



CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Marcos de Souza Machado ¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é abordar o papel do coordenador pedagógico para a garantia da participação das crianças pequenas durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) nos Centros de Educação Infantil. O motivo para esta defesa está no protagonismo das crianças nas decisões políticas e sociais, conquistado nas últimas décadas. Concepções de infância no campo da sociologia e os documentos oficiais acerca da gestão democrática norteiam este trabalho. São apontados elementos da presença das crianças na construção do PPP a partir dos documentos oficiais que versam especialmente sobre a gestão democrática e, por fim, discute-se formas de escuta, registro e interpretação das falas das crianças para a elaboração do PPP. É uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica e documental. Para a coleta dos dados, utilizou-se de levantamento de estudos acadêmicos sobre a temática, bem como o estudo de PPPs encontrados na internet. Utiliza-se Friedmann (2013), Corsaro (2002) e Brougère (2016) para os conceitos sobre infância e cultura lúdica, e Libâneo (2010, 2013) e Paro (2016) para o campo da gestão escolar e gestão democrática. Percebe-se que a participação das crianças pequenas na elaboração dos PPPs na etapa da Educação Infantil ainda carece de atenção para que as experiências nos Centros de Educação Infantil sejam eficientes e consigam incluí-las nesses documentos oficiais das escolas. Nota-se a necessidade de compreensão conceitual sobre essas transformações acerca da infância e criança e é necessário que haja disponibilidade de escuta por parte dos profissionais que trabalham nestes espaços.

Palavras-chave: Educação infantil; Projeto Político Pedagógico; Gestão democrática; Participação de crianças pequenas.

INTRODUÇÃO

A democracia é um direito em vigor no Brasil. E como tal, as mais variadas instâncias da sociedade, especialmente nos serviços públicos, devem estimular seu exercício e aplicação. Assim, a escola é um espaço privilegiado para ensinar e exercitar este direito a que todos os cidadãos têm por imposição legal.

A gestão escolar deve ter por premissa básica, de acordo com a LDBEN 9394/96, o exercício da democracia e da participação dos sujeitos que nela são atendidos. Isto inclui os gestores, por óbvio, os professores, os pais e, também, os estudantes. Independentemente do nível da educação – seja ele superior ou básico –,

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica; Professor na Rede Pública Municipal de Feira de Santana - Ba / Universidade Federal da Bahia. E-mail: machando1@hotmail.com.



este treinamento para o exercício da cidadania deve ser estimulado.

Esta participação pode e deve ser trabalhada desde a mais tenra idade. Os documentos oficiais no âmbito do currículo, como a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2017), já preconiza como objetivo a participação das crianças na elaboração e condução de sua própria formação. Essa participação, na Educação Infantil, não ficou apenas como um mero propósito de desenvolvimento secundário. Para colocá-lo em primeiro plano, participar tornou-se um direito de aprendizagem (BNCC, 2017). Isso implica, talvez, uma série de mudanças práticas e organizacionais dos sujeitos que trabalham para fomentar nas crianças esse aprendizado, garantindo-lhes a efetivação deste direito.

Nesse sentido, cultivar a participação das crianças – mesmo as pequenas – na escola é um dever dos gestores e professores. No bojo da organização institucional, o Projeto Político Pedagógico – PPP é um instrumento legal de participação destes sujeitos na dinâmica da escola. É uma declaração, legalmente constituída, na qual se apresentam registros da escola, mostrando o perfil da instituição, os objetivos e o modo como o trabalho se desenvolve no espaço escolar. De acordo com Libâneo (2013), o PPP

é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular² é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crianças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade (p. 126-127).

Se a participação de todos os sujeitos é importante para a elaboração do PPP, por que haveríamos de não incluir as crianças? Quais as implicações dessa participação? Por que há tanta resistência em inserir as crianças neste processo? Como seria um PPP no qual as crianças fossem as protagonistas de sua elaboração? Qual o papel do coordenador pedagógico na garantia da participação das crianças?

Estas e outras inquietações são problematizadas a partir de pressupostos teóricos

² O professor Libâneo utiliza a expressão projeto pedagógico-curricular, que, em linhas gerais, pode ser compreendido como o Projeto Político Pedagógico.



no campo da gestão democrática com a participação das crianças da Educação Infantil na elaboração do PPP. Para isso, busquei referências em autores conceituados no assunto, bem como PPPs de escolas, públicas e/ou privadas, disponibilizados na internet. A escolha deste espaço de busca se fez necessário porque, embora os documentos legais de escolas públicas têm como premissa básica a transparência e publicidade, não são facilmente encontrados.

Para a organização deste trabalho, falarei inicialmente sobre a concepção da infância nos aspectos sociológicos à luz dos estudos mais recentes neste campo, especialmente a cultura lúdica, a autonomia da criança e do modo como ela produz cultura. Para valorizar a participação das crianças na elaboração dos PPPs, serão apontados elementos dessa participação, respaldados nos documentos oficiais que versam especialmente sobre a gestão democrática. Por fim, trarei formas de escuta, registro e interpretação das falas das crianças, durante o processo, visando a participação efetiva no PPP.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E INFÂNCIA

A democracia é um conceito instituído no Brasil especialmente a partir dos anos 1980, no período conhecido por Redemocratização do Brasil. Antes disso, o país vivia uma ditadura militar, na qual expressões de liberdade eram violadas. As escolas, enquanto espaço de aprendizagem e, também, de socialização, não fugiam dessa realidade. Assim, a figura autoritária, dotada de poder e validada pelo Estado, era quem determinava os caminhos e possibilidades, interferindo nas ações pedagógicas de maneira direta, fazendo valer no campo da educação o que Saviani (2011) chama de visão tecnicista.

Afirma Saviani (2011, p. 365) que, “a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional”. Essas críticas surgiram pois o país vivia de forma intensa a chamada pedagogia tecnicista, contrária a uma proposta mais livre, como existiu durante a pedagogia nova. Mas qual a diferença básica entre ambas as propostas?

[...] enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que os professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão (SAVIANI, 2011, p.



382).

Pode-se notar que, embora não seja possível determinar qual a melhor metodologia, ambas têm diferenças significativas. Fica evidente no período que não era mais possível aceitar uma proposta pedagógica que retirasse a autonomia da clientela que vivia na escola. A busca por concepções que permitissem o diálogo e a liberdade de escolha dos profissionais da educação, bem como dos próprios estudantes era fundamental naquele momento. Assim,

tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 2016, p. 57).

A participação democrática é, portanto, uma construção que precisa ser incentivada. No caso da educação, esse incentivo pode, e deve, ser oferecido às crianças desde muito pequeno. A defesa da participação das crianças se deve ao fato de nos questionarmos se elas podem participar da gestão democrática da escola, desde que consideradas as suas especificidades.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: QUEM PODE PARTICIPAR?

Com a redemocratização, as sociedades organizadas continuaram a mobilização no campo educacional e construíram um novo paradigma educativo. Eventos ao redor do país discutiram assuntos como os fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente, assim como a democratização da e na escola pública³. Nesse sentido, investigações psicológicas e da didática revolucionaram as relações de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, fazendo cumprir que prevê a Constituição Federal (CF), no Art. 206, Inciso VI, que diz que, no Brasil, a educação terá a forma da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), a LDBEN 9394/96 complementa afirmando que a gestão democrática deverá estar pautada nos documentos oficiais dos sistemas de ensino. Além disso, a referida lei prevê que no

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão

³ Cabe destaque aqui para a informação de que a escola pública, até este momento, era restrita a poucos, pois servia mais ao público dos grandes centros urbanos e, seguindo modelos militares, obrigavam muitos estudantes a passarem por testes de aptidão, o que, de certa forma, evidencia o caráter excludente da educação no Brasil, especialmente até os anos de 1980.



democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, grifo meu).

Destaque para o Inciso II do Art. 14 da LDBEN quando exorta a participação da comunidade escolar como um princípio a ser seguido no âmbito da gestão democrática. Por comunidade escolar, subentende-se os alunos, os pais, os professores, os gestores, os funcionários e a comunidade onde a escola se situa.

Mas por que falo tanto da gestão democrática se nosso enfoque é o coordenador pedagógico? É porque o coordenador pedagógico está incluído na comunidade escolar, fazendo parte da gestão da escola. Não obstante suas atribuições gerem confusão em muitos aspectos – que não cabem adentrar aqui⁴, por conta do espaço –, é notório que a eles cabe organizar, gerenciar e finalizar a construção do Projeto Político Pedagógico.

O coordenador pedagógico tem papel fundamental para constituir o elo entre o Projeto Político e Pedagógico da escola com a comunidade escolar, isto é, docentes, pais, alunos e direção da escola.

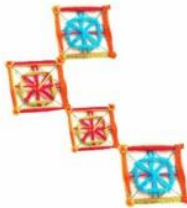
O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A escola tem uma dinâmica peculiar, o que inclui a especificidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. O coordenador pedagógico tem por objetivo articular, organizar e envolver os participantes do processo pedagógico na instituição. É ele quem orienta as ações a serem desenvolvidas na escola, com o objetivo de lograr êxito na execução do PPP.

Costuma-se atribuir ao coordenador pedagógico a tarefa de agir essencialmente nas questões intraescolares, ou seja, atuar apenas nos conflitos e dificuldades encontradas dentro da escola, como as relações entre professores e alunos, professores e professores, professores e gestão, funcionando como alguém que resolve problemas. Noutras palavras, ele é o responsável pela manutenção do clima organizacional.

Ele precisa guiar o trabalho do corpo docente com vistas a atender às demandas que envolvem a escola, não apenas nas questões didáticas, mas também políticas.

⁴ Sobre estes conflitos, ver PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. ; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de . O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 2, p. 227-287, 2011.



Destarte, tudo o que diga respeito à perspectiva ideológica, social, humanística que esteja presente no PPP, é o coordenador quem deve estar à frente para, em conjunto com os professores e todo o corpo escolar, colocar em prática.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: A CRIANÇA HOJE

É comum ouvirmos discursos que pretendem valorizar a criança como sujeito autônomo e capaz de realizar ações, com pouca ou nenhuma intervenção de adultos. No entanto, nem sempre essa visão existiu. Ao longo da história até mesmo esse conceito de infância sofreu transformações. Conforme Ariès (2014) nos explica, a criança, até o começo do século XIX, era vista como uma criança em miniatura.

O nascimento e desenvolvimento da Psicologia, além de favorecer e ampliar o campo da educação, garantiu que pesquisadores se debruçassem seu olhar sobre a infância, visando compreender como as crianças aprendem do ponto de vista psíquico. Até este momento, elas eram vistas como uma página em branco, sobre as quais os adultos deveriam intervir e preencher com as informações dispostas no mundo.

É consenso de que a criança tem grande capacidade imaginativa. Mas este imaginário, no período em que Freud o estudou⁵, tem uma característica de defasagem, falta. Sobre este assunto, o professor Sarmiento (2003, p. 2) assevera que

o imaginário é concebido como a expressão de um déficit – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objectivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade.

Todavia, não é mais aceitável pensar nessa criança como alguém que não fala, não trabalha, não tem direitos políticos, como bem elucida Sarmiento (2003). Urge refletir que a criança, na atualidade, é um sujeito dotado de direitos, pode (e deve) falar o que pensa, deve se expressar e merece a atenção de quem com ela estiver trabalhando. Em outras palavras, no contexto escolar, é preciso compreender que a escola só existe porque existem crianças e, como portadoras de direitos e produtoras de culturas, precisam ser levadas em consideração.

Vale destacar que é comum pensar a produção cultural como uma ação exclusivamente de adultos. No entanto, “isto tende a destituir as populações infantis do

⁵ No começo do século XX.



seu potencial de criação e a desvalorizar a experiência lúdico-cultural do currículo escolar, bem como do cotidiano da vida social das crianças” (CANDA; MACHADO; DANTAS, 2018, p. 1238-1239). Essa prática termina por reforçar práticas chamadas por Paulo Freire (2002) de educação bancária, na qual os adultos depositam ideias e pensamentos para as crianças.

Nesse sentido, vale lembrar os estudos Brougère (2016), Corsaro (2002) e Sarmiento (2003) acerca dos conceitos de crianças como produtoras de cultura, afinal, não obstante as crianças sofram intervenções e interferências da cultura dos adultos, ela é, também, produtora de cultura. Isso fica evidenciado quando

a ‘marca’ da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando o lugar da infância na produção cultural (SARMENTO, 2003, p. 4).

Entretanto, é a partir dessas marcas produzidas que as crianças, através das relações que constituem com os sujeitos à sua volta, transformam e modificam os marcadores históricos que lhes foram impregnados, produzindo novos marcadores. É um processo constante de composição, decomposição e recomposição da cultura. Para imergir na cultura lúdica é preciso “dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas” (BROUGÈRE, 2016, p. 24). Essas referências subjetivas permitem a compreensão delas em profundidade e favorece a sua transformação, a partir do desejo e da vontade da própria criança. É um duplo movimento: interno, quando ela internaliza a cultura na qual está inserida, e externa, à medida em que a transforma e externaliza, através da fala, das perguntas nonsense (na visão do adulto, ao menos), na forma de outras expressões.

Nesse contexto, para a coleta de informações das crianças é necessário estar atento à metodologia que pesquisadores vêm desenvolvendo acerca da Pesquisa com crianças, conforme Kramer (1996) e Mafra (2015). Este processo difere da mera pesquisa sobre crianças e atribui aos pequenos o direito à expressão e, principalmente, à validade dessa expressão. Em outras palavras, os desejos e vontades das crianças, expressos em suas produções e falas, devem ter tanto valor em termos de pesquisa, quanto de qualquer outra pessoa adulta. Entretanto, a pesquisa com criança afirma que não basta apenas ouvi-la e reproduzir, com o olhar do adulto, essa fala. É preciso, antes disso, ter certeza de que o que ela falou veio de sua verdadeira expressão, sem barreiras,



vergonhas, bloqueios ou que tenha sido uma produção para satisfazer o que o adulto deseja ouvir. É preciso ter isso muito claro, para não prejudicar a qualidade da reprodução das expressões infantis.

METODOLOGICAMENTE FALANDO

A proposta deste trabalho é abordar o papel do coordenador pedagógico para a garantia da efetivação do direito das crianças em participar da elaboração do PPP. Para isso, além de textos teóricos acerca do tema, buscamos avaliar PPPs de instituições de Educação infantil, públicas ou privadas, a fim de verificarmos se há a participação das crianças – no caso destas instituições, as crianças têm entre um e cinco anos de idade.

Para realizar esta pesquisa, inseri em buscadores na internet, de forma aleatória, terminologias como PPP e Educação Infantil, PPP Educação Infantil. Os resultados obtidos não foram significativos no que diz respeito à quantidade. Selecionei apenas os cinco primeiros resultados de cada expressão buscada. Essa limitação foi necessária para não haver perdas significativas nas análises dos PPPs.

A análise se deu a partir da busca pelos conceitos acerca da infância, assim como elementos que enxerguem a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e que, por isso, participe dos processos escolares, inclusive da construção do PPP da instituição que a abriga. Esta ação tem fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, no qual apresenta a criança como centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009).

Buscou-se, ainda, verificar se há previsão da participação das crianças nas estratégias de ação para a elaboração dos PPPs, através de produções autorais, tais como textos, falas, escritos, desenhos. A seguir, apresentamos os resultados dessas buscas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no preâmbulo acima podemos compreender que o papel do coordenador pedagógico, no que diz respeito a organização e articulação dos envolvidos na construção do PPP, fica em segundo plano. Tal conclusão é possível a partir da observação da presença de terminologias e expressões recorrentes nos textos oficiais e teóricos relacionados à infância e à educação de crianças pequenas e bem pequenas, sem que se possa enxergar essas concepções materializadas nos documentos que visam apresentar a compreensão dos direitos das crianças pela instituição.



Deste modo, a partir de elementos constituintes do PPP, como o plano estratégico ou mesmo marcas que se mostrem ser uma participação ativa da criança, não conseguimos perceber tais marcadores quando nos debruçamos para observar detidamente a elaboração do PPP. Isso fica evidenciado quando sequer nota-se uma citação ou texto produzido, oral ou escrito, pelas próprias crianças.

Embora existam linhas de estudos relacionados à defesa de escritas de crianças de entre quatro e cinco anos, a linguagem oral ainda precisa ser fortalecida nesta etapa do desenvolvimento e merece atenção prioritária em relação à escrita. Assim, é possível utilizar-se de exercícios de produção textual oral, visando o registro de impressões das crianças sobre elas próprias, sobre a escola, sobre as relações com os colegas, com os profissionais envolvidos no cuidar e educar, bem como com a gestão. Esses dados podem ser úteis para a elaboração do PPP.

Caso a instituição utilize em sua prática cotidiana elementos dos estudos que se alinham à presença da escrita de texto por parte das crianças pequenas, poderá empregar deste método durante a elaboração do PPP. Neste caso, a orientação é para que tente ao máximo reproduzir fielmente o que fora elaborado, pois até mesmo a linha, o traço, o tamanho das letras podem interferir na absorção do leitor do PPP – até porque é um documento que, espera-se, seja lido pela comunidade a ele vinculada.

Acerca da condução do coordenador pedagógico para a obtenção dos dados para compor o PPP, as crianças se expressam através da imaginação, afinal “O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo” (SARMENTO, 2003, p. 03).

Isto significa que, quando não for possível a participação escrita – o que deve ocorrer nas crianças menores, com dois, três anos –, o coordenador poderá dispor de outras formas de expressão. Nesta etapa, as crianças costumam aceitar desafios de expressão por desenhos ou a construção de objetos que representem o que lhes pedem. Nos dados pesquisados, encontramos alguns desenhos feitos pelas crianças acerca da escola, o que representam para elas, entre outras coisas. Isto ajuda ao coordenador pedagógico, em conjunto com o corpo docente que está em contato direto com a criança, interpretar e compreender a visão que ela apresenta sobre a instituição.

É possível, ainda, realizar experimentações de exercícios de cidadania com as crianças maiores, como conselhos e assembleias de sala, dialogar sobre algum problema



ou situação ocorrida ou prestes a ocorrer no cotidiano da turma. Essas expressões podem ser capturadas e registradas para, posteriormente, serem analisadas e inseridas no PPP. Desta forma, a equipe efetivará não só um direito de expressão das crianças (BNCC, 2017), como o registro dessa participação. Será possível perceber, a partir deste exercício, que os profissionais da escola escutam as crianças.

Além disso, estas práticas visam oferecer oportunidades de exercícios de democracia, e é papel da escola proporcionar ambiente favorável à constituição de sujeitos emancipados, críticos e conscientes de seus direitos. “Numa concepção emancipatória, a educação seria o grande fator de humanização, já que ela prepararia os indivíduos para participar na reestruturação da própria civilização tendo em vista o desenvolvimento de toda a humanidade” (LIBÂNEO, 2010, p. 159). E a escola é este espaço onde essa emancipação deverá ser exercitada.

Mas, o que se deve fazer depois de coletados estes registros das crianças? Podemos encontrar suporte para as análises destas expressões em estudos como aqueles realizados por Horn (2004), quando nos apresentam informações sobre as cores, sabores, sons e aromas que circulam o imaginário infantil, assim como as contribuições de Friedmann (2013) acerca das linguagens das crianças, quando afirma que

A palavra que cada um escreve, o desenho que cada um representa, as cores que escolhe, a forma que dá a uma escultura, o tom, o ritmo, que coloca na sua expressão musical particular, o texto da brincadeira de cada um, a maior ou menor leveza e expressividade de cada corpo são exteriorizações de imagens individuais interiores (FRIEDMANN, 2013, p. 124).

Isto significa dizer que todas essas formas de expressão precisam de atenção minuciosa dos educadores, especialmente do coordenador pedagógico que se propõe a elaborar o PPP.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Durante anos, as crianças foram silenciadas, nunca ouvidas em suas angústias, dores, sentimentos, necessidade, vontades. No entanto, hoje já é possível pensar e executar atividades que promovam a participação das crianças nas decisões que lhes dizem respeito. Especialmente as crianças pequenas, pois, apesar de parecerem frágeis, sem voz e sem vontade, são dotadas de direitos fundamentais e estes incluem seu direito à participação nas definições escolares.



Os dados apresentados permitem concluir que está presente nos documentos oficiais o discurso da criança enquanto centro do enfoque pedagógico, devendo, inclusive, participar ativamente dos processos escolares. Não obstante esta realidade, somente esse registro é insuficiente para garantir a escuta das crianças durante a elaboração dos PPPs nas instituições.

Acerca da gestão democrática, do papel do coordenador pedagógico enquanto articulador das ações concernentes ao fazer pedagógico do professor, bem como de toda a instituição escolar, podemos compreender que a participação da criança somente ocorrerá mediante uma mudança conceitual e prática dos atores envolvidos na escola. Os coordenadores pedagógicos têm papel preponderante na formação dos professores para prepará-los para essa escuta ativa, bem como garantir que as crianças participem, senão de todo, ao menos de parte do processo de elaboração do PPP, tendo suas produções registradas e expressas no documento.

Além disso, percebe-se que ainda é insipiente a presença das crianças neste documento, deixando a impressão de ser meramente para fixar e atender obrigações legais e burocráticas. É preciso romper com esta lógica e partir, desde já, para a preparação dos registros dessas participações das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB, nº 20/2009: revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

CANDA, Cilene. N.; MACHADO, Marcos. S.; DANTAS, Edson. M. Toda criança é um poema: reflexões sobre um sarau infantil e suas linguagens artísticas. In: SLBEI - Seminário Luso-brasileiro de Educação Infantil: Políticas, Direitos e Pedagogias das Infâncias, 2016, Maceió/AL. **ANAIS DO III SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Maceió/AL, 2018. p. 1238-1247.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa do brincar ao “faz de conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17. 2002. P. 113-114.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MAFRA, Aline Helena. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-seis**. Florianópolis, UFSC, v. 17, p. 107-119, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SARMENTO, Manuel Pinto. Imaginário e culturas da infância. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas. n. 21. 18p. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.