

CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

MARCOS DE SOUZA MACHADO¹

RESUMO

Este trabalho aborda o papel do coordenador pedagógico para a garantia da participação das crianças da Educação Infantil durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) nos Centros de Educação Infantil. A partir dos estudos das concepções de infância e os documentos oficiais sobre a gestão democrática, no artigo serão apontados elementos da participação das crianças na construção do PPP. Por fim, discute formas de escuta, registro e interpretação das falas das crianças, visando a participação delas na construção do PPP.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Projeto Político Pedagógico. Gestão democrática.

CHILD EDUCATION'S CHILDREN IN THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT

ABSTRACT

This work approaches the pedagogical coordinator role to guarantee the Child Education of the children during the elaboration of the Political Pedagogical Project (PPP) in the Child Education Centers. Having as a basis the recent studies of the childhood

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professor de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Feira de Santana, Bahia. Prefeitura Municipal de Feira de Santana / Universidade Federal da Bahia. E-mail: machando1@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2050-1745>

conceptions and official documents about the democratic management, in this article, children participation elements will be pointed in the construction of the PPP. At last, we will discuss listening, register and interpretation ways of the children, focusing on their participation in the construction of the PPP.

KEY-WORDS: Child Education. Political Pedagogical Project. Democratic Management.

1. 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 –, 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. O PPP 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 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.

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

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.

2. CONCEITUANDO 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. Em outras palavras, havia uma reprodução, fiel e inalienável, dos valores e preceitos que o Estado determinava, a partir de uma perspectiva ideológica, fortemente vinculada ao militarismo. Esses valores, à época, tinham por objetivo uma sociedade produtivista, centrada no desenvolvimento eminentemente econômico do país.

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”. Isto significa que esses movimentos que eram contrários ao produtivismo em voga no país favoreceram discussões, ensaios críticos e provocaram a construção do Projeto Darcy Ribeiro,

transformando-se, em seguida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996.

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 comunidade escolar. A busca por concepções que permitisse 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.

2.1. Gestão democrática: quem pode participar?

Com a redemocratização, as sociedades organizadas continuaram a mobilização no campo educacional, visando construir 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 pública. Cabe destacar 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.

Nesse ínterim, bases epistemológicas diversas chegaram ao Brasil e ganharam aprofundamento teórico-prático, através de estudos acadêmicos nos Programas de Pós-Graduação espalhados pelo país. As investigações psicopedagógicas de Piaget (2013) e a teoria psicogenética sustentaram pesquisas diversas que, somadas às propostas da pedagogia por competência, de Delors (2001)³, pretenderam revolucionar a didática e as relações de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, fazendo cumprir o 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 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;

³ Em relatório da UNESCO, Delors enumera quatro pilares para a educação: aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *viver juntos* e aprender a *ser*.

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 ele 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 aos coordenadores pedagógicos cabe organizar, gerenciar e finalizar a construção do Projeto Político Pedagógico.

O coordenador pedagógico é um dos membros da equipe gestora da escola. Seu papel é fundamental porque constitui o elo entre o Projeto Político e Pedagógico da escola com a comunidade escolar, isto é, docentes, pais, alunos e direção da escola. Assim sendo, ele é o articulador entre a elaboração do Projeto Político Pedagógico e sua implementação e execução no cotidiano escolar.

Discutiremos brevemente a seguir acerca do papel do coordenador pedagógico nos Centros de Educação Infantil (CEI), buscando compreender sobre o modo como pode articular a participação das crianças no PPP.

2.2. O papel do coordenador pedagógico

A escola tem uma dinâmica peculiar, o que inclui a especificidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil. E o coordenador pedagógico precisa olhar com atenção para essa dinâmica, a fim de fazê-la funcionar adequadamente, articulando os

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.

saberes e práticas dos profissionais, considerando as diversas características existentes neste espaço educacional.

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. Não que, solidariamente à gestão, esta não seja a sua tarefa. Na ausência de um profissional supervisor, esta é, também, uma de suas atribuições.

No entanto, é preciso considerar que a formação e orientação para o trabalho pedagógico deste profissional tem mais a ver com sua responsabilidade com os aspectos didático-pedagógicos, bem como políticos da escola. 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. 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.

Vimos até agora a compreensão recente acerca do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico no espaço escolar, notadamente sobre a articulação exigida dele para garantir o envolvimento dos atores que circundam esta instituição. Veremos a seguir aspectos relacionados a conceitos de infância, especialmente sobre os direitos das crianças conquistados ao longo da história. Embasarão estas análises estudos teóricos dos campos da ludicidade, da sociologia e da antropologia da infância.

2.3. Concepções de Infância: a criança hoje

Atualmente 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. Antes, conforme Ariès (2014) nos explica, a criança até o começo do século XIX era vista como um adulto em miniatura. Estudar e compreender as crianças em seus aspectos físico, psíquico, cultural e social não rendia atenção dos pesquisadores, nem mesmo dos professores. Bastava alimentar-lhes e aguardar criar força para colaborar nos trabalhos realizados pelos adultos.

O nascimento e desenvolvimento da Psicologia, além de favorecer e ampliar o campo da educação, garantiu que pesquisadores 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 estudou, no começo do século XX, tem uma característica de defasagem. 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 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 costuma refletir a compreensão ainda atrasada ou desatualizada de certos educadores, que insistem em uma forma didática denominada por Paulo Freire (2002) de educação bancária, na qual os adultos depositam ideias e pensamentos para as crianças.

Em uma instituição escolar, especialmente de Educação Infantil, Canda (2013, p. 3) nos lembra que “este tipo de procedimento tende a subordinar as crianças à mera postura de espectador, ou seja, aquele que assiste e acata o que está sendo veiculado por aqueles que detém os meios de difusão cultural”. Porém, vale lembrar os estudos Brougère (1998), Corsaro (2002) e Sarmiento (2003) acerca dos conceitos de crianças como produtoras de cultura.

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, 1998, p. 108). 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.

Isto posto, é nesse movimento, interno e externo, que está a chave para a justificativa da participação das crianças na elaboração dos PPPs. Isto porque este documento, assim como todas as ações práticas executadas na escola visam a formação de sujeitos éticos, cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. E a escola é um campo importante para o exercício e a constituição desses sujeitos.

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, 2002) e Mafra (2015). Este processo se difere da mera pesquisa sobre crianças e visa atribuir 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. Não se aceita mais acreditar que a criança, pela pouca experiência que tem, não possa ser ouvida e ter suas expressões validadas. 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.

A seguir, trataremos da questão metodológica que norteia este trabalho, com o objetivo de orientar como pode-se inserir a participação das crianças pequenas na elaboração do PPP da escola.

3. METODOLOGICAMENTE FALANDO

Com o propósito de responder as questões que motivaram essa investigação e atender ao objetivo deste artigo que é abordar o papel do coordenador pedagógico para a garantia da efetivação do direito das crianças em participar da elaboração do PPP, além de textos teóricos acerca do tema, busquei avaliar documentos de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, a fim de verificar 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. Optei por selecionar apenas os cinco primeiros resultados de cada expressão buscada. O propósito desta pesquisa não é quantificar. Por isso, 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.

4. 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, tem ficado 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 com idade 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, os tamanhos 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, entre outros desenhos feitos pelas crianças, encontramos alguns acerca da escola, sobre o que este espaço representa para elas. 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, visando 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, possivelmente, 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; as contribuições de Loris Malaguzzi, provocando-nos a pensar nas cem linguagens das crianças, catalogadas por Edwards, Gandini e Forman (2016), assim como nos recomenda Friedmann (2013), afirmando 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 (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.

5. 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. Não significa que a Gestão e a Coordenação perderão seu espaço, mas deixarão de ser exclusivamente o centro das decisões para serem mediadores das ações que ocorrem na instituição. O coordenador pedagógico tem papel fundamental, pois é ele quem se preocupará em inserir as crianças durante o processo de elaboração do PPP.

Os dados apresentados permitem concluir que está presente nos documentos oficiais o discurso de que a criança é o 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. 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 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**. Rev. Fac. Educ. São Paulo, v. 24, n.2, p. 103-116, jul/dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007. Acesso em: 16 abr. 2020.

CANDA, Cilene. Bola de meia, bola de gude: reflexões sobre saberes e fazeres da cultura da infância. *In*: IX Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. **Anais do IX Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Não paginado. Salvador, Bahia: Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT), 2013.

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. **ANAI 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. *In*: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17. 2002. p. 113-114.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

EDWARDS, Caroline; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

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: Papyrus, 1996. p. 13-38.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, Jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2020.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p107/28942>. Acesso em: 18 abr. 2020.

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

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Trad. Maria A. M. D'Amorim; Paulo S. L. Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 163p.

SARMENTO. Imaginário e culturas da infância. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas. n. 21. 18p. 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

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