



# “EU QUERO UMA REUNIÃO”: O DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## “I want a meeting”: dialogue with children in democratic child education management

Gabriela Barreto da Silva **SCRAMINGNON**  
Departamento de Didática Universidade  
Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil  
[gabrielabasil@gmail.com](mailto:gabrielabasil@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3819-8302>

Liana Pereira Borba dos **SANTOS**  
Departamento de Educação Infantil  
Colégio Pedro II  
Rio de Janeiro, Brasil  
[lianaborba@gmail.com](mailto:lianaborba@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-0617-4998>

Maria Clara de Lima Santiago **CAMÕES**  
Departamento de Educação Infantil  
Colégio Pedro II  
Rio de Janeiro, Brasil  
[mescamoes@gmail.com](mailto:mescamoes@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-4384-2403>

Mais informações da obra no final do artigo ●

### RESUMO

O artigo discute a gestão da Educação Infantil, tendo com princípio a escuta e a participação das crianças. Analisa eventos de interações entre crianças de duas turmas de pré-escola e a coordenação pedagógica da instituição, considerando as temáticas levantadas como possibilidade de produção de conhecimento e formação dos profissionais. O trabalho sustenta-se nas contribuições dos Estudos da infância como o campo interdisciplinar de conhecimento e nas discussões que defendem o princípio da gestão democrática nas instituições de Educação Infantil. As análises revelam a importância da construção de um trabalho cotidiano que considere as demandas das crianças. Tal perspectiva se estende ao diálogo com as famílias. Trata-se, assim, de uma reflexão sobre ser adulto e adulta, ser professor e professora, gestor e gestora, no caso deste trabalho, de compreender a formação dos profissionais como processo inacabado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão. Educação Infantil. Coordenação pedagógica. Criança. Escuta.

### ABSTRACT

The aim of the current study is to address the management of Early Childhood Education by taking as principles the act of listening to, and the participation of, children. It analyzes interactions between children from two preschool classes and the pedagogical coordination of the investigated institution by taking into consideration topics addressed as opportunities to produce knowledge and to train professionals. The research is based on contributions from studies about childhood as interdisciplinary knowledge field, as well as on discussions advocating for the implementation of democratic management principle at childhood education institutions. Analyses have emphasized the importance of building daily work processes focused on children's demands. Such a perspective was extended to dialogues with families. Therefore, it reflected about being adult, teacher, manager, and - in the case of the current study - about understanding training to childhood education professionals as a continuous process.

**KEYWORDS:** Management. Childhood education. Pedagogical coordination. Child. Listening.

## INTRODUÇÃO

A possibilidade de pensar sobre a construção de uma experiência de gestão partilhada com as crianças nas instituições de Educação Infantil (EI), tendo como princípio do trabalho a responsabilidade com a escuta e a resposta às suas demandas, é a discussão proposta neste texto. O estudo realizado teve como campo empírico uma instituição pública federal de Educação Infantil, pautando-se nas experiências construídas no contexto de atuação da coordenação pedagógica na relação com as crianças. Os diálogos entre a coordenação pedagógica e as crianças, registrados no caderno de observação e acompanhamento das turmas, são tomados como material empírico de análise.

A utilização dos cadernos de acompanhamento das turmas na instituição funcionava com metodologia de trabalho da gestão, a partir da compreensão de que os registros escritos compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil, fornecendo elementos para a produção do conhecimento e formação dos profissionais (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019; OSTETTO, 2015; RINALDI, 2012).

Kramer, Borges e Barros (2004), ao problematizarem a gestão na Educação Infantil, evidenciam a necessidade de considerarmos três focos: o processo de produção das políticas, a gestão dos sistemas e as práticas das instituições, colocando-nos o desafio de considerar o cotidiano, suas relações e produções. Nessa linha argumentativa, entende-se que por meio das variadas formas de registro (anotações, caderno de registro diário, fotografias, filmes, arquivos de produção das crianças, dentre outras) é possível partilhar e refletir sobre práticas pedagógicas que assumem com importante relevo a participação democrática das crianças nas instituições.

Como procedimento metodológico, os registros estão organizados no texto em eventos de interações. No âmbito da Sociologia da infância, os eventos de interação na Educação Infantil são definidos como sequências de ações compartilhadas que começam como conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam (KRAMER, 2009, p. 21, apud CORSARO, 1985).

Os eventos presentes no estudo são da escuta de crianças de cinco anos de idade, de duas turmas de pré-escola. Por uma questão ética que envolve o debate no campo da pesquisa com crianças, os nomes são fictícios. Sendo assim, para orientar as/os leitoras/es, os diálogos aparecem no texto seguidos dos contextos em que foram produzidos. As análises apostam no diálogo com as crianças como possibilidade de (re)editar o cotidiano e aquilo que nele engloba a gestão da Educação Infantil.

O princípio da gestão democrática expresso na Constituição Federal de 1988 e encampado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9.394/96) empreende esforços para coordenar diferentes elementos que auxiliem o cotidiano das relações na escola e entre a escola e a comunidade. Neste contexto, a função da coordenação pedagógica especificamente nas instituições de Educação Infantil é compreendida na discussão aqui proposta, a partir do princípio democrático legalmente expresso.

A perspectiva de que as crianças estão sempre nos ensinando e a oportunidade de assumir a escuta como princípio do trabalho nos aproxima delas, ajudando-nos a definir e redefinir práticas cotidianas. Assim, a discussão proposta no texto está organizada da seguinte forma: a primeira seção trata dos princípios da gestão democrática relacionadas ao trabalho na Educação Infantil. A segunda discute as experiências de gestão a partir dos diálogos entre a coordenação pedagógica e as crianças. As considerações finais retomam os principais achados do estudo, apresentando proposições para o trabalho nas instituições de Educação Infantil.

## **GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇAS E PARTICIPAÇÃO**

No contexto de democratização vivenciado no Brasil nos anos 1980, a gestão democrática passou a configurar como um fundamento legal e princípio das políticas educacionais. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso VI, torna obrigatória a gestão democrática no ensino público, aspecto reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, Art. 3º, inciso VIII. Estas bases legais indicaram o sentido mais profundo do princípio da gestão democrática, na medida em que mobilizaram debates, reflexões e iniciativas públicas com vistas a efetivar o princípio constitucional e reposto na LDBEN 9394/96.

Os aspectos relacionados à organização e à gestão dos estabelecimentos educacionais não podem ser tratados de forma estanque às propostas pedagógicas. Hoje, reconhecemos a implicação que certas decisões, aparentemente administrativas, promovem no desenvolvimento da autonomia dos estudantes e na qualidade do relacionamento com os familiares. Nesse sentido, “a gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo” (CURY, 2002, p. 165). Para o autor, com frequência, a gestão democrática tem sido mais referida à eleição de diretores e diretoras em escolas públicas. Todavia, é necessário refletir sobre outros

aspectos inerentes dessa inserção legal inédita na história da educação brasileira, levando-se em conta que a possibilidade de participação e de democratização das relações no interior dos estabelecimentos educacionais em nosso país tem uma história recente (BARBOSA, 2009).

O pressuposto democrático da gestão das instituições educativas, aplicável às creches e pré-escolas, acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação nas decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola:

É preciso pôr em prática a tomada de decisões para prover melhores condições de viabilização do processo ensino-aprendizagem. A gestão democrática, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidades. (LIBÂNEO, 2012, p. 448)

Vê-se, com isso, que a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os seus integrantes no processo de tomadas de decisões. Nesse sentido, em que consiste a participação? E mais: Como é possível tornar as crianças pequenas partícipes? O conceito de participação é profundamente relacionado ao princípio da autonomia e, no âmbito da gestão democrática, emergem dois sentidos articulados entre si. Em diálogo com as considerações de Libâneo (2012), compreendemos que a primeira perspectiva possui um caráter mais interno e remete ao meio de conquista da autonomia pela própria instituição, de suas/seus educadoras/es e das crianças, e constitui prática formativa e elemento pedagógico, curricular e organizacional. O segundo sentido, de caráter mais externo, consiste no fato de que as/os profissionais atuantes nas creches e pré-escolas, as crianças e suas famílias compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

A partir da afirmação da gestão democrática como princípio constitucional e aspecto fundamental no funcionamento das instituições de educação infantil, entende-se que sua efetivação requer o rompimento com dicotomias “entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática” (VEIGA, 2008, p. 18), enfim, entre aspectos administrativos e pedagógicos no cotidiano educativo. Ela implica, assim, no repensar da estrutura de poder no âmbito das instituições, tendo em vista a sua socialização.

Não obstante, o autoritarismo é um aspecto forte e frequente no contexto de gestão educacional, decorrente de concepções e de crenças que derivam de determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos (PARO, 2017).

Trata-se de um processo que requer o exercício de gestão de autoridade compartilhada, seja como desconstrução de posturas autoritárias, seja como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidades e de tratamento igualitário de cidadãos entre si (CURY, 2002). Nesse contexto de preocupação com a participação da comunidade, não podemos esquecer das crianças e dos jovens, sujeitos que também possuem direitos que precisam ser garantidos.

Sendo assim, acreditamos que o fato de as crianças participarem da gestão democrática possibilita o exercício da autonomia e constitui prática educativa e formativa de responsabilidade das próprias instituições de EI, que atendem crianças de zero a cinco anos. Nesse ínterim retomamos a indagação: Como elas podem participar como interlocutoras e sujeitos de uma gestão democrática? E de forma mais ampla, como a EI se faz presente no campo de estudos da gestão escolar?

Na pesquisa realizada por Kramer (2005) que teve como intuito analisar a formação de profissionais da Educação Infantil em 92 redes municipais do Brasil, procurando compreender suas relações e sua complexidade, registrando histórias de formação, condições de trabalho, dificuldades e conflitos, a autora afirma que o debate em torno da gestão da Educação Infantil “é um passo necessário para assegurar o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação” (KRAMER, 2005, p. 12).

Há de se considerar o fortalecimento experimentado pela Educação Infantil nas últimas décadas, em decorrência de movimentos internacionais pelos direitos da criança, iniciados com a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes” (1959) e retomados na “Convenção sobre os Direitos da Criança” (1989). Neste documento, afirma-se o direito das crianças à educação, à formulação de seus pontos próprios pontos de vista e à livre expressão de suas opiniões (Art. 12 e 13).

Os movimentos nacionais também demarcaram o espaço político da Educação Infantil em bases legais. A Constituição Federal do Brasil (1988) reconhece a educação da criança pequena como parte da educação, passando a ser, ao menos do ponto de vista legal, “um dever do Estado e um direito da criança” (BRASIL, 1988, Art. 208, inciso IV). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em vigor desde 1990 e que completou 30 anos, é outro importante marco, pois considera a criança como cidadã de direitos subjetivos inalienáveis, dentre os quais destacamos o direito à educação (cap. IV), os direitos à liberdade de opinião, de expressão e de participação da vida política (cap. II).

No contexto de discussão de direitos das crianças e de sua participação na gestão democrática, a Educação Infantil alcança, do ponto de vista legal, sua legitimidade ao

ser considerada como primeira etapa da Educação Básica no artigo 29 da LDBEN (1996). Outros documentos legais, como a Política Nacional de Educação Infantil (2004), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009a), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009c) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b) também destacam a necessidade de garantia de processos de gestão democrática dentro das instituições das creches e pré-escolas.

O reconhecimento da condição das crianças como sujeito de direitos é um fato recente na história do Brasil, o que faz com que a defesa do direito à infância e à cidadania permaneça como um desafio atual. O discurso das crianças como sujeitos de direitos emerge, por vezes, cristalizado como um “slogan” de políticas públicas, verificado na produção científica e em debates acadêmicos, mas que se mostra distante das práticas sociais e destituído de aprofundamento conceitual (BUSS-SIMÃO e MAFRA-REBELO, 2019).

A gestão na Educação Infantil, por sua vez, é um tema pouco explorado no Brasil e ainda ocupa lugar marginal nas discussões desse campo, que frequentemente tratam de experiências vivenciadas no âmbito do Ensino Fundamental e Ensino Médio (KRAMER, 2005; SILVEIRA e ARAÚJO, 2015). Convém ressaltar a necessidade de mais estudos que tratem da construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada desde os primeiros anos de escolaridade, em que as crianças pequenas também se reconheçam como atores importantes no processo educativo e participantes da gestão democrática.

Os estudos da Sociologia da Infância adensam esta discussão ao ocuparem um espaço significativo no cenário internacional e avançam na proposta de um importante desafio teórico-metodológico, ao considerar as crianças como atores sociais e investigar os modos como negociam, criam e compartilham culturas. Deste modo, apontam um caminho que evidencia a infância como uma construção social, atravessada pelos contextos histórico e cultural. Uma construção que se relaciona a inscrição da criança na infância e diz a respeito à forma como ela se vê e como é vista pelos adultos.

Na perspectiva de autores como Corsaro (2011), Sarmiento (2005) e Qvortrup (1999), a infância deixa de ser compreendida como uma promessa de futuro, passando a ocupar um tempo e espaço presentes. A partir de um debate no interior da Sociologia da Infância, procurou-se entender o que significa falar da criança e da infância de modo a consagrar à criança o papel de sujeito e protagonista da história.

Em entrevista a uma publicação intitulada *Quem está na escuta?* que reúne artigos de diferentes pesquisadores e de diferentes áreas sobre a infância, Sarmiento (2017) trata da participação infantil e da representação da infância nos dias de hoje e evidencia a urgência de se estabelecer uma relação recíproca, de fala e de escuta, entre adultos e crianças.

No contexto de denúncia das contradições, Pereira (2010) evidencia como Qvortrup refere-se a nove ambiguidades que a cultura ocidental tem manifestado, nas últimas décadas, relativas à infância, das quais destacamos três delas:

1. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível econômico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta;
2. Os adultos concordam que se deve ensinar as crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer a preparação em termos de controlo, disciplina e administração;
3. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção do conhecimento. (PEREIRA, 2010, pp. 8-9)

Sobre estas perspectivas, Pereira indica que apesar do século XX poder ser considerado como século da infância em função da centralidade nos discursos sociais, políticos e científicos e de sua proteção nos planos formal, jurídico e político, “os caminhos da alteridade, cidadania e bem-estar da infância, estão, em boa parte por construir” (PEREIRA, 2010, p. 154). De tal modo, as crianças são mais consideradas como destinatárias das políticas públicas do que como sujeitos delas.

Vemos então que a efetivação da participação das crianças pequenas nos processos de gestão democrática muitas vezes esbarra em uma visão adultocêntrica, que faz prevalecer os direitos de proteção e provisão, em detrimento dos direitos de participação, brincadeira, respeito alteridade e educação de qualidade, que legalmente devem ser garantidos nos contextos de educação que atendem à primeira infância.

Nesse sentido, entendemos que além de requisitos básicos como professoras/es formada/os, espaços físicos e materiais adequados, um projeto educativo de qualidade deve garantir mais do que a integridade física, deve “respeitar as crianças e seu modo de lidar com o mundo, as reconhecer como protagonistas de suas vidas, como produtoras de cultura, num trabalho que valoriza e visibiliza as crianças pequenas, promovendo-as como sujeitos de direito” (NASCIMENTO, CAMPOS e COELHO, 2011, p. 203).

Em acréscimo, destacamos três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas sugeridas por Barbosa (2009):

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. (BARBOSA, 2009, p. 9)

No âmbito das funções desempenhadas pelas creches e pré-escolas, é digna de nota a sua função política de possibilitar às crianças o exercício dos direitos sociais e políticos por meio da participação em sua gestão democrática. Tal experiência compõe, assim, aspecto fundamental para a formação educativa e cidadã das crianças.

De fato, outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico emergem das práticas educativas que consideram a participação das crianças, que podem ser consultadas, expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e considerados. Por outro lado, é importante reconhecer que essa participação não é absoluta, pois é condicionada pelas experiências e processos de desenvolvimento da criança, pelos direitos e pelos deveres dos pais, pelas responsabilidades dos educadores, assim como pela lei nacional (BARBOSA, 2009). Sendo assim, a participação das crianças na gestão das instituições de EI acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas.

Considerando esses diferentes níveis, neste estudo, a coordenação pedagógica da Educação Infantil é compreendida como função que pode oferecer possibilidade de mediação e participação das crianças na gestão. Cabe ressaltar que a função de coordenador pedagógico no quadro do magistério foi criada pela Lei 5692/71 que instituiu a reforma do Ensino de 1º e 2º graus. No entanto, anterior a esta lei, escolas experimentais já concebiam tal função, evidenciando-a como suporte técnico para o trabalho pedagógico do professor. Também a LDBEN de 1996 evidencia em seu texto, no art. 64, critérios básicos para a função e a necessária formação em Ensino Superior para atuação, que prevê a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

A definição sobre a possível atuação desta função nos textos legais aponta para o coordenador<sup>1</sup> como um sujeito histórico delineado pelas inúmeras funções que exerce. Aos órgãos federais, estaduais e municipais, a realidade de cada instituição, cabe significar o papel identitário deste profissional. No entanto, para além do que esta

---

<sup>1</sup> A LDB 9394/96 faz referência aos termos supervisão e orientação, de modo que a opção pela nomenclatura (coordenador, orientador, supervisor) é definida no contexto de cada instituição.

função como campo de disputa possa representar ou pretender definir, as atribuições dessa função não estão dadas de antemão. Estão relacionadas com as especificidades de cada instituição, com as relações construídas com a comunidade escolar, considerando aspectos como: o tamanho da instituição, o local que está inserida, com as funções descritas na normativa escolar, entre outros.

No estudo desenvolvido por Rodrigues (2019), a autora pontua que, dentre as mais variadas funções exercidas pela coordenação pedagógica nos diversos contextos e etapas da Educação Básica, parece consenso afirmar a função de “acompanhar a equipe docente no processo de construção de um projeto educativo alinhado com as prerrogativas legais e interrelacionado com o contexto em que se insere a instituição” (RODRIGUES, 2019, p. 149).

A evidência da perspectiva de suporte técnico para as/os professoras/es, por vezes escamoteia outros caminhos possíveis de atuação e, embora estejamos atentas às discussões que buscam definir uma identidade para estas/es profissionais que se veem compelidas/os a exercer muitas funções nas diferentes realidades institucionais, o texto caminha no sentido de pensar, para além do instituído, como a relação com o outro potencializa a construção deste lugar. Nesta perspectiva, não há um lugar fixado para as/os coordenadoras/es que sigam percursos lineares. Trata-se de um movimento que vai, no interior das creches e pré-escolas, produzindo consensos e dissensos. Tal movimento, inclui as crianças, suas demandas e questões.

A próxima seção foca nos sentidos cotidianos deste trabalho, indagando e refletindo sobre o modo como o conjunto de ações que assumem a escuta como princípio podem articular experiências e saberes das crianças, acolhendo o imprevisível, o inusitado, como um movimento próprio das interações.

## **O DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS COMO PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO E PEDAGÓGICO**

No texto “*Gestão na Educação Infantil: o desafio de responder com grandes gestos*”, Kramer (2015) comenta que, se perguntarmos a uma criança pequena “o que é gestão?”, podemos ter uma resposta que nos surpreenda, como “gestão é um ‘gesto grande’, o que pode provocar risos, mas ao mesmo tempo nos convidará a pensar” (KRAMER, 2015, p. 1).

Na aposta do diálogo com as crianças como possibilidade de reflexão sobre o cotidiano educativo, especificamente a respeito da gestão das instituições de Educação

Infantil, esse item se debruça sobre a escuta das crianças, buscando ouvir o que compreendem da atuação da coordenação pedagógica como função que engloba também a responsabilidade de atender às suas demandas.

Contudo, quais são as demandas das crianças? Do que elas necessitam? Quais são suas urgências? O que elas propõem? Os diálogos a seguir nos convidam, juntamente com as crianças, a pensarmos o trabalho da gestão da Educação Infantil, a partir da compreensão de que este é constituído no cotidiano do trabalho pedagógico.

### ***Você trabalha com a diretora?***

Durante o acompanhamento de uma turma de crianças de cinco anos, enquanto a coordenadora pedagógica jogava com um grupo uma partida de trilha, uma delas pergunta:

Joana: Você trabalha com a diretora ou no setor?

*A menina se referiu ao setor da instituição que é responsável pela orientação e supervisão de alunos e docentes.*

Coordenadora pedagógica: Com a diretora, no setor, com as crianças da escola e com os professores.

Joana: Mas as crianças não trabalham.

Coordenadora pedagógica: Quando disse que trabalhava com as crianças é porque entro nas turmas de todas as crianças, como estou aqui na sua turma agora, entendeu?

Joana: Você pode trabalhar com uma criança que maltrata os outros? É que tem uma criança nesta turma que está fazendo uma coisa que está doendo tanto, que dói meu coração do lado de dentro e de fora.

Coordenadora pedagógica: Posso sim. O que houve?

Joana: É muita coisa. Você vai ter que escrever para não esquecer.

*A menina se levanta, pega uma folha e um lápis no armário de materiais da turma e entrega para a coordenadora escrever. A coordenadora inicia a escrita registrando o que Joana diz. Ela aguarda o registro de uma situação, para em seguida, narrar a seguinte. Ao finalizar, se depara com o verso de toda uma folha de papel A4 escrita, e comenta:*

Joana: Viu que era muita coisa?! Pode ler para mim?

A coordenadora inicia a leitura em voz alta e ao finalizar, Joana convoca:

Joana: Eu queria uma reunião para a gente conversar disso tudo. Uma reunião hoje.

Coordenadora pedagógica: Podemos fazer a reunião sim, mas agora não sei se vamos conseguir. Vocês estão fazendo uma proposta com a professora agora. Podemos marcar um outro dia.

*Neste momento, Joana chama a professora e compartilha a situação. A professora diz que tudo bem, que ela poderia ir participar da reunião com a colega. A reunião ficou agendada para o horário posterior ao lanche da turma e aconteceu na sala do setor. (Registro de campo, 24/04/2017).*

No diálogo descrito, Joana, uma menina de apenas 5 anos, parece já ter entendido uma das funções do trabalho da coordenação pedagógica: atender demandas cotidianas, repletas de sutilezas, que exigem proximidade para serem percebidas. Em um cotidiano de tarefas relacionadas ao atendimento das questões trazidas pelo as/os

professoras/es, pelas/os demais funcionárias/os e pelas famílias, há o risco de a aproximação das crianças se perder no conjunto de responsabilidades.

Entretanto, o que as crianças nos ensinam é que possuem demandas que também precisam ser atendidas, que suas reivindicações não são menores, quando comparadas às dos adultos. A importância de cada coisa é atribuída pelos sujeitos que vivem as experiências. No caso de Joana, seu problema já fazia com que seu coração doesse “por dentro e por fora”, o que convocava a urgência na resolução de suas questões.

Ao solicitar a atuação da coordenação pedagógica, a menina demonstra já perceber que existe um trabalho desenvolvido por alguém que é diferente do realizado pelas professoras que conhece. Sua solicitação por uma reunião dá pistas da compreensão que possui sobre uma prática recorrente no cotidiano do espaço de Educação Infantil. O pedido da menina faz lembrar que também deve haver reuniões com as crianças e que estas podem representar espaços de diálogo, troca, escuta, resolução de conflitos.

Joana não apenas convoca a reunião, e sim pede que suas queixas sejam registradas e lidas ao final do registro. A menina utiliza do registro compartilhado, prática rotineira no cotidiano da Educação Infantil da instituição, no uso da função social da leitura e da escrita: escrever para não esquecer! O registro dessa situação possibilitou o não esquecimento, para além da responsabilidade de uma resposta no momento em que a situação ocorreu.

Retomar tais registros como o material de análise neste texto é compartilhar a importância de que as demandas das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil não acabem esquecidas. Tais demandas surgem a todo o momento, em diferentes espaços como na próxima situação apresentada.

### ***Você pode ligar para minha mãe?***

Na hora da entrada, Sílvia, de 5 anos, ao invés de entrar na sala de sua turma, ia direto para o banheiro que fica no pátio. Enquanto acompanhava a entrada das turmas, a coordenadora pedagógica conversava com uma das inspetoras de pátio na porta do banheiro das crianças, e observava Sílvia molhando o cabelo na pia em frente ao espelho. A inspetora relatou que, diariamente, a menina chegava com o cabelo preso e repetia essa ação: ao entrar, ia direto para o banheiro molhar o cabelo, saindo com o cabelo solto. Só depois disso, ia para a sala de sua turma. Depois de alguns minutos

dentro do banheiro, Sílvia saiu com o cabelo todo molhado, pingando na blusa. Cumprimentou a coordenadora com um abraço e o diálogo entre as duas se iniciou:

Coordenadora pedagógica: Você molhou o cabelo?

Sílvia: Eu soltei e molhei. Mas na hora de ir embora eu prendo de novo.

Coordenadora pedagógica: Por que você molha o cabelo quando chega?

Sílvia: Porque minha mãe não me deixa vir de cabelo solto. Ela fala que meu cabelo fica muito cheio e fica feio. Ela disse que se eu chegar em casa com o cabelo solto ela vai brigar comigo.

Coordenadora pedagógica: Mas por que você molha o cabelo quando solta?

Sílvia: Para não ficar cheio. E depois eu molho de novo.

Coordenadora pedagógica: Mas seu cabelo fica bonito solto sem estar molhado.

Sílvia: Mas minha mãe briga. Você pode ligar para a minha mãe hoje e conversar com ela e pedir para eu vir de cabelo solto todo dia?

Coordenadora pedagógica: Posso sim. Eu vou conversar com a sua mãe e depois vou à sua turma conversar com você.

*Nesse dia, por várias vezes, em intervalos muito curtos, Sílvia procurou a coordenadora pedagógica perguntando:*

Sílvia: Já ligou? **(Registro de campo, 28/08/2017).**

O pedido de Sílvia para que a coordenadora conversasse com sua mãe mostra sua percepção do lugar da gestão como possibilidade de mediação da relação das crianças com suas famílias. Sílvia solicita a intervenção do adulto para ajudá-la numa questão que ela não conseguia resolver sozinha. Sendo assim, sua reivindicação do lugar de criança precisou ser validada por um profissional adulto. Nesse sentido, a escola pode ser reconhecida pelas crianças como instituição que possui credibilidade e autoridade diante de seus responsáveis. Tal solicitação chama a atenção, ainda, para o fato de que a relação entre a gestão da Educação Infantil e as famílias pode compreender muito mais do que uma ação pedagógica com sentidos estritos de avaliar, cumprir normas institucionais ou tarefas estabelecidas de antemão. As crianças apontam um caminho em direção ao compromisso ético que inclui a escuta delas, a partir de uma relação que é estabelecida com confiança.

O desejo de Sílvia de manter seu cabelo solto diante da proibição de sua mãe coloca em pauta uma temática que necessita ser debatida com urgência nas instituições de Educação Infantil: a identidade das crianças negras, a aceitação de suas características, o modelo de beleza "embranquecido" que tantas vezes predomina, sem que haja espaço para a sua problematização junto às crianças e aos adultos. Lima (2020), ao discutir as infâncias do cabelo crespo, ressalta que as crianças pequenas não sabem ainda sobre a trajetória dolorosa que construiu o racismo e nos colocou à parte de muitos processos civilizatórios, de direitos e de cidadania, mas já conseguem perceber as sutilezas do que significa carregar e habitar uma pele/corpo negro.

O que significa, ou pode significar, carregar um cabelo crespo na cabeça? Cabelo este que já dá seus sinais na infância, no corpo criança que nasce. Cabelo que nasce

e cresce em nosso corpo trazendo, geralmente, preocupações aos familiares: "Ih, esse cabelo vai dar trabalho!", "Tem cabelo ruim, é duro!", "O jeito é relaxar, alisar, passar henê, ferro quente, fazer escovas!", ou no caso dos meninos, "Vamos raspar a cabeça!". Ou seja, esse cabelo merece ser mascarado e se aproximar ao máximo do ideal estético de cabelo: liso, que se movimenta com o vento, que reflita a luz do sol, que não tenha tanto volume, entre outros e vários atributos e esperanças que a química capilar promete resolver, porque ter cabelo crespo é um "problema". (LIMA, 2020, p. 183)

Na história de Sílvia, a coordenadora é convocada a ajudá-la a resolver seu "problema": a menina de 5 anos não pode ficar de cabelo solto! A responsabilidade da instituição de Educação Infantil é, então, lutar para que os cabelos de todas as meninas e meninos possam existir, possam resistir, no intuito de novas formas de fazer escola, de fazer gestão, como pontuado por Kramer (2015), no sentido dos grandes gestos, de gestos nos quais caiba todo mundo, todos os cabelos.

A temática levantada por Sílvia chama atenção para o papel da gestão de mediar processos complexos de constituição de subjetividade. A gestão é convocada a ouvir as crianças para a construção de suas pautas, sejam elas direcionadas ao diálogo com as próprias crianças, com as famílias, com as/os professoras/es, ou com toda a comunidade, dando pistas de debates que precisam ser estabelecidos.

### ***A nossa boneca sumiu***

Enquanto a coordenadora pedagógica fazia o acompanhamento de uma turma de crianças de 5 anos no parquinho, duas meninas se aproximaram:

Sílvia: A nossa boneca sumiu. Era a minha filha, a boneca Luísa!

Coordenadora pedagógica: Sumiu agora?

Sílvia: Não. Ontem nós a enterramos de brincadeira na areia do parquinho para fingir que ela tinha morrido. Na hora de ir embora eu esqueci de pegar e agora ela não está mais lá.

Coordenadora pedagógica: Vamos procurar.

*As meninas, juntamente com a coordenadora pedagógica, começaram uma busca por toda a areia do parquinho, mas não encontraram a boneca.*

Joana: Eu tive uma ideia. A gente vai escrever um cartaz e colocar no lugar em que enterramos a Luísa. Quem pegou vai ler o cartaz e devolver a boneca.

*Rapidamente as meninas foram até a sala e buscaram um lápis e um papel. Ao retornarem, solicitaram à coordenadora que dissesse as letras que precisavam para escrever: "Onde está você, boneca? A sua mãe está preocupada".*

*Enquanto a coordenadora pedagógica soletrava as letras, as meninas escreviam o cartaz. Ao finalizarem, colocaram no lugar em que haviam enterrado a boneca.*

Joana: Você pode ler esse cartaz amanhã nas turmas da manhã? É que alguém pode ter pegado a boneca.

Coordenadora pedagógica: Posso sim. Hoje mesmo vou colocar a foto do cartaz no grupo de todos os professores da escola perguntando se a boneca Luísa foi parar na sala de alguém. **(Registro de campo, 09/05/2017).**

O sumiço da boneca fez com que as crianças solicitassem ajuda na interlocução com as outras crianças (do contraturno que as meninas frequentavam) e com as/os

professoras/es. Responder às demandas das crianças indica a responsabilidade dos adultos – no caso deste texto, das coordenadoras – em se comprometer com suas necessidades e urgências. Mais do que responder, é preciso levar as crianças a sério.

A situação teve um desdobramento que envolveu a comunidade como um todo, e mais uma vez, as crianças reconheceram a função da coordenação pedagógica como mediadora na resolução de seus problemas. A busca pela boneca movimentou toda a instituição e possibilitou um acompanhamento muito próximo da coordenação pedagógica em relação ao projeto de trabalho desenvolvido pela turma e no qual a comunidade foi inserida no esforço de encontrá-la.

No momento em que as crianças solicitam a ajuda da coordenadora pedagógica enquanto brincam no parquinho, elas possibilitam a reflexão do quanto a atuação dessa profissional nas instituições de Educação Infantil precisa se ocupar com o acompanhamento das crianças e do trabalho das turmas, atuação esta que não pode ficar restrita às propostas realizadas apenas nas salas de cada grupo. Mostram que a aproximação delas e das propostas que desenvolvem no cotidiano permite um conhecimento de suas histórias e interesses, para além de um conhecimento do que dizem delas na documentação pedagógica da escola. É possível conhecer as crianças, suas criações, demandas, solicitações, por elas próprias.

As crianças circulam e mostram que brincam e interagem com as pessoas e com os espaços, fazendo lembrar que, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu artigo 9º, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como eixos norteadores “as interações e a brincadeira”. Nesse sentido, nas interações das crianças com os espaços, materiais e entre elas, na observação e na aproximação delas enquanto brincam, o que inclui também o momento em que os adultos brincam com elas, é possível a construção de um currículo que assuma essa criança real como centro do planejamento, pois “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, Art. 4º).

Na relação com as crianças, elas mostram que sua contribuição para a construção de sentidos inclui o trabalho da gestão, apresentando formas outras de constituição de um cotidiano que valorize e priorize a participação delas no que acontece diariamente. As crianças questionam os adultos, convidando-os para o diálogo como sujeitos na relação uns com os outros.

As questões trazidas pelas crianças nos convidam a pensar como, na linguagem, elas expressam esse mundo e onde são ancorados nossos processos de compreensão. Como as crianças dos exemplos anteriores entendiam o trabalho da coordenação pedagógica? O que achavam que a coordenadora pedagógica fazia na instituição? Que respostas fariam com que entendessem o significado desse trabalho? Na relação com as crianças, elas dão respostas, indicam caminhos, dão pistas, chamando a nossa atenção para a importância de reconhecê-las como capazes de expressar sentimentos e pensamentos. Assim, assumimos que “há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas” (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 65).

### ***Eu quero estudar de manhã***

Enquanto a coordenadora pedagógica passava pelo pátio, Iara, de 5 anos, aproximou-se dela e comentou:

Iara: Eu quero ir embora. Liga para minha mãe?

Coordenadora pedagógica: Mas por que você quer ir embora?

Iara: Porque se eu ficar aqui na escola vai ficar escuro e quando eu chegar a casa minha mãe não vai estar mais lá. Vai ter saído para a faculdade.

Coordenadora pedagógica: A sua mãe está em casa?

Iara: sim.

Coordenadora pedagógica: Vou ligar para conversar com ela. Enquanto isso, você fica na sua turma que irei lá depois para conversarmos.

Iara: Eu não quero ficar na minha turma porque eu quero estudar de manhã para ficar em casa com a minha mãe.

Coordenadora pedagógica: Vamos sentar para conversar? **(Registro de campo, 16/08/2017).**

Iara acompanhou a coordenadora até a sala da direção para que pudessem conversar. A menina, insistentemente, apresentou vários argumentos que justificavam seu desejo de estudar no turno da manhã para que pudesse, segundo ela, ficar em casa com sua mãe na parte da tarde. Repetia que, quando anoitecia, ela chegava a casa e a mãe já não estava. Contou que às vezes dormia e não via a mãe, só quando acordava pela manhã. Depois de um longo diálogo, ficou acordado que a direção entraria em contato com sua mãe para que o problema fosse resolvido.

Na mesma semana, em uma conversa agendada com a mãe de Iara, a responsável explicou que o horário da manhã era o único em que ela estava em casa. Era o momento que ficava com Iara, arrumava-a para ir à instituição e que, à tarde, ia para a faculdade por estar cursando o mestrado, sendo que algumas atividades se estendiam até o turno da noite. Entretanto, Iara achava sua mãe ficava em casa na sua

ausência. Assim, para a menina, a solução seria a troca de turnos, o que na verdade acarretaria em um distanciamento ainda maior de sua mãe.

Após a conversa, algumas estratégias foram tomadas. Uma delas foi a decisão da mãe de, ao invés de permanecer com o serviço de transporte, levar diariamente Iara. Dessa forma, avaliou que passariam mais tempo juntas e que iria levá-la à instituição já arrumada para a faculdade, para que ela pudesse entender que ela não voltaria para casa, mas iria estudar.

Escutar, tomar nota, evidenciar a linguagem que não é de ninguém em particular, não se trata da intenção de dizer tudo. Os registros advêm de certo tipo de experiência, trata-se de uma linguagem habitada por dentro. Experiências que foram dando sentido e deixando rastros que podem ser lidos por outros e de muitas maneiras. Na autoria compartilhada de experiências vividas, as diferentes negociações e articulações foram indicando caminhos possíveis para pensar este trabalho, considerando o desafio da gestão escolar de ouvir e responder às demandas das crianças.

Iara, Sílvia e Joana colocam em pauta uma das perguntas mais pertinentes a toda e qualquer proposição de uma instituição de Educação Infantil: “do que as crianças necessitam?” Compreendida essa questão, poderíamos estar mais sustentados para articular o desafio de envolver as crianças na agenda democrática que é a socialização na Educação Infantil. Para as crianças, o que significa participar? Essa é uma face pouco discutida da institucionalização das crianças: viver democraticamente é diferente de falar sobre democracia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O principal desafio das instituições de Educação Infantil é garantir e manter o compromisso com a infância na organização da vida cotidiana alicerçada na participação democrática, por meio de uma cultura de gestão pautada na participação coletiva, no diálogo, na escuta do outro e na partilha de saberes entre crianças e adultos. Nessa linha argumentativa, fica evidente a necessidade de articulação entre a dimensão pedagógica e a gestão das creches e pré-escolas, o que também sugere que os princípios que embasam a gestão precisam caminhar juntos com a proposta pedagógica.

O aumento de discursos e argumentos que defendem a necessidade de melhorar e criar as condições para uma participação mais profunda e efetiva das crianças na prática diária e gestão democrática está em pauta. No diálogo com as crianças, mais

do que tê-las como interlocutoras, é preciso assumir uma nova discursividade em que a acolhida e a escuta não configurem apenas como estratégias pedagógicas, mas como caminho efetivo para repensar as práticas, a produção do conhecimento, a formação dos profissionais da Educação Infantil. As questões colocadas nos permitem indagar: Que caminhos percorremos na gestão democrática das instituições, quando assumimos o direito de significação das crianças?

A opção por desenvolver um trabalho que evidencie tal questionamento carrega o desafio de compreender a construção de uma pedagogia com a infância que contemple a escuta, a diferença, a subjetividade, a singularidade, que instigue a sair do lugar comum e atravessar fronteiras para conhecer outros lugares. Caminhamos, nesse sentido, na contramão de uma pedagogia centrada em sentidos fixados e apontamos para uma concepção de infância como possibilidade de experiência das crianças em suas infinitas capacidades de significar.

Os discursos dominantes impregnam as instituições educativas de sentidos fixados, assim, é possível que haja a compreensão da coordenação pedagógica como função que possa mediar, multiplicar, tutelar, fiscalizar. O desafio posto é o de pensar em tantas outras possibilidades que esta função abarca, marcando uma compreensão da educação como alteridade e espaço para estar junto, para escutar e encontrar o outro, se relacionar com ele, tocar, olhar e deixar ser tocado. Um encontro que promova incerteza, complexidade, não linearidade, subjetividade, singularidades e constrange práticas pré-concebidas.

No diálogo com as crianças foi possível observar que muitas das relações delas entre pares escapam aos adultos. Contudo, há indicativos dos temas que podem orientar práticas e relações que são da natureza da vida das próprias crianças, que podem ficar silenciadas frente às burocracias cotidianas ao entrar pelos portões. As instituições educativas, na maior parte do seu tempo, atendem as demandas externas, mas não se indaga do que as crianças realmente precisam. O diálogo com as crianças revela que, ao se reconhecer suas demandas, faz-se necessário estender ao diálogo com a família em busca de construir a Educação Infantil como projeto de sociedade, no sentido de partilhar a educação das crianças no fortalecimento de sua constituição como cidadãos. Uma criança que tem seu direito de falar e ser escutada de modo honesto, vive uma experiência elementar de cidadania.

Compreendemos que o esforço em garantir o direito à participação das crianças na gestão democrática representa, para os profissionais de educação, um ato político que remete ao direito das crianças de serem consultadas e ouvidas, à liberdade de

expressão e de opinião e ao direito a tomarem decisões sobre a realidade social que vivem. Trata-se, assim, de um novo modo de ser adulto, de exercer a gestão, de ser profissional de Educação Infantil e, no caso deste trabalho, de ter como pressuposto o diálogo e a escuta das crianças.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em 2 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. In: RBPAE, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/25486/14810>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas**. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Kátia de Souza Amorim. Porto Alegre: Penso, 2019.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A coordenação pedagógica e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Maria Nigro de. (Org.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 127-142.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MAFRA-REBELO, Aline Helena. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 245-264, set./out. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.68009>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

KRAMER, Sonia. Gestão na Educação Infantil: O desafio de responder com grandes gestos. **Revista Pátio**, v. 45, pp. 40-42, 2015.

KRAMER, Sonia. (Org.) **Profissionais da Educação Infantil: Gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. (Org.) **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática; 2009.

KRAMER, Sonia; BORGES, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. **Rev. Bras. Educ.** v. 19, n. 56, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100002>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LIMA, Camila Machado. **"O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo"**: Por uma formação docente infantil e denegrada (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

NASCIMENTO, Maria Letícia; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. As políticas e a gestão da Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 201-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/6/170>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativas, memória, autoria. **Revista @mbienteducação**, Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 202-213, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, Fátima. **Infância, educação escolar e profissionalização docente**: Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a ciência e tecnologia, 2010.

QVORTRUP, Jean. **A infância na Europa**: Novo campo de pesquisa social. Tradução de Helena Antunes. Braga: Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. O trabalho da coordenação pedagógica: a documentação pedagógica como estratégia de formação continuada. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (Orgs.). **Leituras em Educação Infantil**: Contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019, p. 141-160.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Retrato em positivo. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU. **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, infância e Desenvolvimento, 2016. Disponível em: <<https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/406>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; ARAÚJO, Caroline Silva. Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 697-717, set./dez. 2015 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/63816/37033>>. Acesso em: 1 fev. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

**"EU QUERO UMA REUNIÃO": O DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

"I want a meeting": dialogue with children in democratic child education management

### **Gabriela Barreto da Silva Scramingnon**

Doutora em Educação  
Professora Adjunta  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Departamento de Didática  
Rio de Janeiro, Brasil  
[gabrielabasil@gmail.com](mailto:gabrielabasil@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3819-8302>

### **Liana Pereira Borba dos Santos**

Doutora em Educação  
Professora do Ensino Básico  
Técnico e Tecnológico  
Colégio Pedro II  
Departamento de Educação Infantil  
Rio de Janeiro, Brasil  
[lianaborba@gmail.com](mailto:lianaborba@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-0617-4998>

### **Maria Clara de Lima Santiago Camões**

Doutora em Educação  
Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico  
Colégio Pedro II  
Departamento de Educação Infantil  
Rio de Janeiro, Brasil  
[mcscomoes@gmail.com](mailto:mcscomoes@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-4384-2403>

## ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Barão de Lucena, 115, apt 1704, Botafogo, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP:22260-020

## AGRADECIMENTOS

Não se aplica

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** G. B. S. Scramingnon; L. P. B. Santos; M. C. L. S. Camões

**Coleta de dados:** G. B. S. Scramingnon; L. P. B. Santos; M. C. L. S. Camões

**Análise de dados:** G. B. S. Scramingnon; L. P. B. Santos; M. C. L. S. Camões

**Discussão dos resultados:** G. B. S. Scramingnon; L. P. B. Santos; M. C. L. S. Camões

**Revisão e aprovação:** G. B. S. Scramingnon; L. P. B. Santos; M. C. L. S. Camões

## CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

## FINANCIAMENTO

Não se aplica.

## CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

## APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

## CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

## LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

## HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 14-02-2022 – Aprovado em: 27-07-2022