mundo. Como afirma Larrosa (2018), a escola é um lugar de experiência, onde o aprender e o ensinar se entrelaçam. No COPIN, o adulto aprende com a criança, e a criança aprende com o adulto, numa relação de do-discência freireana, em que ambos se tornam sujeitos da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as expressões das crianças participantes do Conselho Participativo Infantil (COPIN) acerca das vivências nas práticas gnosiológicas de ensino e aprendizagem em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Ponta Grossa (PR). Mobilizadas pela pergunta: como as crianças que participam do COPIN expressam o pensamento gnosiológico nas vivências de compartilhamento de tomada de decisões no CMEI? Buscamos compreender de que maneira as crianças interpretam, expressam e constroem saberes no espaço democrático do COPIN, considerando-o como um território de escuta, diálogo e produção de conhecimento.

Como objetivos específicos, o estudo propôs: (a) identificar as estratégias do COPIN para promover o pensamento gnosiológico da criança; (b) reconhecer os níveis de participação infantil na tomada de decisões da gestão escolar; e (c) compreender as relações entre adultos e crianças nos processos de deliberação e corresponsabilidade no CMEI.

Desde sua implementação em 2022, o COPIN constituiu-se como uma experiência inédita e transformadora, sendo o único conselho participativo infantil institucionalizado em um CMEI público municipal de Ponta Grossa. A análise dos registros, observações e falas infantis, permitiu constatar que o COPIN se configura como um espaço de aprendizagem política, ética e relacional, um ambiente em que as crianças exercitam a cidadania por meio da palavra, da escuta e da ação compartilhada.

Inspirada na concepção freireana de educação como prática da liberdade, a pesquisa revelou que o diálogo é o eixo estruturante da prática pedagógica. Segundo Freire (2009), o diálogo é o encontro amoroso entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e, por isso, abertos à construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva foi essencial para o desenvolvimento do COPIN, que parte da escuta ativa e do respeito às lógicas infantis como fundamentos do processo educativo. O COPIN mostrou que a criança, quando reconhecida como sujeito de direitos e de saberes, é capaz de interpretar o mundo e participar ativamente da sua transformação.

A análise dos dados, focada nas narrativas das crianças que participaram do COPIN em 2024 e 2025, evidenciou que, ao longo dos anos, desde a implementação, houve um avanço significativo na forma como as crianças se envolvem nas decisões da instituição. No início, muitas se mostravam tímidas, retraídas e inseguras ao expor suas ideias. Entretanto, à medida que as reuniões se tornaram constantes e as oportunidades de fala se multiplicaram, as crianças

passaram a se posicionar com mais clareza, confiança e entusiasmo. Esse processo de transformação reflete o que Freire (2005) denomina de conscientização, um movimento de passagem da ingenuidade para a criticidade, no qual o sujeito compreende que pode intervir no contexto em que vive.

As observações de campo revelaram ainda que o COPIN fortaleceu os vínculos afetivos entre as crianças e a gestão escolar. As demonstrações espontâneas de carinho, abraços, beijinhos, perguntas como “hoje é o dia do COPIN?”, indicam a construção de uma relação horizontal, baseada na confiança e no afeto. Acreditamos que a experiência educativa autêntica (Larossa, 2002) não se reduz a um acúmulo de informações, mas se dá no encontro sensível entre pessoas que se afetam mutuamente. Nesse sentido, o COPIN é também uma prática política, estética e ética, pois combina afeto, responsabilidade e escuta.

As estratégias adotadas no COPIN, demonstraram que a valorização da fala infantil amplia as formas de participação democrática dentro do CMEI. As crianças passaram a compreender que suas vozes têm valor, que suas ideias podem ser acolhidas e transformadas em ações concretas. Esse sentimento de pertencimento gerou uma mudança significativa na cultura institucional: o ambiente tornou-se mais acolhedor, mais escutador e mais dialógico. Como afirma Sarmento (2013), a infância é uma categoria social produtora de cultura, e reconhecer as crianças como atores sociais implica incorporar suas expressões e modos de pensar a organização escolar.

Outro ponto relevante foi o impacto dessa prática na comunidade escolar. O depoimento de uma mãe: “minha filha gosta tanto de se envolver nas atividades do CMEI, uma pena que ela não vai estar mais aqui no ano que vem”, evidencia a repercussão do COPIN para além da instituição, alcançando o contexto familiar. Tal envolvimento reafirma a função social da educação infantil como espaço de formação integral e de fortalecimento das relações entre CMEI, família e comunidade.

No que se refere aos princípios pedagógicos, o COPIN também reafirma o que Kishimoto (2010) aponta sobre a importância do brincar como eixo estruturador das aprendizagens e das interações sociais. As reuniões e deliberações do conselho foram permeadas por brincadeiras, jogos simbólicos, músicas e dinâmicas que possibilitaram às crianças compreender conceitos complexos de modo lúdico. O brincar, portanto, foi uma linguagem de mediação entre o mundo adulto e o universo infantil, facilitando a compreensão de papéis, regras e responsabilidades.

A prática educativa desenvolvida pelo COPIN se alinha ainda à perspectiva de Kramer (2002a), que defende uma pesquisa e uma pedagogia com crianças, e não sobre crianças, pautada na escuta sensível, no diálogo e no respeito à autoria infantil. Essa abordagem foi decisiva para que o processo de pesquisa se mantivesse ético e comprometido com a coautoria das crianças, garantindo-lhes o direito de serem nomeadas, escutadas e representadas com autenticidade.

Durante os encontros e assembleias, percebemos o surgimento de competências comunicativas, sociais e cognitivas. As crianças desenvolveram a capacidade de argumentar, de negociar significados e de agir cooperativamente, demonstrando o que Vygotsky (1998) descreve como desenvolvimento mediado socialmente. O conselho, portanto, refletiu nas interações e nas relações de colaboração entre a criança, seus pares e com os adultos.

A análise também revelou que a metodologia do COPIN, baseada em rodas de conversa, explosão de ideias, deliberações e momentos lúdicos, potencializa o pensamento crítico e a autonomia infantil. O uso das “fichas-roteiro” (Freire, 2009) como instrumento de apoio à expressão das ideias mostrou-se fundamental para favorecer a inclusão de todas as crianças, especialmente daquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa estratégia dialógica, inspirada no conceito freireano de tema gerador, possibilitou a construção de uma comunicação significativa, na qual cada criança pôde relacionar imagens, símbolos e palavras à sua própria experiência de mundo (Freire, 2009).

Do ponto de vista institucional, o COPIN contribuiu para ressignificar o papel da gestão democrática. Como destacam Camargo e Cabral (2023), a gestão democrática na educação infantil se concretiza quando as relações entre adultos e crianças são permeadas pelo diálogo e pela corresponsabilidade. O conselho representou uma ponte entre a gestão escolar e as vivências infantis, traduzindo o princípio constitucional de participação em uma prática concreta de cidadania.

A experiência acumulada ao longo dos quatro anos de implementação do COPIN permitiu constatar uma evolução nas dinâmicas das reuniões e na qualidade da escuta institucional. Em 2022, as crianças participaram de duas reuniões conjuntas com o Conselho Escolar; em 2023, de três; em 2024, de cinco; e, em 2025, de seis encontros, o que demonstra a ampliação progressiva da participação e o reconhecimento crescente da importância do COPIN no cotidiano do CMEI.

Essas transformações reforçam o argumento de que a criança é plenamente capaz de participar de processos decisórios e de exercer o protagonismo social, desde que o adulto a

reconheça como sujeito competente. Como afirma Sarmento e Tomás (2020), “a assunção das crianças como sujeitos de direitos constitui um importante progresso nas relações intergeracionais”, e sua exclusão da participação pública revela uma lacuna ética e política que precisa ser superada.

Com base nos achados desta pesquisa, conclui-se que o COPIN representa uma prática política e pedagógica inovadora e coerente com os princípios da Sociologia da Infância, corroborando com a Agenda 2030 (ODS 4 e 10), ao promover a equidade, reduzir desigualdades e assegurar educação inclusiva e de qualidade. Trata-se de uma ação que une dimensão política e dimensão afetiva, ética e estética, ao reconhecer nas crianças não apenas aprendizes, mas também produtoras de cultura e cidadania.

Recomendamos, portanto, que experiências como o COPIN sejam ampliadas e institucionalizadas em outros CMEIs e escolas da rede municipal e estadual de ensino, bem como, haja continuidade dessa iniciativa no Ensino Fundamental. A criação de Conselhos Estudantis ou instâncias similares pode garantir a transição e a continuidade da escuta das vozes infantis, fortalecendo a cultura democrática e a participação desde a primeira infância até as etapas subsequentes da vida escolar da criança, rompendo com os moldes rígidos da escolarização.

Em síntese, respondendo à pergunta de pesquisa, as narrativas das onze crianças, membros do Conselho em 2025, nos fizeram refletir que o COPIN tem o compromisso de uma escola que aprende com as crianças e reconhece nelas o potencial transformador da infância. Como defende Freire (1987, p. 69), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, a experiência do COPIN materializa o sentido mais profundo da educação freireana: uma prática de comunhão, amorosidade e transformação social, onde a escuta da infância se converte em ato político e pedagógico de resistência e esperança.

Sabemos que há muitas outras perspectivas a serem investigadas nessa temática como, por exemplo, as consequências na vida escolar da participação no COPIN. Entendemos que essa pesquisa não esgota o assunto, mas abre outras possibilidades para ampliar a discussão acerca da formação de professores voltada para práticas pedagógicas que promovam a participação das crianças na tomada de decisões acerca da rotina escolar na Educação Infantil. Da mesma forma coloca em evidência as potências das crianças no compartilhamento da tomada de decisões no ambiente escolar.

As ações do COPIN ocorrem, predominantemente, no período da manhã, em consonância com a organização do turno de funcionamento do CMEI e com a rotina das turmas envolvidas. Desde sua implementação, em 2022, observa-se um avanço gradual na frequência e na sistematização dos encontros, tanto no âmbito do próprio COPIN quanto na participação das crianças em momentos ampliados de diálogo com o Conselho Escolar. Além dos encontros previamente planejados, também são realizados encontros emergentes, mobilizados por demandas cotidianas da gestão e da vida escolar, nos quais as crianças são convidadas a contribuir com decisões relacionadas ao cotidiano do CMEI, evidenciando o caráter flexível e situado da proposta.

Os registros das reuniões do COPIN são realizados por meio de diferentes estratégias metodológicas, principalmente pelo uso de diário de campo, no qual são anotadas as falas, expressões e interações das crianças, bem como por registros audiovisuais, realizados com o auxílio de dispositivos móveis, especialmente o celular. Esses recursos permitem maior fidelidade às narrativas infantis e facilitam o processo posterior de organização, interpretação e síntese dos dados, respeitando a singularidade das vozes das crianças e a complexidade das situações vivenciadas.

No que se refere à participação infantil, observa-se que, inicialmente, as crianças apresentam certa timidez e insegurança ao expressar suas opiniões, reflexo de uma cultura escolar e social historicamente marcada pelo adultocentrismo. Muitas demonstram receio de errar ou de serem reprimidas, o que evidencia a necessidade de construção progressiva de espaços dialógicos e de confiança. Contudo, à medida que os encontros se tornam recorrentes, as crianças passam a estabelecer vínculos mais sólidos, compreendendo que suas falas produzem efeitos concretos na organização da vida escolar. Esse processo contribui para o fortalecimento de uma participação mais autêntica, segura e progressivamente emancipatória, na qual as crianças se reconhecem como sujeitos de direitos e protagonistas das decisões que afetam seu cotidiano.

E, além disso, a experiência de participar efetivamente e ter sua expressão acolhida em um Conselho Escolar já na Educação Infantil promove o senso de pertencimento, de responsabilidade e de oportunidade. Acredita-se, enquanto um exercício de esperança de professora, gestora e pesquisadora, que tal vivência pode gerar uma humanidade individual e coletiva que acredita na possibilidade de organização coletiva para um bem maior. Deseja-se que, enquanto sujeitos e sociedade, seja possível retomar a crença no diálogo, na negociação,

no exercício de equidade e compaixão e, assim, resgatar a confiança na democracia e na justiça social.

Apesar dos avanços observados, o COPIN apresenta limites e desafios que precisam ser problematizados. Entre eles, destacam-se: a necessidade de maior institucionalização da proposta para garantir sua continuidade independentemente das gestões; as tensões entre o tempo da infância e as demandas burocráticas da escola; as dificuldades de ampliar a participação para além de grupos específicos de crianças; e a persistência de práticas adultocêntricas que, em alguns momentos, restringem a autonomia infantil. Além disso, permanecem em aberto questões relacionadas à ampliação da representatividade das crianças, ao aprofundamento das estratégias inclusivas — especialmente no caso de crianças com deficiência — e à consolidação de mecanismos que assegurem que as decisões do COPIN sejam efetivamente incorporadas às práticas de gestão escolar.

Nesse sentido, o COPIN configura-se como uma ação que está processo em construção no município de Ponta Grossa/PR, marcado por potencialidades e contradições próprias de iniciativas que buscam tensionar modelos tradicionais de gestão escolar. Ao mesmo tempo em que revela lacunas e desafios, a experiência evidencia a potência pedagógica da participação infantil como estratégia de formação democrática, de valorização da infância e de produção de saberes no cotidiano escolar.

Por fim, destaca-se que o COPIN também produz impactos no âmbito da prática profissional da gestão escolar, aproximando a gestora das crianças e das dinâmicas da infância, o que contribui para a ressignificação do papel da gestão de forma educativa e com significância pessoal e profissional. A continuidade do projeto está prevista para o período de 2026 a 2029, o que possibilitará o aprofundamento e o aprimoramento das ações do COPIN, fortalecendo a valorização da infância e a consolidação de práticas de gestão democrática na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Ana; ALBUQUERQUE, Ana; GONÇALVES, Susana. **Participação das crianças em contextos educativos: sentidos e práticas**. Porto: Porto Editora, 2015.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; CALDANA, Regina Helena Lima. Práticas educativas: a participação da criança na determinação de seu dia-a-dia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n. 2, p. 231-242, 1992.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. especial, p. 169-199, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância (Marco Legal da Primeira Infância). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Institui os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2023.

BROSTOLIN, Marta Regina. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. **Eccos Revista Científica**, n. 56, 2021.

BROSTOLIN, Maristela Denise. **Infância, participação e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2021.

BROSTOLIN, Maristela Denise; AZEVEDO, Juliana. **Infâncias e direitos das crianças:** perspectivas contemporâneas. Curitiba: CRV, 2021.

BROSTOLIN, Maristela Denise; AZEVEDO, Juliana. **Direitos das crianças:** perspectivas contemporâneas. Curitiba: CRV, 2021.

CABRAL, Letícia Cristina. **Sociologia da infância e escuta sensível.** São Paulo: Cortez, 2023.

CAMARGO, Gisele Brandelero; CABRAL, Letícia de Fátima Macedo. Conselho Participativo Infantil: uma iniciativa dialógica com crianças da educação infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares; RODRIGUES, Adriana Aparecida; SILVA, Eliane Panganini da (orgs.). **Ensaio em Pedagogia:** estudos e escritas científicas. Santa Maria: Arco Editores, 2023. p. 51–69.

CAMARGO, Gisele Brandelero. **A travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** a experiência da criança. 2020. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR/BR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66490/R%20-%20T%20-%20GISELE%20BRANDELERO%20CAMARGO.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de fevereiro de 2024.

CAMARGO, Sônia Maria. Infância e alteridade: diálogos intergeracionais na educação infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 99–108, 2020.

CAMPOS, Ana Maria; RAMOS, Beatriz. **Infâncias contemporâneas e políticas públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CHACON, João. **Ciclo gnosiológico de Paulo Freire:** uma abordagem dialética da construção do conhecimento. São Paulo: Editora EDUC, 2023.

CHACON, João. **Cultura lúdica e aprendizagem na infância.** São Paulo: Loyola, 2023.

COSTA, Renata; MIRANDA, Tatiana. **Participação das crianças na escola:** desafios e práticas. João Pessoa: Editora UFPB, 2023.

CUNHA, Maria Isabel; FERNANDES, Cláudia. **Participação infantil:** direitos, capacidades e espaços educativos. Porto: Porto Editora, 2012.

DRESCHER, Carla Hulda Pfeifer; DUTRA, Claudio Emerson Guimarães. **A importância do Conselho Escolar para a gestão democrática da escola.** Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Agudo: UFSM, 2014.

FILIPPE, Joana; COELHO, Vítor; SILVA, Sofia. **Childhood Participation Research:** Methods and Ethics. Oxford: Oxford University Press, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAHAM, Anne; FITZGERALD, Rebecca. **Children's Participation in Research: Ethics and Methods**. London: Routledge, 2010.

HART, Roger A.; SINTRA, Maria. **Children's Participation: From Tokenism to Citizenship**. Florence: UNICEF, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2010.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2002a.

KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002b. Disponível em:
<<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n116/14398.pdf>>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARKINS, Cath. Participação. IN: TOMÁS, C. (*et. al.*) **Conceitos chaves em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Uminho editora, 2021, pp. 385 – 391.

LIMA, Maria da Glória de. Brincar e aprender: a importância da ludicidade na infância. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos – RELAEC**, v. 3, n. 13, p. 43–49, jan./fev. 2009.

LIMA, Maria da Glória. **Infância, linguagem e cultura**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

LUÍS, António; ANDRADE, Beatriz; SANTOS, Catarina. **Participação infantil: práticas, contextos e significados**. Lisboa: Instituto da Criança, 2015.

MANCE, Bruno. **Ludicidade e infância contemporânea**. Curitiba: Appris, 2021.

MARTINS, Clarissa. **Cultura lúdica e infância**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MORAES, João Carlos Pereira. Crianças Pequenas e Educação Matemática: questões conceituais, metodológicas e epistêmicas. **Educação Matemática em Revista**, v. 26, n. 73, p. 75-94, 2021.

MORAES, Marilene Fagundes Pereira de. A criança como protagonista na Educação Matemática: um olhar a partir das práticas e pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Infantil**, v. 29, n. 1, p. 85–97, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/2359-2641.20210006>.

MOURA, Luana. **Pesquisa com crianças: perspectivas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A criança e o brincar**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Infância, cultura e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia.; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança**. Porto Editora. Porto/ Portugal, 2019.

PONTA GROSSA. **Referencial Curricular: Educação Infantil**. Ponta Grossa: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SÁ, Rita; MOREIRA, Luiz; MONTEIRO, Ana. **Pesquisa com crianças: métodos participativos**. Braga: Universidade do Minho, 2015.

SANTOS, Juliana Mendes dos. Ensino de Ciências na Educação Infantil: a importância da experimentação. **Revista Saberes Docentes**, v. 9, n. 1, p. 1–10, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33362/rsd.v9i1.332>.

SINTRA, Maria. **Infância e cotidiano escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. A infância é um direito? **Sociologia**, Porto, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, Mariana. **Ludicidade e educação crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SUÁREZ, Ana; PEREIRA, Mariana; LIMA, Gabriela. **Metodologias participativas com crianças**. São Paulo: Cortez, 2022.

TAVARES, Vanessa; RIBAS, Marcela; MARTINS, Clarissa. **Ludicidade, corporeidade e arte: interfaces educativas**. Curitiba: CRV, 2011.

TOMÁS, Catarina Almeida. Participação não tem Idade. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí – RJ, v. 22, n. 78, p. 45-68, 2007.

TOMÁS, Catarina Almeida; SOARES, Natália Fernanda. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. **Fórum Sociológico**, n. 11/12 (2.^a Série), pp. 349-361, 2004.

VAN BUEREN, Geraldine. **The International Law on the Rights of the Child**. The Hague: Kluwer Law International, 1998.

VASCONCELOS, Queila Almeida; KREMER, Claines; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os interesses de aprendizagem das crianças na escola: trilhando caminhos da participação infantil. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 29, n. 3, 2020.

VEIGA, Ana; FERREIRA, Maria Manuela. **Sociologia da infância: perspectivas contemporâneas**. Lisboa: Gulbenkian, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre. Penso: 2016.