

FACULDADE UNINA
CURSO DE PEDAGOGIA

PATRÍCIA MIRANDA NUNES DA SILVA

**O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES
E POTENCIALIDADES**

CURITIBA
2022

PATRÍCIA MIRANDA NUNES DA SILVA

**O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES
E POTENCIALIDADES.**

Trabalho de Conclusão de curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Faculdade UNINA

Orientadora: Prof.^a Dra. Yara R. de la
Iglesia

CURITIBA

2022

FACULDADE UNINA

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 12/07/2022, reuniu-se a banca para a defesa do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, da acadêmica: **Patrícia Miranda Nunes da Silva**, intitulada: **O (A) coordenador(a) pedagógico(a) na educação infantil: limites e potencialidades**. A banca examinadora, sob a presidência da Prof.^a Dra. Yara R. de la Iglesia, constituída pelos (as) professores (as) Dr. Marcus Quintanilha da Silva; Me. Me. Sônia Maria Packer Hubler. Após exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes que analisaram o trabalho e decidiram pela sua aprovação com a nota 100. Para constar foi lavrada a presente Ata que depois de lida e aprovada vai assinada pelo presidente da banca, membros da banca e o/a acadêmico/a.

Observações: _____

Dra. Yara R. de la Iglesia

Dr. Marcus Quintanilha da Silva

Me. Sônia Maria Packer Hubler

Patrícia Miranda Nunes da Silva

Curitiba, 12 de julho de 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Ao meu esposo, filho, e minha mãe que são meu amparo em todas as horas.

Aos amigos e familiares que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos professores, por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com a qual guiaram o meu aprendizado! Em especial a minha orientadora Dra. Yara Rodrigues de la Iglesia que não mediu esforços e teve muita paciência no decorrer desse projeto gratidão por tudo.

Gratidão a todos!

RESUMO

O presente estudo situa-se na área da educação infantil e tem como tema central a coordenação pedagógica. Esta pesquisa toma como objeto de investigação o(a) coordenador(a) pedagógico(a) na educação infantil, discutindo seus limites e possibilidades. Apresenta como objetivo geral analisar o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo de organização e intervenção político-pedagógica na prática educativa da educação infantil. É um estudo bibliográfico de tipo qualitativo. Pode-se constatar que a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) não está limitado(a) apenas a serviços de cunho administrativos ou burocráticos, mas que seu papel tem um caráter social, democrático e ético, que deve atender as necessidades de articulação objetivando a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Dentre as principais funções da coordenação pedagógica destaca-se a articulação e formulação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil como um processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação infantil. Gestão democrática. Coordenador(a) pedagógico(a).

ABSTRACT

The present study is located in the area of early childhood education and has pedagogical coordination as its central theme. This research takes as its object the pedagogical coordinator in early childhood education, discussing its limits and possibilities. Its general objective is to analyze the role of the pedagogical coordinator in the process of organization and political-pedagogical intervention in the educational practice of early childhood education. It is a qualitative bibliographical study. It can be seen that the function of the pedagogical coordinator is not limited only to administrative or bureaucratic services, but that his/her role has a social, democratic, and ethical character that should meet the needs of articulation aiming at the formation of critical and reflective subjects. Among the main functions of pedagogical coordination, we can highlight the articulation and formulation of pedagogical proposals in early childhood education institutions as a collective process, with the participation of the board, teachers and the school community.

Keywords: Early childhood education. Democratic management. Pedagogical coordinator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	9
1.1 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTRUÇÕES HISTÓRICAS	9
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	12
2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
2.1 MARCOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	17
2.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO	19
2.1.1 A Coordenação Pedagógica e a Educação Infantil.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25

INTRODUÇÃO

Para Alves (2007, p. 258), “a coordenação pedagógica é uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas em escolas e CMEIs”. Nessa perspectiva, cabe ao coordenador pedagógico a gestão política-pedagógica, compreendida como a criação de um espaço democrático de planejamento e discussões das ações que são realizadas dentro da instituição de educação infantil. Com a incorporação da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, esta instituição passou a submeter-se a todas as exigências impostas aos sistemas de ensino, incluindo a implantação da gestão democrática.

O trabalho que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) realiza no dia a dia comporta grande complexidade, ainda de acordo com Alves (2007), este profissional enfrenta inúmeros desafios na sua prática diária, principalmente no que se refere às suas atribuições, visto que ainda existe grande indefinição de qual é o seu papel. Diante do exposto, o interesse em pesquisar os limites e as potencialidades do coordenador(a) pedagógico(a) na educação infantil, se deu a partir da experiência profissional da pesquisadora, mais, especificamente, durante o estágio no CMEI Enedina Alves Marques do Município de Pinhais. Durante o estágio a pesquisadora pode estabelecer várias trocas com a coordenadora pedagógica responsável pela turma que auxiliava. A partir daí, surgiram vários questionamentos a respeito do papel da coordenação pedagógica na educação infantil, que podem ser traduzidos no seguinte problema de pesquisa: qual é o papel do coordenador(a) pedagógico(a) na educação infantil?

Na tentativa de buscar respostas ao problema enunciado se definiu como objetivo geral: analisar o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo de organização e intervenção político-pedagógica na prática educativa da educação infantil. Para empreender a pesquisa, estipulou-se os seguintes objetivos específicos: a) realizar uma retrospectiva histórica de infância e educação infantil; b) caracterizar a gestão democrática no contexto da legislação brasileira. c) problematizar a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo de construção da gestão democrática na instituição de educação infantil.

Para a elaboração deste trabalho, o procedimento metodológico usado foi a pesquisa bibliográfica, definida por Cordeiro et al. (2007) como um processo de busca, descrição e análise de um campo do conhecimento, em que o objetivo é responder a

uma pergunta ou refletir sobre um tema. O processo de investigação se apoiou em material documental e, também foram selecionados artigos de periódicos baseados em sua pertinência, para que pudessem compor o aporte teórico

A estrutura do trabalho foi organizada em dois capítulos, no primeiro - *Infância e Educação Infantil* – se apresenta uma discussão sobre a construção sócio-histórica do conceito de infância, considerando que a história da educação infantil se relaciona com a história da infância.

No segundo capítulo – *O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil* – se aborda a gestão democrática no contexto da legislação brasileira, para em seguida analisar o papel da coordenação pedagógica, mais, especificamente, na educação infantil.

Se encerra com as *Considerações Finais* em que se apresenta as conclusões encontradas a partir da literatura pesquisada e as problematizações realizadas pela pesquisadora.

1. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste primeiro capítulo, se apresenta um breve recorrido histórico sobre a construção histórica da infância e da educação infantil no Brasil, considerando que a história da educação infantil se relaciona com a história da infância.

1.1 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTRUÇÕES HISTÓRICAS

Segundo Kuhlmann Jr. (2015), para compreender a história da educação, precisa-se ir além do âmbito educacional e escolar. “A educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social” (KUHLMANN JR., 2015, p. 15). Para o autor, a história da educação infantil se relaciona com a história da infância e da família, relações de produção e do trabalho, a população e a urbanização, entre outros contextos formadores da sociedade.

Este trabalho não tem como objetivo fazer uma revisão exaustiva sobre a história da educação, no entanto, é importante destacar que a educação por muitos séculos esteve controlada pela igreja e era privilégio das classes mais ricas que detinham o poder. Sendo assim, era destinada somente aos homens que tinham o papel de administrar a sociedade, as mulheres e crianças eram excluídas do acesso à educação. Entretanto, na história sempre houve pessoas que lutaram pelos direitos dos oprimidos e uma delas foi Joahan Amos Comênius (1592-1670), conhecido como o pai da Didática Moderna. Este educador e bispo protestante checo, foi um dos primeiros a pensar na educação das crianças e a reconhecer o valor da educação. Comênius defendia que todas as pessoas, inclusive as que tinham alguma deficiência, deveriam ter acesso à educação, independentemente de seu gênero ou classe social. Uma de suas frases mais conhecidas até hoje é: “ensinar tudo a todos”. Comenius pode ser considerado como uma das principais vozes na luta pela universalização da educação pública (NARODOWSKI, 2001).

Opondo-se a práticas educacionais presentes em seu tempo, mas seguindo o pensamento metódico da ciência moderna, propôs uma Didática que tinha por objetivo central incluir todos: pobres, ricos, deficientes e mulheres. Comênius foi um dos

primeiros a entender a primeira infância como uma etapa da vida com especificidades no seu desenvolvimento.

Séculos depois, o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), considerado como um dos precursores nos estudos da infância, problematiza a concepção da criança como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos. Em uma de suas obras, que foi traduzida ao português, como a *'História Social da Infância e da Família'* o autor problematiza as concepções de criança e família desde uma perspectiva histórica. Embora as ideias desse autor, como é comum nas ciências sociais, não sejam unanimemente compartilhadas por todos os estudiosos sobre a infância, todos reconhecem o valor de sua obra como um marco no estudo da infância.

Ariès (1984) se refere à ideia de que o “sentimento de infância” surgiu no mundo ocidental por volta do século XVI ou XVII. O autor investigou sobre como a criança era vista e como as infâncias eram vividas em diversos tempos da história e como estes conceitos foram se transformando. Nessa perspectiva, o autor também se interessou em entender como a organização familiar foi se transformando ao longo da história ocidental.

Os estudos de Ariès o levaram a defender a tese de que até a Idade Média não havia na sociedade um “sentimento de infância” semelhante ao que se tem hoje. Nas palavras do autor: “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. (ARIÈS, 1981, p.156). Para o pesquisador a criança, era vista como miniadultos: uma mão de obra a mais que ajudaria a levar os negócios da família, sem ser vista como alguém com necessidades e especificidades particulares.

As mudanças em relação ao conceito de infância não ocorreram de forma simultânea em toda a Europa. Da mesma forma, essas ideias, durante muito tempo, só foram direcionadas às crianças de classes sociais privilegiadas (DIDONET, 2001). Tal como afirma Bob Franklin (apud SARMENTO, 1997, p. 4):

"A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância."

Ainda de acordo com o autor, sendo, assim, o estabelecimento dos limites da infância é uma questão que se relaciona mais que tudo a restrição e ou com o

estabelecimento de direitos e que a realidade social não se transforma sem lutas, conquistas e retrocessos (BOB FRANKLIN, apud SARMENTO, 1997, p. 4)

Nessa lógica, quando se analisa as infâncias vividas pelas crianças brasileiras, é impossível negar a influência da cultura europeia, introduzida, sobretudo pelos jesuítas, na época do Brasil colônia. Sabe-se, no entanto, que nossa cultura foi miscigenada com elementos das culturas indígenas e africanas que também tiveram grande influência nos modos de vida e nas ideias sobre infância e criança.

Antes da chegada dos portugueses, o Brasil era um país em que a cultura indígena era predominante, dos anos de 1500 até meados de 1874, a “escolarização” das crianças era realizada por meio dos colonizadores, principalmente, os jesuítas. O único objetivo dos jesuítas era “converter” as crianças indígenas ao cristianismo (KRAMER, 2003). Para Guimarães (2017), os jesuítas demarcaram o início da história da educação com uma natureza essencialmente religiosa e uma imagem de criança a exemplo de uma folha de papel em branco, moldável e educável para a obediência e disciplina (GUIMARÃES, 2017).

O tratamento que seria destinado as crianças também era completamente diferente, baseando-se com na classe social, gênero, etnia, ou seja, uma vez que os filhos das mulheres que foram escravizadas não recebiam nenhuma orientação educacional e o trabalho infantil era precoce, os meninos brancos, filhos e filhas de europeus, recebiam instrução por professores particulares, tinham suas próprias amas e vestiam-se como um adulto (FARIAS, 2005).

Mas, certamente, as transformações nas concepções de infância não ocorreram de repente e nem linearmente. Na verdade, foi resultado de um longo processo de mudanças sociais, culturais, econômicas, que envolveu muitas lutas de diferentes atores sociais. Um dos aspectos que contribuiu muito para essa mudança, foi a alarmante mortalidade infantil e o crescimento da indústria no Brasil. Os governantes perceberam que as crianças eram potenciais trabalhadores, e para isso precisam ser educadas e sobreviver.

Antes de prosseguir é importante salientar o papel das mulheres na luta pela educação dos bebês e das crianças pequenas. Foi a partir do século XX que no Brasil as mulheres passavam a sair do papel apenas de dona de casa e ingressam nas indústrias para aumentar os rendimentos da família. Foi então que se percebeu através de um olhar voltado às necessidades dessas operárias que era necessário

criar um lugar de apoio a essas famílias. Demorou muito até que entendesse essa necessidade, foram anos de lutas e reivindicações (KUHLMANN JR., 2015).

Para Kramer (2006b) esse atendimento à população em situação de pobreza foi entendido como a solução para os problemas sociais. Somente posteriormente, por volta de 1960/70 com o crescimento da industrialização, a constituição de uma nova elite burguesa, o agravamento do estado de miséria de muitas pessoas, a inserção da mulher no mercado de trabalho assalariado que se dá início a um processo de protestos sociais por mais creches.

No entanto, as primeiras creches destinavam-se sobretudo à guarda e assistência das crianças desvalidas e ao atendimento das crianças filhos(as) das mulheres trabalhadoras (KUHLMANN, JR. 1988). Foi com essa necessidade de um lugar para deixar as crianças que nasceu, então, as primeiras creches. Ou seja, um lugar onde deixava-se as crianças para que as mães pudessem trabalhar. Essas instituições de acolhimento eram vistas como uma extensão da casa e tinham por objetivo atender crianças pobres e/ou órfãs, e os(as) filhos(as) de operários(as), que ficavam nas ruas, enquanto seus pais/mães trabalhavam.

Kuhlmann Jr. (1998) revelou que no processo histórico de constituição das instituições o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para a infância pobre e que ela não teria um caráter emancipador. Para o autor o sistema escolar preservava a educação das elites e destinava um atendimento de segunda ou terceira classe para os outros, em instituições concedidas às demandas sociais, mas diferenciadas nos seus objetivos educacionais. A educação infantil destinava-se sobretudo à guarda e assistência das crianças desvalidas e ao atendimento das crianças filhas de mulheres trabalhadoras (KUHLMANN, 1998).

As mudanças legais no atendimento educacional da infância ocorreram a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que se será discutido no próximo subponto.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Existe uma relação entre o histórico da atenção à infância no Brasil e a concepção de criança e de sociedade. Do ponto de vista histórico, houve um avanço significativo da legislação a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988),

em que a criança de zero a seis anos é elevada à condição de cidadã, sujeito de direitos, inclusive, o direito à educação desde o seu nascimento e a educação infantil é apontada como fundamental ao seu desenvolvimento.

De acordo com a professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2020), a educação infantil no Brasil passa por uma mudança substancial a partir dos anos 80, impulsionadas pelas mudanças legislativas e a promulgação da Constituição de 1988 (CF/88), foi por meio das lutas dos movimentos por creches e pela democratização da escola pública, que foi elaborada a Constituição de 1988 (CF/88).

Na Constituição de 1988 está assegurado o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1988). Entretanto, foi somente depois de oito anos que foi aprovado em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996 - (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 16).

A partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), instituída pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a Educação Infantil passou a fazer parte da primeira etapa da educação, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Com a modificação introduzida na Lei de Diretrizes e Bases em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDBN em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil (BRASIL, 2013).

A partir da LDBN foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (CEB/MEC, 2009), propostas em 1999 e revisadas em 2009. As DCNEI têm caráter mandatário, como um instrumento de organização das propostas escolares (BRASIL, 2009). Não se tem a pretensão aqui de fazer uma análise exaustiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas sinalizar a importância e o caráter mandatário desse documento.

Importante sinalizar que, de acordo com a Rita Coelho, uma nova concepção de Educação Infantil, criança e currículo é proposta nas DCNEI revisadas de 2009. A Educação Infantil passa a ser:

primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (art.5º). (BRASIL, 2009).

Diante dessas mudanças as DCNEI trazem a criança para o centro do planejamento curricular, definindo-a como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Tal definição reconhece que mesmo as crianças bem pequenas, quando chegam à instituição de educação infantil, já têm uma experiência de mundo, um modo de ser, preferências e desejos, e que a atuação da escola não deve ignorar, mas sim, “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p.12).

O parecer CNE/CP Nº: 15/2017, que homologa a Base Nacional Comum Curricular, destaca que a “Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). O conceito da formação básica comum, já estava presente no art. 210 da Constituição Federal de 1988, é tratado em dois artigos (26 e 27) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para Pereira (2020) é importante, contudo, ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC não veio substituir as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, tampouco as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. “A BNCC é fruto de uma determinação legal imposta pela Lei 9394/1996, que estabelece

a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [...] A BNCC é um documento que está subordinado as DCNEI, no entanto o texto da BNCC não explicita essa informação com clareza” (PEREIRA, 2020, p. 75).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil organiza-se da seguinte forma: direitos de aprendizagem; campos de experiência; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; grupos etários. São seis os direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se. Os direitos de aprendizagem desdobram-se em objetivos de aprendizagem, dentro de uma organização curricular por campos de experiência.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são sequencialmente organizados em três grupos: bebês, de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se constitui em um currículo, mas é um referencial para sua construção e efetivação. Ela define aprendizagens essenciais a serem promovidos, de maneira adequada à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar. A BNCC sempre deve ser lida e analisada de forma conjunta com as DCNEI, deve-se sempre considerar o que foi defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) seus preceitos filosóficos, políticos, sociológicos, antropológicos e, especialmente, didático-pedagógicos.

No próximo capítulo se discutirá o papel do coordenador pedagógico na educação infantil.

2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste segundo capítulo, será abordado, de maneira muito sucinta, a base legal da gestão democrática nas escolas públicas e o papel do coordenador pedagógico, mais especificamente na educação infantil.

2.1 MARCOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com Libânio (2004), a gestão democrática é um modelo de gestão que prioriza a participação do coletivo nas decisões tomadas pela instituição. Nesse sentido, “a gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso” (LIBÂNEO, 2004, p.131-132).

O objetivo é tornar a escola um espaço vivo, uma escola promotora de uma educação de qualidade, tendo em vista a promoção da democracia e a escuta das demandas de todos(as). Não se pode perder de vista que “as relações pedagógicas que ocorrem entre professores e alunos sempre foram e continuam sendo o epicentro das razões de todo o trabalho da educação e é para o seu incremento que buscamos melhorar a gestão da escola e dos sistemas de ensino” (SOUZA, et al, 2005, p. 5).

A gestão democrática está prevista na Constituição Federal de 1988, mais especificamente no art. 206, inciso VI, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei, e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 9), e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN- Lei nº 9.394/96):

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; II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, s/p.).

De acordo com a LDBN são os sistemas de ensino os responsáveis pela criação de métodos para colocar em prática o princípio da gestão democrática. A nível nacional a gestão democrática é tratada, também no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014- 2024 que coloca a gestão democrática como um princípio para a educação pública, mas especificamente na Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, Meta 19).

No que se refere à especificidade da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, prevê que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil precisam ser elaboradas em um “processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (BRASIL, 2009, p. 13).

De acordo com Ferreira (2004, p. 295-296), a “escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado existindo para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber”. Sendo assim é possível perceber que a escola deve cumprir seu papel social no sentido de concretizar a gestão democrática a partir de espaços que garantam a participação comum dos indivíduos, não só das crianças, mas de toda a comunidade de modo geral.

Nesse sentido, para Gadotti (2001), na escola, alguns exemplos podem ser vistos como ferramentas essenciais para o auxílio de um modelo de gestão participativa e democrática, como a criação dos conselhos escolares, associações de pais e mestres, formação de grêmios estudantis, elaboração do projeto político pedagógico além da eleição para diretor.

Dentro dessa lógica, a experiência democrática é um constante aprendizado que aos poucos vai se incorporando à prática escolar através da realização de assembleias, de rodas de conversa, da escolha de representantes, da formação de protagonistas. Não é algo dado pronto, é um processo a ser desenvolvido.

Este trabalho, apesar de reconhecer os mecanismos de estruturação das políticas educacionais, citados, como: conselho escolar, os conselhos de classe, o grêmio estudantil, as associações de pais, que tornam a escola mais democrática e participativa, não tem como objetivo realizar uma análise de cada um desses mecanismos.

Importante mencionar que de acordo com o material emitido pelo Ministério Público de São Paulo - *Projetos de Atuação Ministerial na Educação* - (NUNES, 2017, p 13) a gestão democrática desponta como um dos cinco fatores mais importantes para a garantia da aprendizagem dos alunos.

De acordo com o mesmo documento pode-se destacar algumas experiências positivas, tais como:

a) o trabalho em parceria escola-família-comunidade permite um significativo avanço na organização da escola, com reflexos muito positivos na qualidade da educação de forma geral e do ensino em particular, pois potencializa um melhor rendimento e eficiência no resultado do projeto-político-pedagógico e dos trabalhos pretendidos. b) A parceria ajuda na prevenção e no enfrentamento à evasão, infrequência, indisciplina e outros problemas (NUNES, 2017, p.13).

Para o autor o papel mobilizador dos parceiros fortalece a ação integrada no enfrentamento dos problemas da escola. Isto ocorre porque a gestão democrática “permite formar uma rede primária de apoio, com pessoas próximas às situações-problema e com melhores condições de ajudar tais como família, amigos, vizinhos, colegas de trabalho, voluntários da comunidade, criando alianças ou redes de corresponsabilidade”. (NUNES, 2017, 13).

No próximo ponto se discute o papel do coordenador pedagógico na educação infantil, a partir de uma gestão democrática.

2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO

O trabalho da gestão democrática na escola é um grande desafio para aqueles que estão a frente dessa função, como por exemplo o(a) coordenador(a) pedagógico(a). Para tanto é preciso que este(a) profissional seja capaz de reconhecer os marcos legais da sua profissão.

O que diz a legislação em relação ao profissional que ocupa a coordenação pedagógica. No Art. 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), alterada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, mais especificamente no § 2º: Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Apesar da LDBN determinar que quem deve ocupar o cargo de coordenação pedagógica serão os profissionais portadores do diploma de pedagogia, sabe-se que em algumas redes ou sistemas de ensino se permite que profissionais formados em outras licenciaturas ocupem essa função.

De acordo com Libânio (2004 p. 221) o papel do pedagogo, que assume função de coordenador pedagógico é a de “planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”. Baseando-se na definição proposta pelo professor Carlos Libânio, entende-se que o profissional com habilitação em pedagogia é o que encontra em sua formação maiores conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem (metodologias, currículo, avaliação, planejamento, entre outros).

Para Libânio (2004, p.29):

[...] a pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Isso não significa desqualificar as outras formações, mas pelo contrário, reafirmar que seu objeto de estudo é outro. Cada profissional tem domínio do conhecimento de sua área específica, os conhecimentos do(a) pedagogo(a) contribuem para articulação dos saberes inerente aos processos educativos.

No que se refere ao coordenador(a) pedagógico(a) dentro de uma concepção de gestão democrática, sua função deve ser entendida no processo das ações políticas desenvolvidas no âmbito da escola de educação infantil, respeitando as diretrizes da Política Educacional Nacional e a legislação em vigor, como elemento

articulador, organizador, mediador e dinamizador do trabalho pedagógico na educação infantil.

Nesse sentido, compreende-se que o(a) “[...] pedagogo exerce um papel central como articulador do processo educativo, mas, sozinho não tem poder para estimular a participação da comunidade na gestão da escola”. (CARBELLO (2012, p. 11). Um dos aspectos fundamentais da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é a articulação junto à direção o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico, envolvendo o coletivo da escola, avaliando e redimensionando o processo quando necessário.

Para Hora (2007), o ambiente escolar é o principal local para o desenvolvimento da democracia nos aspectos mais amplos como na organização e construção do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP). Afinal esses documentos quando são elaborados com a ajuda do coletivo acaba por atender uma gama maior de prioridades desejáveis que atenda às necessidades de toda a comunidade escolar.

Para Ferreira (2004, p. 295-296), “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado existindo para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber”. Sendo assim é possível perceber que a escola deve cumprir seu papel social no sentido de concretizar a gestão democrática a partir de espaços que garantam a participação comum dos indivíduos, não só alunos mais a comunidade de modo geral.

Apesar das várias funções atribuídas a estes profissionais, cabe ao(a) coordenador(a) estabelecer metas e linhas de ação adequadas para alcançar os objetivos estabelecidos pela escola. Assim, como já foi mencionado, o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) não se restringe apenas na resolução dos problemas administrativos da escola, sua função vai muito além, ele(a) é peça chave para a elaboração e orientação de práticas educacionais que farão a diferença no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O coordenador pedagógico:

[...] não é "tomador de conta dos professores", nem "testa de ferro" das autoridades de diferentes órgãos do sistema, ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno, e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho

para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.(LIBÂNEO, 2004, p.200).

É a partir da participação que todos os envolvidos passam a dialogar e refletir democraticamente sobre as necessidades e melhorias para a instituição. Como diz Cury (2011, p. 51) “participar é dar parte e ter parte”. Cabe, então, a todos os envolvidos um esforço coletivo e diálogo para a superação do autoritarismo, ainda muito presente nos contextos educacionais.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a) cabe, por exemplo, acompanhar continuamente o trabalho desenvolvido pelos profissionais da instituição através de atendimentos individuais e coletivos, organizando junto com a direção as reuniões pedagógicas para planejamento, organização e avaliação do trabalho pedagógico junto com o corpo docente.

O reconhecimento e efetivação do papel do coordenador pedagógico dependem do reconhecimento da intencionalidade e da especificidade do trabalho pedagógico junto a toda comunidade escolar. No próximo ponto se aborda coordenador pedagógico na educação infantil.

2.1.1 A Coordenação Pedagógica e a Educação Infantil

Se poderia entender que a função do coordenador pedagógico na educação infantil é a de planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição de educação infantil. “Enquanto a tarefa do professor refere-se à realização das finalidades da escola no interior da sala de aula com os alunos que estão sob sua responsabilidade naquele ano letivo a tarefa do pedagogo é articular o sujeito coletivo que sustenta o trabalho de cada professor neste processo” (SOUZA et al, 2005, p. 67). Uma tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Cabe a este profissional fazer a mediação qualificada, apoiando e problematizando a prática pedagógica. “Poderíamos indicar que se a tarefa do professor se faz no tripé: professor/aluno/conhecimento; é possível construir a coordenação pedagógica em um segundo tripé: coletivo de professores/conhecimento/método de ensino” (SOUZA et al, 2005, p. 58).

Em outras palavras, tudo o que estiver relacionado com o processo Político Pedagógico deve ser função/ocupação/preocupação da coordenação pedagógica, nesse sentido, uma das maiores contribuições do coordenador pedagógico diz respeito a Proposta Político Pedagógica da instituição. Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) diz que a proposta pedagógica é um documento de referência. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Também chamada de Projeto Pedagógico, Projeto Político-Pedagógico ou Projeto Educativo (BRASIL, 1996).

A proposta pedagógica é um processo e precisa sempre estar sendo revisto e reescrito, ou seja, essa a experiência curricular não resulta apenas do que temos considerado tradicionalmente como conhecimento: o domínio de informações e o desenvolvimento do raciocínio. De acordo com Saviani (2007, p. 59-80), “a criança desenvolve modos de pensar, mas também diferentes modos de sentir, de se expressar, de agir com criatividade, de se movimentar”. Na educação infantil, tudo isso é conhecimento escolar. Tudo faz parte da experiência curricular.

Para a professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2010, p.8-16), “é importante que toda a equipe que esteja envolvida com o trabalho defina e explicita quais são os fundamentos teóricos que irão sustentar a proposta educacional da instituição”. A estrutura, organização e funcionamento da educação infantil é também uma parte importante a ser considerada quando da elaboração de uma proposta pedagógica.

É fundamental que, na proposta pedagógica, seja apresentada a política de seleção, de formação, de aperfeiçoamento e de valorização dos profissionais. Outra abordagem importante para o estudo sobre a elaboração de uma proposta pedagógica é a análise criteriosa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Bem como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum (BRASIL, 2009);
- b) Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática (BRASIL, 2009);
- c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009);

As creches/pré-escolas devem oferecer oportunidades para as crianças desenvolverem a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum. As crianças desde pequenas necessitam saber sobre seus direitos e deveres, sobre as leis e as regras que organizam a vida em sociedade. Para que isso ocorra é fundamental garantir por meio da Proposta Pedagógica espaços democráticos, em que a criança tenha oportunidade, de como assegura a BNCC, “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2017, p. 38).

De acordo com a professora e pesquisadora Maria Carmem Barbosa (2018, p. 2) “não somos uma sociedade onde a noção dos direitos está democratizada e a garantia do direito efetivada” Continua a pesquisadora, “como as crianças fazem política”?

Não é apenas votando, mas aprendendo a participar dos diferentes grupos, tendo a possibilidade de expressar suas impressões, sentimentos, ideias etc. A democracia se aprende na convivência e na participação, sendo uma aprendizagem longa e difícil. Pensar no coletivo; viver com as diferentes formas humanas de ser; aprender a perder e ganhar no confronto dos desejos, das ideias; são tarefas que levamos para toda a vida (BARBOSA, p.2, 2018).

Propostas pedagógicas que, por exemplo, possibilitem rodas de conversas, conselhos e assembleias em que as crianças possam votar e defender seus pontos de vistas sobre decisões que afetam o coletivo. Para isso é fundamental garantir que a criança possa falar e se expressar e que ambas as partes se escutem mutuamente.

As instituições de educação infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal das crianças, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada unidade a educação infantil tem como um de seus objetivos propor atividades capazes de promover a socialização, instigar a curiosidade, e estimular o espírito investigativo e a troca de experiências e opiniões entre as crianças. Considerando a etapa de desenvolvimento dessas crianças, os resultados dessas iniciativas devem ser visíveis tanto para a escola, ao observar seu grupo, quanto para as famílias, em casa, que estão ansiosas em ver o crescimento escolar de seus filhos(as).

Os espaços, tempo e materiais precisam atender as características essenciais, porém com algumas especificidades, como a mobilidade de materiais e brinquedos, favorecendo brincadeiras diferenciadas. O espaço é muito importante para a criança

pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela. (LIMA, 2001, p.16).

A organização do tempo que se repete diariamente, o que chamamos de rotina, deve ser construída a partir deste conjunto de atividades que possibilitam, a iniciativa, a segurança, a confiança etc.

Para dispor de tais atividades no tempo é fundamental organizá-las dentro tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68).

Portanto para proporcionar estas atividades é necessário, sobretudo, fazer um planejamento não apenas no tempo, ou seja, planejar o espaço e materias a serem usados em brincadeiras em sala ou espaços abertos. Pensando nos momentos mais adequados e no local em que serão realizadas.

Como já foi mencionado, o coordenador pedagógico é responsável pela mediação do trabalho, onde os membros envolvidos possam se apoiar e tendo como meta principal atingir objetivos comuns e coletivos. Portanto o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa estar sempre atento com o que acontece à sua volta, valorizando os(as) profissionais e a sua equipe, acompanhando os resultados. O objetivo principal é garantir um processo de desenvolvimento e aprendizagem as crianças de forma prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivava compreender o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo de organização e intervenção político-pedagógica na prática educativa da educação infantil. Com a realização deste estudo foi possível perceber que desenvolver um trabalho de qualidade dentro da educação infantil é um desafio que deve ser trabalhado de forma ampla e democrática. O(a) coordenador(a)

pedagógico(a) é uma figura importante como articulador(a), por outro lado, não cabe tão somente a este profissional, outros atores devem ser incluídos no processo.

Para entender o papel da coordenação pedagógica na educação infantil, se analisou o conceito de educação infantil e o conceito de infância, constando que são conceitos que estão interrelacionados, no que se refere as concepções sobre criança e infância, pôde-se entender que são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas. Entretanto, existem múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas que vão afetar as diferentes maneiras das crianças viverem suas infâncias.

No que se refere a educação infantil, pode-se concluir que foi a partir da Constituição Federal que ficou assegurada o seu reconhecimento em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido pelos sistemas de ensino, mas foi somente com LDBN que a educação infantil passou a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica.

A partir da inclusão da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica a gestão democrática passa a submeter-se a todas as exigências impostas aos sistemas de ensino, incluindo a implantação da gestão democrática. Ou seja, a gestão democrática é um princípio constitucional que organiza a escola e que compõe um processo coletivo na escola.

A gestão democrática busca minimizar traços deixados pela educação tradicional que acontecia há séculos e que infelizmente pode ser vista ainda hoje em várias realidades. O autoritarismo tomava conta da escola e o poder de decisão estava centralizado apenas nas mãos do gestor. Entretanto, com o estudo realizado foi possível perceber que apenas ditar regras não faz da escola um espaço melhor, do contrário o torna ainda mais desigual.

No que se refere ao papel da coordenação pedagógica, especificamente, na educação infantil, constatou-se que os (as) profissionais envolvidos no processo educacional também são pessoas que trazem consigo opiniões, sugestões e estratégias de trabalho que podem facilitar a aprendizagem e/ou o envolvimento da comunidade com o trabalho pedagógico realizado junto as crianças. As crianças também são parte importante no processo de democratização da gestão, pois eles são o foco de todo trabalho desenvolvido e deles deve partir os principais anseios esperados com a educação.

A modo de conclusão se pode dizer que a função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Porém para que isso seja possível faz-se necessário a mudança de paradigmas, deixar de lado um modelo de gestão antigo e ultrapassado, para viver um modelo de gestão compartilhado onde todos tenham direito, voz e vez nas decisões escolares. Inclusive as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. de L. Coordenação pedagógica na educação infantil: **trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/366-818-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 fev. de 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. **Educação infantil: pra que te quero**, p. 67-79, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência-uma entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 2, p. 9-13, 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun.de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas es_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf). Acesso em: 17 abril de 2022

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**, Parecer CNE/CEB nº 20, 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais **Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 17 maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Presidente da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 maio de 2020.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública**: a participação da comunidade como um desafio. IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1995/146>>. Acesso em: 09 de março de 2022

CURY, Carlos R. J. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In.: FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. (p. 43-60).

DA SILVA, Patrícia Aparecida; SILVA, Lidiane Oliveira Santos; DE ARAUJO MINICUCCI, Suellen Rodrigues. O atendimento da criança na instituição de educação infantil e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos. In: **FAHUD-Pós-Graduação em Educação**. 2011.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? 2010.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. Em aberto, 2001.

FARIAS, Mabel. **Infância e Educação no Brasil Nascente**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.

FERNANDES, Grazielle Kusma Baisan; DA SILVA, Marcus Quintanilha. A perspectiva de educação popular de Paulo Freire e o trabalho da pedagoga: um diálogo possível. **Cadernos Acadêmicos Unina**, v. 1, n. 2, 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos/ AGUIAR, Maria Ângela da S.(org.) – 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

FRANÇA, Rosicler. **O coordenador pedagógico da instituição de educação infantil como articulador da gestão democrática na escola: relações, teoria e prática**. 2021.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HORA, Dinar Leal. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10/06/2022.

CAIADO, Aníbal Campos; CAIADO, Jorge. Gestão de instituições financeiras. **Revista e atualizada, Edições silabo, Lisboa**, 2008.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade como um desafio**. **Revista de Administração Educacional**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1995/146>>. Acesso em: 09/04/2022.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: **a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBANEO. José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2004.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília: Em Aberto, vol. 17, nº 72, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Autêntica, 2001.

NUNES, Bruna Kelly de Lima. **A gestão democrática na escola: instrumentos e elementos básicos para a sua implementação**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: **instituições, funções e propostas**. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: **Autores Associados**, p. 33-48, 2009.

PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola a luz da teoria de Henri Wallon**. 1993.

RAMOS, Gislene do Nascimento Gomes et al. Reflexões sobre a identidade do coordenador pedagógico: Seu papel enquanto agente da formação continuada. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 24027-24040, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: **Universidade do Minho**, p. 7-30, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia** – Edição Comemorativa. Campinas, SP: **formação de seus gestores**. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SILVA, Fátima dos Santos. **Desafios da gestão escolar: percepção dos alunos do ensino médio sobre o processo de gestão democrática na escola pública**, 2018.

SILVA, Maria Jose Alberto da. **O Desenvolvimento da concepção de infância na perspectiva de Ariès**. 2018.