

PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 3 ANOS) ATRAVÉS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

Juliana Aparecida Purificação de Sousa¹.

¹Universidade Federal de São Carlos (UFCar), São Carlos, São Paulo.

<http://lattes.cnpq.br/2881903043879033>

RESUMO: Este capítulo apresenta e analisa uma experiência de gestão escolar desenvolvida em uma instituição pública de Educação Infantil no estado de São Paulo, que atende crianças de 0 a 3 anos, com o objetivo de promover os Direitos Humanos por meio da participação ativa das famílias. Partindo do diagnóstico de distanciamento entre escola e comunidade, a gestora planejou e executou um conjunto de cinco ações — cineminha escola-família, rodas de conversa e palestras, excursões educativas aos finais de semana, acolhimento com alimentação compartilhada e formulários digitais de avaliação —, sustentadas pelos princípios da gestão democrática e da Educação em Direitos Humanos (EDH). A fundamentação teórica articula a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) e as contribuições de Freire (1996), Lück (2013), Saviani (2003), Candau (2012) e Andrade (2010). Os resultados indicam que a participação familiar planejada fortalece vínculos afetivos, amplia o repertório cultural das crianças e das famílias e produz mudanças verificáveis no projeto pedagógico da escola. O estudo contribui para o campo ao propor o cuidado como categoria analítica da EDH na primeira infância e ao demonstrar que a gestão democrática é, ela mesma, uma prática de direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Direitos Humanos. Educação Infantil (0 a 3 anos). Participação Familiar.

PROMOTION OF HUMAN RIGHTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION (0 TO 3 YEARS) THROUGH FAMILY PARTICIPATION

ABSTRACT: This chapter presents and analyzes a school management experience developed in a public Early Childhood Education institution in the state of São Paulo, Brazil, serving children aged 0 to 3 years, aimed at promoting Human Rights through active family participation. Starting from a diagnosis of distance between school and community, the management team planned and implemented five actions: family movie

sessions, conversation circles and lectures, educational weekend field trips, shared meals as welcoming practices, and digital evaluation forms. These actions were grounded in the principles of democratic management and Human Rights Education (HRE). The theoretical framework draws on the Convention on the Rights of the Child (UN, 1989), the Brazilian Child and Adolescent Statute (BRAZIL, 1990), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRAZIL, 2009), the National Plan for Human Rights Education (BRAZIL, 2006), and the contributions of Freire (1996), Lück (2013), Saviani (2003), Candau (2012), and Andrade (2010). Results indicate that planned family participation strengthens emotional bonds, broadens the cultural repertoire of children and families, and produces verifiable changes in the school's pedagogical project. The study contributes to the field by proposing care as an analytical category of HRE in early childhood and by demonstrating that democratic management is, in itself, a human rights practice.

KEYWORDS: Human Rights Education. Early Childhood Education. Family Participation.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui o primeiro espaço de socialização institucional da criança e, por isso, um território privilegiado para a promoção dos Direitos Humanos. No entanto, a faixa etária de 0 a 3 anos permanece sistematicamente invisibilizada nos estudos e nas políticas de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, sob o argumento equivocado de que crianças nessa fase ainda não compreendem conceitos como dignidade, igualdade ou cidadania. Esta experiência parte da premissa oposta: na primeira infância, os Direitos Humanos são vividos antes de serem nomeados — nas interações cotidianas de cuidado, escuta e reconhecimento que estruturam o desenvolvimento afetivo e social da criança (FREIRE, 1996; SAVIANI, 2003).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2006, estabeleceu a transversalidade como princípio da EDH na Educação Básica, mas não desenvolveu diretrizes específicas para a creche. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e afirmam a corresponsabilidade entre família e escola na construção da identidade infantil. Apesar desses avanços normativos, persiste na prática uma lógica assistencialista que distancia as famílias do projeto pedagógico das creches e as trata como beneficiárias passivas, e não como sujeitos de direitos e parceiras educativas (ANDRADE, 2010). Este capítulo narra e analisa uma experiência que buscou romper com essa lógica.

OBJETIVO

O objetivo central desta experiência foi promover os Direitos Humanos na Educação Infantil (0 a 3 anos) por meio da participação ativa e planejada das famílias, reconfigurando a relação entre escola e comunidade a partir dos princípios da gestão democrática. De forma

específica, buscou-se: (a) fortalecer vínculos afetivos entre crianças, famílias e educadores; (b) garantir mecanismos reais de voz das famílias nas decisões pedagógicas; (c) ampliar o acesso das crianças e de suas famílias a bens culturais públicos; e (d) construir uma cultura institucional de cuidado, pertencimento e reconhecimento como práticas de EDH.

METODOLOGIA

A pesquisa se configura como um relato de experiência de natureza qualitativa, com características da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), desenvolvida ao longo de um ano letivo em uma escola pública de Educação Infantil em uma cidade interiorana do estado de São Paulo. A instituição atende crianças de 0 a 3 anos em período integral, em território que apresenta algumas vulnerabilidades socioeconômica, com famílias majoritariamente compostas por trabalhadores informais e de serviços, com jornadas longas e histórico de distanciamento das instituições públicas.

O ponto de partida foi uma diagnose coletiva — construída entre gestão e equipe escolar — que identificou três problemas centrais: baixa participação familiar nos formatos convencionais; vínculos afetivos frágeis entre famílias e escola; e ausência de mecanismos reais de influência das famílias sobre o projeto pedagógico. A partir dessa diagnose, foram planejadas e executadas cinco ações complementares, com instrumentos de registro, avaliação e replanejamento contínuos: registros narrativos e fotográficos, rodas de conversa e formulários digitais de avaliação (Google Forms), cujos resultados foram incorporados ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As cinco ações desenvolvidas operaram em dimensões complementares — afetiva, cognitiva e política —, construindo progressivamente uma comunidade escolar em que famílias, crianças e educadores se reconhecem como membros de um projeto compartilhado.

O cineminha escola-família transformou o espaço escolar em território de encontro horizontal, realizando o direito ao acesso à cultura (ONU, 1989, art. 31) e criando condições afetivas de pertencimento. Famílias que nunca haviam adentrado o espaço interno da escola além do corredor de entrada passaram a fazê-lo com naturalidade, e as interações na chegada das crianças ficaram perceptivelmente mais ricas. A tensão central foi a assimetria de adesão: as famílias mais distantes, justamente as que mais precisavam ser alcançadas, compareceram menos nas primeiras rodadas, exigindo ajustes metodológicos — convite por mensagens de voz, mobilização por redes de vizinhança — para ampliar o alcance.

As rodas de conversa e palestras, conduzidas com metodologia participativa e formato circular, operaram simultaneamente como espaços de informação sobre desenvolvimento infantil e como espaços de reconhecimento das famílias como portadoras de saberes válidos. Em linguagem freireana, buscou-se a educação “de A com B” — não “de A sobre

B” (FREIRE, 1996). A evidência mais significativa foi o surgimento de uma linguagem compartilhada entre escola e família ao longo do ano. A tensão persistente foi a assimetria de fala: mesmo com formato circular, profissionais tenderam a falar mais do que as famílias nas primeiras sessões, exigindo dispositivos metodológicos deliberados para redistribuir o tempo de voz.

A excursão educativa realizada em um final de semana proporcionou às crianças acompanhadas de seus familiares o acesso a espaços culturais públicos aos quais não teriam acesso de outra forma, concretizando o direito ao lazer e à participação cultural (ONU, 1989, art. 31; ECA, 1990). O efeito mais relevante foi a autonomia gerada: famílias que visitaram o zoológico com a escola passaram a frequentar espaços públicos por conta própria nas semanas seguintes. A tensão logística, dificuldade de incluir famílias com múltiplos filhos pequenos e familiares com necessidades especiais levou a ajustes na realização do evento.

O acolhimento com alimentação compartilhada, presente em todas as atividades escolares, foi analisado à luz da ética do cuidado (TRONTO, 1993): cuidar bem do outro é, em si, uma prática de reconhecimento de sua dignidade. O caldo quente servido antes das rodas de conversa comunicava às famílias e reuniões de pais e responsáveis, antes de qualquer palavra, que eram bem-vindas. A evidência mais reveladora foi o gesto espontâneo de famílias valorizando a ação escolar, e demonstrando sentimentos de pertença ao espaço.

Os formulários digitais de avaliação (Google Forms) foram o instrumento que converteu a participação-como-presença em participação-como-influência (LÜCK, 2013): as avaliações das famílias foram sistematizadas, apresentadas em reunião aberta e incorporadas ao PPP da escola. a taxa de respostas foi bem significativa. A tensão estrutural foi o hiato entre quem respondeu e quem não respondeu: as famílias em maior vulnerabilidade continuaram sub-representadas, apontando para limites que a escola sozinha não resolve.

A discussão crítica dos resultados revela três contribuições originais ao campo. A primeira é a demonstração prática de que participação familiar e EDH na creche se articulam e se potencializam quando planejadas com intencionalidade em múltiplas dimensões. A segunda é a proposição do cuidado entendido como prática de reconhecimento da dignidade, e não como assistencialismo como categoria analítica necessária para a EDH na primeira infância, complementando a ênfase predominante em categorias cognitivas e políticas (CANDAU, 2012). A terceira é a afirmação de que a gestão democrática não é um meio para a EDH, mas EDH em ato: cada gesto institucional de escuta, de abertura e de transparência pratica, no cotidiano, os valores que os documentos normativos proclamam no plano abstrato.

A experiência também evidenciou limites estruturais que nenhuma ação escolar isolada supera: os obstáculos à participação das famílias mais vulneráveis são sociais, econômicos e históricos. Garantir que todas as famílias possam participar da vida escolar exige políticas públicas articuladas de proteção social, formação de gestores, garantia de

tempo de planejamento coletivo e articulação intersetorial, sem as quais a transformação dependerá sempre do heroísmo individual de equipes excepcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo demonstrou que é possível, em uma creche pública de periferia e com recursos ordinários, promover os Direitos Humanos pela via da participação familiar planejada — e que essa promoção é, ela mesma, uma prática de EDH. A tese central se sustenta em três afirmações: os Direitos Humanos, na faixa etária de 0 a 3 anos, são vividos antes de serem nomeados; as famílias são protagonistas, não coadjuvantes, desse processo; e a gestão democrática é EDH em ato.

As implicações para as políticas públicas são concretas: a formação de gestores escolares para a Educação Infantil precisa incorporar, de forma integrada, a interface entre gestão democrática e EDH; as DCNEI e o PNEDH precisam ser articulados em diretrizes específicas para a creche; o tempo de planejamento coletivo precisa ser garantido estruturalmente na jornada de trabalho dos profissionais; e a participação familiar plena exige articulação intersetorial que ultrapasse os muros da escola.

A agenda de pesquisa que a experiência abre inclui: estudos longitudinais sobre os efeitos da participação familiar na EDH no desenvolvimento das crianças; investigações em contextos diversificados (escolas rurais, quilombolas, indígenas); desenvolvimento de instrumentos de avaliação adequados às especificidades da primeira infância; e pesquisas sobre os próprios profissionais como sujeitos de EDH. O campo da EDH na primeira infância no Brasil ainda está em constituição e essa é, simultaneamente, uma lacuna e uma oportunidade.

É político afirmar que bebês e crianças pequenas são sujeitos de direitos. É político reconhecer suas famílias como portadoras de saberes. É político tratar a gestão de uma creche pública como prática de EDH. E é, acima de tudo, urgente — porque eles não podem esperar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, M. M. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CANDAU, V. M. F. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, S. R. M.; CARVALHO, A. B. de. **Relação entre a educação infantil e a família: em busca de uma educação acolhedora. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 29, n. 2, p. 211-223, maio/ago. 2018.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOTTA, V. R.; MOTTA, R. S. **O relato de experiência como modalidade de produção de conhecimento na formação docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1165-1180, out./dez. 2017.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 nov. 1989.

ROSEMBERG, F. **Políticas de educação infantil e avaliação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRONTO, J. **Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care**. Nova York: Routledge, 1993.

UNESCO. **Direitos humanos e educação: guia para a prática educativa na primeira infância.** Paris: UNESCO, 2016.