

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana



São Paulo | 2016



Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Gabriel Chalita

Secretário

Emília Cipriano Sanches

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Assessoria Técnica de Planejamento

Lourdes de Fátima Paschoalette Possani

Chefe

Diretoria de Orientação Técnica

Fátima Aparecida Antônio

Diretora

Divisão de Orientação Técnica Educação Infantil

Sonia Larrubia Valverde

Diretora

Equipe Técnica Educação Infantil

Alessandra Arrigoni

Ivone Mosolino

Patrícia da Silva

Rosângela Gurgel Rodrigues

Viviane De La Nuez Cabral

Lídia Godoi

Equipe Administrativa Educação Infantil

Lissa Marchesini dos Santos

Vitor Helio Breviglieri

Assessoria Pedagógica

Bruna Ribeiro

Maria Machado Malta Campos

Consultora MEC/SEB/COEDI

Marina Célia Moraes Dias

Centro de Multimeios

Magaly Ivanov

Projeto Gráfico - Artes Gráficas

Ana Rita da Costa

Editores - Artes Gráficas

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes

Créditos Fotos Capa:

CEI Padre Gregório Westrupp - Foto Adriana Caminitti

EMEI Prof. Inácio Henrique Romeiro - Foto Maria Conceição

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Diretoria de Orientação Técnica
Divisão de Orientação Técnica - Educação Infantil

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

VERSÃO FINAL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. – São Paulo : SME / DOT, 2016.

72p. : il.

Bibliografia
Versão final

1.Educação infantil 2.Avaliação educacional I.Título

CDD 372.21

Sumário

Apresentação	
Introdução	7
1. A Qualidade da Educação Infantil.....	8
2. As Dimensões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	9
3. Os Indicadores de Qualidade	11
4. A experiência de aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em 441 Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – 2013/2014.....	12
5. Como utilizar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	15
Perguntas e respostas	25
DIMENSÃO 1 - Planejamento e Gestão Educacional.....	29
DIMENSÃO 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças	33
DIMENSÃO 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias.....	37
DIMENSÃO 4 - Interações.....	41
DIMENSÃO 5 - Relações étnico-raciais e de gênero.....	45
DIMENSÃO 6 - Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais.....	49
DIMENSÃO 7 - Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo	53
DIMENSÃO 8 - Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores.....	57
DIMENSÃO 9 - Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade	61
Referências Bibliográficas	65
Anexos	69
Comissão ampliada para escrita dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana	71

APRESENTAÇÃO

Caras(os) Educadoras / Educadores, Familiares e Responsáveis

É com muita alegria que apresentamos o documento **INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA**, que dialoga com os demais documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação - SME, em especial com a Orientação Normativa nº 01/2013 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares e a Orientação Normativa nº 01/2015 Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, todos na perspectiva da construção de uma política pública de Educação Infantil que busca a garantia dos direitos dos bebês e crianças.

O presente documento é fruto de um diálogo intenso e da escuta da Rede Municipal de Ensino em parceria com o Grupo de Trabalho - GT de escrita composto por representantes das 13 Diretorias Regionais de Educação - DREs, Equipes da DOT-P das DREs, Diretores de Escola, Professores, Coordenadores Pedagógicos, Assistentes de Diretor, Supervisores Escolares que acompanham as ações da Educação Infantil.

A articulação do GT de escrita, o diálogo com a Rede por meio dos Seminários (2013, 2014, 2015) e a devolutiva das Unidades Educacionais – UEs após a utilização do instrumento de autoavaliação no ano de 2015 tiveram como objetivo a elaboração conjunta dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que se propõem a auxiliar as Unidades de Educação Infantil no cuidadoso olhar sobre suas práticas.

Esse processo se constituiu em diferentes momentos, ora incluindo todas as Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, ora nas discussões com o GT de escrita. Todos eles podem ser considerados como momentos de formação que permitiram reflexão e diálogo sobre as concepções, práticas e contextos em que elas se dão, sempre na perspectiva da busca da Qualidade Social da Educação Infantil.

Nesse momento em que a Educação Infantil na Cidade de São Paulo completa 80 anos de trajetória, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana representa um grande ganho para a Rede Municipal de Ensino ao propor a construção de uma cultura de Autoavaliação Institucional Participativa que contempla o envolvimento de todos os atores que integram as práticas educativas nas Unidades de Educação Infantil: bebês, crianças, suas famílias e responsáveis, docentes, gestoras e gestores, demais educadoras e educadores e a própria Secretaria Municipal de Educação.

A prática de uma Autoavaliação Institucional Participativa colabora para o fortalecimento da gestão democrática intensificando os diálogos entre as Unidades Educacionais, famílias/responsáveis, comunidade e destas com as DREs e SME.

Você sabia que podemos juntos construir uma escola cada vez melhor para nossas crianças?

Convidamos vocês a participarem da avaliação de nossa escola, com o objetivo de aprimorarmos este espaço como lugar de desenvolvimento infantil, considerando suas necessidades emocionais e pedagógicas. Neste dia, apresentaremos os pontos a serem avaliados, discutindo em grupo os temas propostos (...) Sua participação é muito importante para nos ajudar a construir uma escola cada vez melhor! (Convite enviado aos pais das crianças de uma EMEI da Rede Municipal de Ensino de São Paulo).

Acreditamos que a prática da Autoavaliação Institucional Participativa, por meio do uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, provoca a busca de transformações para garantir o direito à Educação Infantil pública de Qualidade Social a todos os bebês e crianças que vivem suas infâncias nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que se configura hoje umas das maiores Redes de Educação Pública da América Latina.

Agradecemos a colaboração de todas as Unidades de Educação Infantil que enviaram suas contribuições e de todos os atores que integram a Rede Municipal de Ensino, que direta ou indiretamente colaboraram com essa construção.

Este documento representa, como nos aponta Bondioli (2003), a compreensão de que a Qualidade não é um valor absoluto, não é um produto, não é um dado, mas sim se constrói, através da consciência, da troca de saberes, do confronto construtivo de pontos de vista, do hábito de pactuar e examinar a realidade, da capacidade de cooperar para aspectos da “transformação para melhor”.

Os **INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA** inauguram uma nova maneira na compreensão e na prática da avaliação e precisam estar constantemente presentes no fazer pedagógico.

Desejamos a todas e todos um bom trabalho!

SME - DOT Educação Infantil

Introdução

Os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças.

Este documento foi construído a partir de uma experiência de autoavaliação desenvolvida nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos anos 2013 e 2014. Esse processo contou com a participação voluntária de 441 Unidades Educacionais de todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs) da capital, incluindo Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos e indiretos e Creches particulares/conveniadas (CEIs conveniados).

Com base nessa experiência, que utilizou o documento publicado pelo MEC em 2009, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, um Grupo de Trabalho – GT, composto por profissionais representativos da Rede, elaborou a versão preliminar do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*, que foi utilizado em todas as Unidades de Educação Infantil da capital, no primeiro semestre de 2015.

Essa primeira versão foi revista e aperfeiçoada pelo mesmo GT, incorporando as sugestões encaminhadas pela Rede, para que as Unidades de Educação Infantil de São Paulo possam contar com seus próprios Indicadores de Qualidade, adaptados à sua realidade, testados em toda Rede e preparados por um grupo de profissionais representativos.

Assim, previstos no calendário escolar, são planejados dois momentos de trabalho coletivo com participação dos profissionais, das famílias e da comunidade: o primeiro, para a realização da autoavaliação; e o segundo, para a elaboração do **plano de ação**, o qual visa aprimorar aqueles aspectos apontados na autoavaliação que necessitam ser revistos e melhorados, seja por ações da própria Unidade, seja por medidas solicitadas a outras instâncias de decisão da administração municipal, das entidades mantenedoras conveniadas ou de outros órgãos.

Com esta iniciativa, a Rede Municipal de Ensino espera poder contribuir para a construção de experiências educativas de qualidade cada vez mais significativa para todas as crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade que vivem suas infâncias nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS, Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs e Centros de Educação Infantil - CEIs diretos, indiretos e particulares/conveniados da Cidade de São Paulo.

Rede Direta - Unidades Educacionais/escola cuja estrutura é da Secretaria Municipal de Educação, com próprio municipal, servidores municipais, mobiliário, merenda. Dentro desta classificação temos: Centro de Educação Infantil - CEI Direto; Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI; Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI; Centro de Educação e Cultura Indígena - CECI; Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS.

Rede Conveniada - Parceria com Instituições/Associações e Organizações devidamente cadastradas no Cadastro Único das Entidades Parceiras do Terceiro Setor - CENTS e Credenciadas na Secretaria Municipal de Educação:

- *CRECHE/CEI Indireto* - assim denominados quando, durante o período do convênio, as entidades gerenciam o próprio municipal e os bens móveis necessários ao seu funcionamento, para desenvolverem atividades correspondentes ao Plano de Trabalho específico, inclusive, quando o imóvel for locado pela Secretaria Municipal de Educação.

- *CRECHE/CEI Privada* - unidades conveniadas que desenvolvem atividades correspondentes ao Plano de Trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido ou por ela locado com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações.

1. A qualidade da Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) definiram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Essa legislação garante o direito de todas as crianças entre zero e cinco anos de idade à educação, o que representa uma conquista importante para a sociedade brasileira.

Para que essa conquista se traduza em reais benefícios para as crianças, é preciso que esse direito não se limite ao acesso a creches e pré-escolas, mas também é necessário que essas instituições ofereçam experiências significativas às crianças, favorecendo seu desenvolvimento e garantindo que elas possam viver plenamente suas infâncias.

Nesse sentido, buscar a qualidade social da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas. A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais.

Mas como definir essa qualidade? Quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar a qualidade de uma Instituição de Educação Infantil?

As concepções de qualidade dependem de muitos fatores. Elas se baseiam nos valores em que as pessoas acreditam e que marcam determinadas culturas, nos conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil e sobre o significado da educação, dependem do contexto histórico, econômico e social e se inspiram nos projetos de futuro dos diversos grupos sociais.

Por tudo isso, o processo de definir critérios de qualidade deve ser participativo, fruto de uma reflexão coletiva que leve a ações compartilhadas por todos os envolvidos em um projeto educativo: profissionais, famílias, pessoas da comunidade, especialistas, gestores. Conforme as condições, as crianças também podem participar nessa construção, respeitadas as características de sua faixa etária e utilizando metodologias apropriadas.

A proposta de documentos como os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* procura oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo.

A avaliação institucional pode ser um instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e, ainda, para o fortalecimento das relações internas, bem como das demais instâncias decisórias da Rede de Ensino. (SÃO PAULO, 2013, p.26).

2. As dimensões de qualidade da Educação Infantil

Para que um determinado conceito de qualidade seja explicitado e possa ser concretizado para situações reais do cotidiano, a definição de dimensões de qualidade torna-se necessária. Distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas umas das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas dimensões tocam em aspectos que muitas vezes são comuns. Assim, as dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focalize os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados.

A partir da utilização do documento publicado pelo MEC, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que apresenta sete dimensões de qualidade, o GT que preparou os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* adotou **nove dimensões de qualidade**, descritas a seguir. Essa opção foi necessária para incluir questões que focalizassem as diversidades de gênero e de raça/etnia, aspectos já apontados como necessários a partir de outras experiências de aplicação de Indicadores de Qualidade realizadas em todo o país. A partir das discussões do GT, a outra dimensão adicionada ao documento incluiu questões que aprofundam a consideração das formas de escuta de bebês e crianças pequenas no processo educativo.

No caso dos bebês e crianças com deficiências, as questões ligadas à inclusão encontram-se integradas às diferentes dimensões. Essa opção encontra-se explicitada em destaque no texto abaixo.

Considerações sobre a Educação Especial

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para as vivências das diversidades, pois é pensado, planejado e constantemente construído e revisitado com e para todos os bebês e todas as crianças (SME, 2013), tendo como princípio o respeito às infâncias e suas especificidades. Reconhece a existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança (SME, 2013), trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e todas as crianças o pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais (MEC, 2015). A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se efetiva de maneira transversal na Educação Infantil – assim como em outras modalidades da educação – na organização de recursos e estratégias de acessibilidade, eliminando as barreiras que possam dificultar o acesso a todas as atividades, vivências e experiências ofertadas para a educação dos bebês e das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades e superdotação – AHSD (MEC, 2008). Para que as necessidades específicas destes bebês e crianças sejam atendidas, as Unidades Educacionais devem contemplar em seu Projeto Político-Pedagógico – PPP – o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O AEE na Educação Infantil pode ser entendido como o conjunto de ações adotadas pela Unidade Educacional para identificar, elaborar e organizar

CEU – Centro Educacional Unificado

Caracterizado como espaço público múltiplo, aberto à comunidade, com programação variada para todas as unidades, os CEUs garantem aos moradores dos bairros mais afastados acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo para o desenvolvimento das comunidades locais.

Os CEUs possuem um Centro de Educação Infantil – CEI, uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF, que também oferece Ensino de Jovens e Adultos – EJA e a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Os espaços dos CEUs contam com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca, telecentro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões.

recursos pedagógicos e de acessibilidade, que possam eliminar as barreiras para a plena participação dos bebês e crianças considerando suas necessidades específicas (MEC, 2015). As Unidades Educacionais podem contar com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, nesse processo de elaboração, através da presença do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI nos momentos de discussão e formação. Os recursos pedagógicos de acessibilidade para atender as necessidades específicas, promovendo a participação dos bebês e crianças, como materiais e brinquedos adaptados quando necessário, e alternativas de comunicação são considerados recursos de tecnologia assistiva no contexto da Educação Infantil e, na maioria das vezes, pensados e desenvolvidos na própria Unidade Educacional, em parceria com o CEFAl ou outras instituições, caso necessário. Considerando que cuidar e educar são elementos indissociáveis em toda educação básica, mas principalmente na Educação Infantil, é importante ressaltar que todos os educadores e todas educadoras têm em suas atribuições responsabilidades quanto ao cuidado e educação das crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, Altas Habilidades/ Superdotação - AHSd, conforme Decreto 54.453/2013, não devendo condicionar esse atendimento a um profissional específico ou exclusivo. Não podemos elencar bebês e crianças em categorias para a oferta do cuidar. Os bebês e crianças com deficiência, TGD e AHSd são sujeitos de direitos, com potencialidades para aprender e se desenvolver e, portanto, é preciso oportunizar as condições para a conquista da autonomia, seja no cuidado de si, nas formas de expressão e comunicação e nas diversas possibilidades de ser e estar no mundo.

Documentos:

Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI – Orientações para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

DECRETO Nº 54.453, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013 - Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino

ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 01, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013 - “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”

DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

É importante ressaltar que embora as dimensões sejam apresentadas e discutidas separadamente por uma questão metodológica, para facilitar o debate e aprofundamento dos temas, todas constituem partes integrantes e indissociáveis de um todo.

As nove dimensões de qualidade são: 1) Planejamento e gestão educacional; 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) Interações; 5) Relações étnico/raciais e de gênero; 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade.

Neste documento, cada dimensão é introduzida por um texto explicativo. Em seguida, são apresentados os respectivos indicadores, com suas questões.

Algumas questões são especialmente voltadas para o contexto dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, devendo ser respondidas somente pelas Unidades que ali se localizam.



3. Os indicadores de qualidade

As **dimensões de qualidade** se desdobram nos seus respectivos **indicadores de qualidade**. Indicadores são sinais que revelam determinados aspectos da realidade, permitindo obter informações objetivas e sintéticas sobre ela.

Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, pode-se utilizar como indicador sua temperatura com a ajuda de um termômetro. Para saber se a população de um país possui acesso a uma boa Educação Básica, pode-se utilizar a taxa de analfabetismo, pois se ela for muito alta indica que nem todos podem estudar em uma boa escola básica.

Neste documento, para avaliar cada indicador, são propostas questões que devem ser respondidas pelos participantes da autoavaliação. Esse processo deve respeitar dois princípios:

- **O princípio dos direitos fundamentais das crianças** – reconhece que a criança deve estar no centro das prioridades da Instituição de Educação Infantil. Assim, em todas as dimensões e indicadores, as questões procuram focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados;
- **O princípio da participação** – expressa por meio da metodologia adotada na realização da autoavaliação, em que as diferentes vozes e olhares devem ser contemplados em todas as etapas do debate e nas tomadas de decisão.

Os indicadores, assim, procuram traduzir os diferentes aspectos da qualidade de maneira a facilitar a discussão e a reflexão coletiva; sua avaliação deve sinalizar para os participantes os caminhos a serem apontados no **plano de ação** para obter as melhorias de qualidade identificadas a partir do processo de **autoavaliação** desenvolvido na Unidade Educacional.

4. A experiência de aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em 441 Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – 2013/2014

Durante os anos de 2013 e 2014, cerca de 20% do total de Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo responderam ao convite da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil – DOT-EI, da Secretaria Municipal de Educação, para que participassem de uma autoavaliação da qualidade do trabalho educativo desenvolvido em sua Unidade, seguindo a metodologia proposta no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo MEC em 2009 e enviado a todas as unidades públicas de Educação Infantil do país.

Essa proposta da DOT-EI buscou promover e incentivar:

- o fortalecimento dos profissionais que atuam na Unidade Educacional;
- o diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
- as práticas de gestão democrática na Unidade;
- a colaboração entre as equipes da DRE e das Unidades Educacionais;
- o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais;
- a melhoria da qualidade da Educação Infantil Municipal;
- a coleta de subsídios para a elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

O trabalho organizou-se em sucessivos momentos, a partir do segundo semestre de 2013 e durante todo o ano de 2014:

- **Primeiro momento:** A proposta de autoavaliação participativa foi apresentada ao final de sete encontros descentralizados do *I Seminário Qualidade e Avaliação na Educação Infantil* que envolveram as equipes das 13 DREs, Diretores de Escola e Coordenadores Pedagógicos de EMElS e CEIs diretos, indiretos e conveniados.
- **Segundo momento:** Realização de formações descentralizadas para representantes das Unidades que optaram por participar da autoavaliação para orientar a aplicação da metodologia proposta no documento adotado.
- **Terceiro momento:** Reuniões descentralizadas para troca de experiências entre os representantes das Unidades que realizaram a autoavaliação e para encaminhamento de registros, demandas e sugestões a SME.
- **Quarto momento:** Realização descentralizada do *II Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil*, para os quais foram convidados representantes de todas as Unidades de cada região, tanto daquelas que participaram da autoavaliação, como daquelas que não participaram. Nesses Seminários foram organizadas mesas

na quais duas Unidades relataram suas experiências que foram comentadas por especialistas nacionais convidadas com apoio do MEC. Nesses encontros também foram exibidos pôsteres elaborados pelas equipes das Unidades, com o registro de suas experiências de autoavaliação.

- **Quinto momento:** Seminário interno com representantes de diversos setores da SME, para encaminhamento das demandas resultantes das autoavaliações sobre medidas necessárias para melhorias que dependem de decisões tomadas fora do âmbito das Unidades Educacionais.
- **Sexto momento:** Formação de um Grupo de Trabalho – GT com representação regional da Rede Municipal de Ensino, responsável por elaborar a primeira versão dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*.

Durante todo esse processo, os profissionais envolvidos, na maioria mulheres – Supervisoras Escolares, Diretoras de Escola, Coordenadoras Pedagógicas, Professoras – trouxeram suas impressões e opiniões sobre as experiências vividas em suas Unidades e DREs. Foram olhares ao mesmo tempo otimistas, quanto aos potenciais reconhecidos nessa iniciativa, e críticos, apontando entraves e dificuldades encontradas para desenvolver a autoavaliação proposta.

Os principais potenciais apontados foram:

- o incentivo à participação das famílias, que em geral responderam de forma muito positiva à convocação da Rede, contrariando muitos dos temores manifestados nos primeiros momentos de apresentação da proposta de autoavaliação;
- a participação dos funcionários terceirizados;
- a dimensão formativa da experiência, tanto para os familiares como para as equipes das Unidades;
- a contribuição da autoavaliação para o aprimoramento do planejamento das Unidades.

As principais dificuldades identificadas foram:

- o tempo longo necessário para desenvolver a autoavaliação seguindo a metodologia proposta;
- a ausência de uma data oficial que reservasse um dia de parada pedagógica para essa tarefa;
- dificuldades na convocação dos familiares/responsáveis e da comunidade;
- dificuldades de alguns participantes – famílias/responsáveis, funcionários operacionais – para entender o conteúdo do documento.

A partir dessas constatações, foram adotadas algumas diretrizes para orientar a elaboração de um documento próprio para a Rede Paulistana e para a realização da autoavaliação em todas as Unidades da Rede, no ano de 2015:

- a inclusão da realização da autoavaliação nas Unidades de Educação Infantil no calendário oficial da Rede Municipal, com duas datas previstas: uma dedicada à **autoavaliação** e outra dedicada ao **plano de ação**;
- a garantia de uma relativa flexibilidade para as Unidades agendarem essas datas, fixando-se dois períodos de 15 dias cada durante o primeiro semestre, em que as datas poderiam ser escolhidas para a realização da autoavaliação e do plano de ação;
- o apoio e a orientação da DOT-EI junto aos representantes das DREs, realizando encontros de formação e troca de informações;
- o apoio e a orientação das equipes das DREs junto às respectivas Unidades;
- a coleta de informações para encaminhamento de demandas e registro da experiência;
- a incorporação das sugestões encaminhadas pelas Unidades sobre o conteúdo do documento na elaboração, por um GT representativo, da versão preliminar dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*.

Quanto à organização do documento, algumas sugestões importantes emergiram dos debates e registros realizados sobre as experiências vividas pelas Unidades:

- incluir no documento questões específicas para as Unidades de Educação Infantil que funcionam nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), que se aplicam ao uso dos equipamentos e espaços existentes nesses centros e em questões organizacionais próprias;
- dar maior espaço para questões abordadas em documentos do MEC publicados após os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, como a atenção às relações de raça e etnia e as relações de gênero.

Os depoimentos a seguir ilustram algumas das impressões colhidas junto a representantes das Unidades que participaram dessa primeira fase da aplicação dos Indicadores de Qualidade na Rede Municipal de Ensino de São Paulo:

Podemos considerar que o processo vivenciado constitui-se em mais um espaço de formação tanto para os profissionais da escola quanto para as famílias participantes. Acreditamos que todos os presentes saíram com mais elementos para pensar a qualidade da escola pública de Educação Infantil. (EMEI)

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil têm um significado de transformação da instituição de Educação Infantil porque nos direciona a fazer uma autoavaliação do que está bom e do que podemos modificar para uma educação de qualidade significativa e integral. (CEI conveniado)

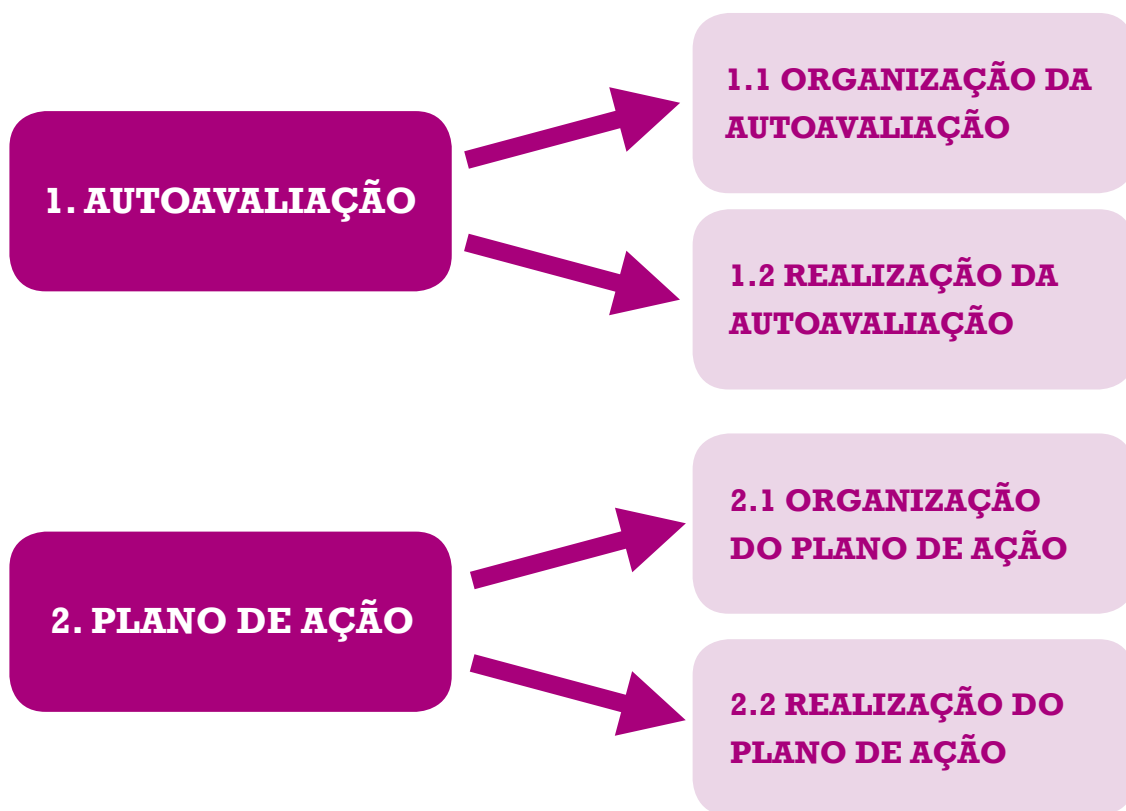
5. Como utilizar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

O documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* se caracteriza como um instrumento de autoavaliação institucional participativa destinado a todas as unidades diretas, indiretas e conveniadas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e tem como foco o contexto educativo, o que significa que ele visa promover o debate sobre as condições necessárias para uma Educação Infantil de qualidade.

A autoavaliação se organiza a partir de duas etapas que, embora distintas, são complementares. São elas: **1. Autoavaliação** e **2. Plano de Ação**.

Para cada uma destas etapas é importante que todos estejam atentos quanto às fases de organização e de realização, conforme explicitado abaixo:

Etapas do processo autoavaliativo



Etapas, objetivos e grupos envolvidos

“Nos dias que antecederam o encontro, muito trabalho a ser feito, preparação dos cartazes para síntese, organização dos kits com os questionários e materiais necessários, lápis de cor, canetas, fichas de cores, conversas com os funcionários para definir os coordenadores de grupos, organização de lanche para acolhimento dos pais, etc.” (CEI direto, DRE Capela do Socorro)

Etapas	Atividades	Objetivos	Quem Participa
1. Autoavaliação	Organização da autoavaliação	Planejar a autoavaliação por meio da organização dos espaços, materiais e mobilização da comunidade	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização da autoavaliação
	Realização da autoavaliação	Obter um panorama dos pontos fortes e desafios da Unidade Educacional por meio da avaliação participativa	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares
2. Plano de Ação	Organização do Plano de Ação	Planejar as Ações	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização do Plano de Ação
	Realização do Plano de Ação	Elaborar um Plano de Ação para a Unidade Educacional com base no diagnóstico da Unidade	Todos os profissionais da Unidade, familiares/responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares

Sugestões de como organizar cada uma destas etapas são apresentadas a seguir. Em cada Unidade deve haver um grupo e/ou pessoas que se encarreguem de organizar e coordenar o trabalho. Nas experiências desenvolvidas na Rede Municipal, nos anos de 2013 a 2015, a maioria das autoavaliações foi coordenada por integrantes da equipe gestora das Unidades (Diretores de Escola, Assistentes de Direção e/ou Coordenadores Pedagógicos).

1. AUTOAVALIAÇÃO

1.1 Organização da Autoavaliação

Para que os trabalhos possam transcorrer bem, com a participação de todos, é importante que a equipe gestora (Diretor/a de Escola, Assistente de Direção e Coordenador/a Pedagógico) garanta a observância dos seguintes itens:

- Constitua um grupo em sua Unidade Educacional que será o responsável pelo processo de organização da autoavaliação.
- Realize com esse grupo a leitura minuciosa de todo o documento.
- Defina a data para realização da autoavaliação de acordo com o calendário escolar.

- Mobilize as famílias/responsáveis e a comunidade para participar da autoavaliação com uso de cartazes, bilhetes, blog da UE, reuniões, rádio local, etc.
- Convide membros de sua Diretoria Regional de Educação/DRE e/ou de sua Entidade Mantenedora para participar da autoavaliação.
- Organize previamente todos os materiais necessários para a realização da autoavaliação, como cópias das dimensões e indicadores, cartazes ou slides para apresentação da proposta à equipe e comunidade, lápis de cor, giz de cera, cartolinas, cartões coloridos para a plenária.
- Defina os espaços a serem utilizados no dia da autoavaliação e identifique esses locais com cartazes. Lembre-se que serão necessários espaços para debates de **nove pequenos grupos** e um espaço maior para a **plenária** com todos os participantes.
- Preveja um espaço com materiais e brinquedos para que crianças que eventualmente acompanhem seus familiares possam ficar durante o decorrer da reunião.
- Elabore previamente uma apresentação (por meio de cartazes, murais, retroprojektor, apresentação digital) a ser feita no dia da autoavaliação que explicita a proposta e os objetivos da reunião e explique a metodologia de trabalho.
- Escolha nove relatores e nove coordenadores, sendo um relator e um coordenador para cada uma das nove dimensões. Eles podem ser definidos previamente (incluindo familiares/responsáveis e pessoas da comunidade) ou no dia da autoavaliação; no entanto, é importante que o coordenador tenha lido o documento com antecedência para se apropriar da metodologia.

Principais responsabilidades dos coordenadores e dos relatores dos pequenos grupos

Papel do coordenador: O coordenador cuidará para que todas as perguntas sejam respondidas no tempo previsto, buscando chegar, depois da discussão, a consensos sobre a situação da Unidade Educacional em relação aos indicadores ou identificando as opiniões conflitantes quando não for possível estabelecer um consenso. Além disso, ele ajudará o grupo a compreender como se dá o processo de atribuição de cores.

Papel do relator: O relator será responsável por tomar nota, cuidar da elaboração do quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo, com base nesse quadro. A exposição dos relatores à plenária deverá incluir as justificativas para escolha das cores atribuídas a cada um dos indicadores e à dimensão, assim como mencionar as eventuais divergências que não obtiveram consenso naquele pequeno grupo.

Metodologia do uso das cores

As perguntas presentes no documento referem-se a ações, atitudes ou situações que mostram como está a Unidade Educacional em relação ao tema abordado pelo indicador. Cada pergunta deve ser discutida pelo grupo e receber a cor verde, amarelo ou vermelho,

conforme explicitado abaixo:

“No dia do evento procuramos formar os grupos de forma heterogênea com representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar. As discussões aconteceram de forma organizada, todos se manifestaram.”
(EMEI, DRE São Miguel)

“A avaliação das dimensões em pequenos grupos mostrou-se bastante produtiva. Demonstrou ser uma oportunidade para aprofundar conhecimentos e ampliar uma visão geral sobre a instituição.”
(EMEI, DRE Butantã)



Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e já estão consolidadas na instituição, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria já está num bom caminho.



Se, na instituição, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo lhes atribuirá a cor amarela, o que indica que elas merecem cuidado e atenção.



Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição, atribuirá a elas a cor vermelha. A situação é grave e merece providências imediatas.

- As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir qual das três cores reflete com maior precisão a situação da instituição de Educação Infantil em relação a cada indicador. A partir das cores atribuídas às **perguntas**, o grupo avalia qual cor melhor representa o **indicador**. Não é necessário atribuir cores às dimensões.
- Ao lado de cada pergunta e cada indicador, há bolinhas em branco para serem coloridas com as cores atribuídas pelo grupo. Ao final de cada dimensão há também espaço para registro do resultado das discussões. Cada um poderá anotar os pontos mais importantes do debate explicando por que o grupo atribuiu esta ou aquela cor a um determinado indicador.
- Para o relator, essa é uma tarefa fundamental e permitirá ao grupo fazer o **quadro-síntese** (usando cartolina ou outro papel que será distribuído), registrando o nome da dimensão, seus respectivos indicadores, as cores atribuídas a cada um deles e o resumo da discussão de cada indicador. O quadro-síntese deverá ser exposto na plenária.



Foto: Adriana Caminiti

EMEI Gabriel Prestes
DRE Ipiranga

1.2 Realização da Autoavaliação

No dia da reunião da autoavaliação é importante que os familiares/responsáveis e comunidade sejam acolhidos de forma que sua participação seja reconhecida e valorizada por todos.

Um ambiente especialmente preparado para a data, com cartazes de boas-vindas, oferecendo um lanche apetitoso, revela a importância atribuída à reunião por parte da equipe da Unidade.

Apresentação da proposta

- Apresente para todos os participantes os objetivos da autoavaliação, o que são indicadores, a metodologia do uso das cores e a proposta de trabalho para o dia (em pequenos grupos e na plenária).
- Divida os presentes em nove grupos sendo cada um responsável pela discussão e avaliação de uma dimensão. Cada grupo terá um **relator** (para registrar as reflexões do grupo) e um **coordenador** que distribuirá os materiais (texto da dimensão, indicadores, canetinhas coloridas), cuidará do tempo e facilitará o processo garantindo que todos de seu grupo possam opinar e se expressar. Sugere-se que seja reservado um período de cerca de 60 minutos para a discussão nos pequenos grupos.

Trabalho em pequenos grupos

- Cada grupo deve ler coletivamente o texto introdutório de sua **dimensão**. Em seguida, deverá debater e responder, também coletivamente, as perguntas de cada indicador, atribuindo cores às **questões**. Após a atribuição de cores para cada bloco de perguntas, se inicia a discussão e atribuição de cor ao respectivo **indicador**. Terminada essa fase do trabalho, o relator do grupo elabora um quadro-síntese que será apresentado na plenária (ver modelo do quadro-síntese na pág. 10).
- O relator será responsável durante o processo por tomar nota, cuidar da elaboração do quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo, com base nesse quadro.
- Todos os grupos são convidados para realização da plenária, onde serão entregues os cartões coloridos e um grupo por vez será chamado para expor aos demais presentes os resultados (cores) de sua avaliação, com base no quadro-síntese.

Plenária

- O coordenador da plenária deve atuar como facilitador e mediador do debate de forma a problematizar se os demais participantes concordam com as cores e com os argumentos apresentados pelos nove grupos.

“Foi um momento único e especial em que pudemos discutir e avaliar questões importantes referentes à nossa EMEI, os pais participaram ativamente votando e manifestando suas opiniões sobre as questões avaliadas. Tivemos uma plenária que acabou de maneira geral por confirmar as discussões feitas em cada dimensão.” (EMEI, DRE Jaçanã/Tremembé)

“O resultado (da avaliação) ficou exposto na escola para todos da comunidade (...). Os pais foram informados que logo seriam convidados para juntos pensarmos em encaminhamentos e formulação do Plano de Ação para as questões assinaladas com amarelo ou vermelho pelos grupos, nas diferentes dimensões.” (EMEI, DRE Pirituba/Jaraguá)

EMEI Gabriel Prestes
DRE Ipiranga

- Na plenária, os presentes podem se manifestar por meio de intervenções orais e/ou uso dos cartões coloridos.
- Mudanças nas cores dos quadros-síntese trazidas pelos grupos podem ocorrer (e são bem-vindas) durante a plenária. Sugere-se evitar a simples votação para decidir entre diferentes cores. É sempre importante priorizar o debate e levar em conta os diferentes pontos de vista.

Finalizada esta etapa, a comunidade e a equipe escolar terão um retrato sobre os pontos fortes e os desafios a serem enfrentados pela Unidade Educacional. O trabalho pode ser encerrado convidando todos a participarem da próxima reunião para a elaboração do plano de ação.

Conserve os quadros-síntese para que eles possam ser o ponto de partida da próxima reunião onde os **resultados da autoavaliação** serão utilizados para a elaboração de um **plano de ação** da Unidade.

Foto: Adriana Caminiti



2. PLANO DE AÇÃO

2.1 Planejamento da reunião sobre o Plano de Ação

Para que a reunião de elaboração do plano de ação possa transcorrer bem com a participação de todos é importante que:

- Seja feita uma nova convocação de todos os segmentos (familiares/responsáveis, representantes da comunidade, profissionais da Unidade Educacional), independente de terem estado ou não presentes na primeira reunião.
- Sejam retomados os quadros-síntese apresentados e discutidos na plenária da reunião de autoavaliação, para servirem como pontos de partida para a elaboração do plano de ação.
- Vale lembrar que a contribuição dos participantes que não estiveram presentes na reunião anterior de autoavaliação também deve ser valorizada.

2.2 Elaboração do Plano de Ação

Ao final da autoavaliação, a comunidade e a equipe de profissionais terão um retrato sobre os pontos fortes e os pontos que representam desafios daquela Unidade Educacional.

Estes resultados devem ser o ponto de partida para o debate que resultará na elaboração coletiva do plano de ação da Unidade.

- Após receber todos os participantes (familiares/responsáveis, comunidade, profissionais da Unidade), o mediador da autoavaliação deve relembrar como ocorreu o trabalho na primeira reunião e quais foram os principais resultados daquele diagnóstico.
- O mediador deve também explicar os objetivos da reunião: realizar um plano de ação para a Unidade que preveja as principais medidas necessárias para superar os desafios identificados na autoavaliação realizada.
- Recomenda-se que, na primeira parte da reunião, os participantes se dividam em nove pequenos grupos para retomar as questões identificadas nos quadros-síntese.
- Cada grupo se responsabiliza por examinar e debater as questões apontadas em cada uma das nove dimensões, elencando os indicadores que necessitam ser priorizados no plano de ação.
- Identificados os problemas prioritários (o quê), o grupo deve propor possíveis ações de melhoria (como?), indicar quem deve se responsabilizar por elas (quem?) e em que prazo (quando?), conforme modelo abaixo:

“Então conseguimos definir alguns problemas que já colocamos em nosso planejamento de 2014 para que sejam sanados, tais como: envolver mais a família em nosso dia a dia; ter melhor organização nos registros de avaliação, diário, semanário; participação das crianças no processo de planejamento das atividades (...)” (CEI conveniado, DRE Guaianases)

Modelo de Plano de Ação para pequenos grupos

DIMENSÃO	INDICADOR	O QUÊ?	COMO?	QUEM?	QUANDO?
		PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO

- Após discussão e preenchimento do quadro acima em pequenos grupos, os participantes são convidados para a realização da plenária.
- Cada grupo apresenta sua proposta para o plano de ação que é discutida por todos. Em seguida, os pontos aprovados coletivamente são registrados em um quadro geral que resume o plano de ação da Unidade, conforme modelo abaixo.

Modelo de Plano de Ação geral da Unidade

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

- Para preenchimento da coluna referente aos prazos sugere-se utilizar, de maneira flexível, a seguinte classificação: curto prazo - até o fim do semestre; médio prazo - ações a serem realizadas até o fim do ano; longo prazo - ações a serem realizadas no ano seguinte ou nos próximos anos.
- No caso das ações incluídas no plano de ação não serem de total responsabilidade das Unidades, apontando para providências que devem ser tomadas por outros setores da administração municipal e/ou pelas entidades mantenedoras das entidades conveniadas, essas ações deverão ser indicadas no quadro de demandas. Esse quadro deverá ser encaminhado aos representantes da DOT-P da sua Diretoria Regional de Educação/DRE.

ÓRGÃO	INDICADOR
Entidade Mantenedora	
DRE	
DOT - EI (SME)	
Outros Setores (SME)	
Outros (Conselhos Tutelares, Parceria Saúde, etc.)	

“Alguns pontos apresentados não são de fácil resolução ou até mesmo de nossa competência. Outros, porém, são plenamente passíveis de resolução a curto espaço de tempo (...)” (EMEI, DRE Penha)

- Tão importante quanto avaliar a qualidade da instituição é o processo de acompanhamento de resultados, identificando também eventuais limites e dificuldades encontradas na implementação do plano de ação.
- Para realizar esse acompanhamento é importante definir uma comissão responsável composta por representantes da equipe da Unidade e da comunidade, entre outros.

Compreendendo seus pontos fortes e fracos a instituição de Educação Infantil pode assim intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo.

Foto: Maria Conceição



EMEI Jd Monte Belo
DRE Pirituba/Jaraguá



EMEI Neusa Maria Rossi

Foto: Adriana Caminitti

Perguntas e respostas

1. Familiares/responsáveis e profissionais que não participaram da primeira etapa da autoavaliação podem participar da segunda etapa (plano de ação)?

Pode ocorrer que alguns familiares/responsáveis que não puderam comparecer à primeira etapa de aplicação dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* disponham-se a participar da segunda etapa. Todos aqueles que comparecerem a esta segunda etapa devem ser estimulados a participar da elaboração do plano de ação. Para isso, os coordenadores da reunião poderão explicar e relembrar aos presentes como ocorreu o trabalho na primeira etapa e quais foram os principais resultados daquele diagnóstico. Assim, todos devem ter as mesmas condições de opinar sobre o plano de ação.

2. Como lidar com as perguntas dos familiares/responsáveis que mostram dificuldade em compreender as questões pedagógicas contidas no documento?

Muitas questões do documento tratam de aspectos pedagógicos sobre os quais os/as profissionais da Unidade Educacional possuem maior conhecimento do que a maioria dos familiares/responsáveis e pessoas da comunidade. É importante que os/as profissionais respondam as dúvidas dos familiares/responsáveis e expliquem aquelas questões que eles desejam entender melhor. Essas manifestações de interesse são positivas e muitas vezes sugerem ações que devem ser adotadas pela Unidade no sentido de informar melhor os familiares/responsáveis sobre o trabalho educativo desenvolvido.

3. A Unidade Educacional deve preencher um quadro-síntese com os resultados da autoavaliação antecipadamente para que depois os familiares/responsáveis complementem durante a reunião para elaborar o plano de ação?

É muito importante que a equipe da Unidade Educacional planeje bem a reunião da segunda etapa, recuperando o material utilizado na primeira reunião de autoavaliação. No entanto, isso não deve levar a uma antecipação do processo coletivo de reflexão e discussão sobre as prioridades do plano de ação, que deve ocorrer com a participação ativa de todos e não apenas da equipe da Unidade Educacional.

4. Como fazer um plano de ação se todos os indicadores foram sinalizados com verde ou verde com ressalvas?

Uma avaliação realizada de forma participativa e negociada sempre pode ser revista. Pode ocorrer que novos participantes levantem algum aspecto que não havia sido abordado na primeira etapa. A própria equipe da Unidade Educacional também pode ter reavaliado a atribuição de cores em relação a alguns indicadores. Muitas vezes, um indicador pode ter recebido a cor verde apesar de algumas de suas questões terem recebido a cor amarela

ou vermelha. Ou seja, mesmo quando todos os indicadores tiverem recebido a cor verde restam aspectos que podem ser aprimorados pelo plano de ação.

5. Como diferenciar as ações que competem à Unidade Educacional daquelas que são de responsabilidade de setores externos (Secretaria Municipal de Educação, outros órgãos municipais ou a Entidade Mantenedora, no caso das Unidades conveniadas)?

Os desafios identificados na Unidade Educacional podem ser de três tipos:

- Ações a serem enfrentadas pela Unidade: muitos desafios apontados na avaliação realizada na primeira etapa podem ser enfrentados a partir de ações realizadas na própria Unidade.
- Ações a serem enfrentadas pela Unidade e setores externos: pode ocorrer que uma mesma questão possa ser objeto de ações internas e também de órgãos externos à Unidade.
- Ações a serem enfrentadas por órgãos e setores externos: alguns desafios identificados na avaliação só poderão ser enfrentados com ações decididas em outras instâncias fora da Unidade.

6. Como planejar o acompanhamento das ações incluídas no plano de ação?

É importante que após a elaboração coletiva do plano de ação seja realizado um planejamento do acompanhamento das ações previstas, tanto aquelas de responsabilidade da Unidade Educacional como aquelas atribuídas a setores externos. Isso pode ser feito por meio da criação de uma comissão formada por representantes da equipe e da comunidade.

No caso de ações de responsabilidade externa, deve ser preenchido o quadro de demandas da página 20, do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, que deve ser entregue à DRE a qual cada Unidade pertence, que por sua vez enviará o material à DOT-EI, para encaminhamento aos respectivos responsáveis.

7. Por que não foi prevista no documento a participação de bebês e crianças na avaliação da Unidade Educacional?

Vários estudos e debates sobre experiências de autoavaliação institucional participativa têm discutido a questão da participação das crianças nesse processo. No caso dos documentos voltados para as outras etapas da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – está prevista a participação dos alunos na autoavaliação coletiva.

A experiência realizada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, nos anos de 2013 a 2015, mostrou que a participação das crianças pequenas pode ocorrer em momentos

preparados especialmente para elas, com uso de abordagens adequadas a suas especificidades e tocando em questões de seu interesse. Algumas Unidades do município realizaram experiências interessantes com esse objetivo.

É muito importante que, caso a Unidade opte por desenvolver alguma atividade de autoavaliação com as crianças nos dias de funcionamento normal da Unidade Educacional, a equipe esteja muito bem preparada para lidar com as questões que podem emergir nesses momentos, de forma a garantir que as manifestações infantis não corram o risco de serem utilizadas de alguma maneira que possa prejudicar as crianças.





CEI O Pequeno Seareiro

Foto: Adriana Caminitti

PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

Os Centros de Educação Infantil – CEIs diretos, indiretos e conveniados; Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs; Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Escolas Municipais de Educação Infantil Bilíngue para Surdos - EMEBS são Unidades Educacionais que possuem autonomia, liberdade e responsabilidade para elaborar seu Projeto Político-Pedagógico - PPP, definindo seus rumos, planejando suas ações, mencionando os objetivos que se deseja atingir com as crianças, bem como os principais meios para alcançá-los. Tal autonomia permite a cada Unidade Educacional a construção de sua identidade envolvendo equipe escolar e famílias de forma a tornar esses atores sujeitos de sua própria história.

A elaboração do PPP deve ocorrer com a participação de todos garantindo uma gestão democrática. Nesse sentido, é necessário o envolvimento dos vários atores que compõem a Unidade Educacional (pais, professores, funcionários, bebês e crianças) em todas as formas de sua organização. Essa participação envolve as mais diferentes etapas da gestão, isto é, não só a construção dos projetos e processos pedagógicos como também as questões de ordem burocrática, como uso das verbas, por exemplo.

O Projeto Político-Pedagógico deve ser um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisto, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras ações necessárias de intervenção. Assim, se caracteriza como documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar, no qual se resgata e registra os avanços das propostas iniciais e, dessa forma, se verifica se os novos caminhos já foram ou não trilhados pela Unidade Educacional.

Para isso, é muito importante que as atividades e experiências educacionais desenvolvidas com os bebês e crianças sejam registradas e documentadas, de forma a provocar transformações na prática cotidiana, permitindo a troca de informação e reflexão dentro da equipe, bem como o acompanhamento, participação e envolvimento das famílias como colaboradores participativos das aprendizagens infantis.

Para elaborar o Projeto Político-Pedagógico, a equipe da Unidade de Educação Infantil deve considerar a realidade local, as especificidades dos bebês e crianças, bem como atualizar-se sobre as leis que regem a Educação Infantil no panorama nacional e municipal, sobre os conhecimentos já acumulados e os avanços teóricos no campo das ciências, como a Sociologia da Infância, Antropologia, Arte, História, Psicologia, entre outros recursos que são importantes para fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico, a formação em serviço e o relacionamento com as famílias.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
- Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, 2009.
- Orientação Normativa nº 01/2013, SMESP.

○ **INDICADOR 1.1 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO CONSTRUÍDO E CONHECIDO POR TODOS**

- 1.1.1 O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado e é revisto constantemente com a participação das professoras e professores, crianças, equipe gestora (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico), equipe de apoio e pais, por meio de reuniões e em diferentes momentos? (Ex.: horários de estudo, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e Conselho de Escola, para as Unidades da rede direta).
- 1.1.2 O Projeto Político-Pedagógico estabelece diretrizes e promove ações para valorizar as múltiplas experiências e respeitar as diferenças (socioeconômica, étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).
- 1.1.3 O Projeto Político-Pedagógico prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos bebês e crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- 1.1.4 A equipe da Unidade Educacional dialoga com as Diretorias Regionais de Educação, Supervisão Escolar, CEFAI, NAAPA (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem) e outros parceiros, entidade mantenedora (no caso da rede conveniada) para o encaminhamento das ações?
- 1.1.5 O Projeto Político-Pedagógico é disponibilizado de forma acessível como um documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar?

○ **INDICADOR 1.2 - PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO, DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO**

- 1.2.1 O planejamento, a avaliação, a seleção de materiais e a organização das atividades acontecem na prática cotidiana de forma a revelar as intenções descritas no Projeto Político-Pedagógico?
- 1.2.2 A Equipe Gestora (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico) possui um projeto de ação que colabore para o acompanhamento da prática educativa?

- ☐ I.2.3 Os horários de limpeza, das refeições e do preparo dos ambientes são planejados e organizados de forma a garantir as necessidades e interesses dos bebês e das crianças?
- ☐ I.2.4 As professoras/es têm garantido sua participação e autoria no planejamento e execução de planos de trabalho/projetos, atendendo aos interesses e necessidades de sua turma, de forma coerente com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional?
- ☐ I.2.5 A documentação pedagógica é compartilhada com as famílias, nutrido-se também de seus olhares?
- ☐ I.2.6 A documentação pedagógica assume um papel de importância na consolidação e historicização do processo pedagógico?

PLANEJAMENTO DO CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEU

- ☐ I.2.7 A Unidade Educacional participa da construção do Projeto Educacional do CEU e os professores e famílias possuem pleno conhecimento das concepções, princípios e regimento deste projeto.
- ☐ I.2.8 A Unidade Educacional se integra com os Núcleos da Gestão (Educativa, Cultural e de Esporte e Lazer) e as demais Unidades Educacionais que compõem o CEU, para o planejamento e a realização de ações integradas, inclusive as ações de formação coletiva?

☐ INDICADOR I.3 - GESTÃO DEMOCRÁTICA

- ☐ I.3.1 O Conselho de Escola participa do planejamento, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da Unidade Educacional?
- ☐ I.3.2 A Equipe da escola estabelece diálogo mediando conflitos e situações do cotidiano com ética e respeito a diferentes ideias, de forma a favorecer a gestão democrática?
- ☐ I.3.3 A Unidade Educacional possui meios para envolver a comunidade escolar e local, prestando contas de suas ações em relação à gestão de recursos?

Embora para os CEIs conveniados e indiretos a legislação não exija a formação de Conselhos de Escola, nada impede a organização de instrumentos de gestão cada vez mais participativos e democráticos.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO CEU:

- ☐ 1.3.4 Existe representatividade das famílias/responsáveis e dos profissionais da educação de sua Unidade Educacional no Conselho Gestor do CEU?
- ☐ 1.3.5 A Equipe Escolar se sente representada pelos membros eleitos que compõem o Conselho Gestor do CEU?





PARTICIPAÇÃO, ESCUTA E AUTORIA DE BEBÊS E CRIANÇAS

Bebês e crianças têm seu jeito próprio de ver o mundo, são cheios de movimento e histórias, relacionam-se com o tempo de uma forma diferente, conseguem viver intensamente cada minuto criando, explicando, imaginando, sonhando e, sobretudo, brincando. Estas e outras ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria que constituem objetivos presentes na maioria dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais que buscam garantir o protagonismo infantil.

Para concretizar tais objetivos no cotidiano educacional, as educadoras e os educadores precisam favorecer e potencializar a participação, a autonomia de bebês e crianças, compartilhando propósitos, considerando as opiniões infantis, negociando pontos de vista e significados, conversando, tomando decisões conjuntas, garantindo e valorizando suas criações.

Para tanto, é necessário que as relações estabelecidas entre adultos, bebês e crianças sejam baseadas no companheirismo, na cooperação, na colaboração, na confiança, no respeito e na cumplicidade que intensificam e favorecem o diálogo, sem o qual não é possível a concretização da participação e da autoria infantil.

Neste contexto, onde o diálogo se torna fundamental, nasce o desafio de “escutar as vozes infantis” que são as formas verbais e não verbais de bebês e crianças comunicarem seus pensamentos, sentimentos e inquietações. Mas, afinal, o que de fato significa escutar bebês e crianças? Como os escutamos? Por que, para quê e para quem essa escuta é importante?

O conceito de escuta, aqui defendido, não se limita à ação de escutar as manifestações verbais e balbucios de bebês e crianças. Afinal, sabe-se que muito antes de falar, os bebês possuem uma ampla capacidade de se comunicar e dialogar com o corpo todo, ou seja, não é somente pela palavra falada que se pode escutá-los. Os choros (que podem indicar medo, fome, tristeza, insegurança, dor etc.), balbucios, sorrisos, olhares, gestos, toques, brincadeiras, movimentos, desenhos, envolvimento, recusas, distanciamentos, silêncios e narrativas são algumas das formas de expressão das “vozes infantis”, ou seja, das diferentes maneiras que os bebês e as crianças utilizam para comunicar-se.

Assim, a escuta dos bebês e crianças não se restringe à capacidade auditiva do adulto. Significa, sobretudo, a disponibilidade intencional, ética, respeitosa e sem julgamentos de compreender as formas imaginativas, criativas e poéticas que bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo, suas hipóteses, sonhos, criações, culturas, desejos, necessidades, bem como os desafios, inquietações e desigualdades que marcam suas vidas desde a tenra infância.

Tal compreensão possibilita que o planejamento, a documentação pedagógica e a avaliação sejam construídos com os bebês e as crianças acolhendo, encorajando e desafiando a exploração do mundo, ampliando suas formas de criação, construção de conhecimento e enfrentamento das relações de desigualdade.

Com tudo isso, a escuta de bebês e crianças traz qualidade à prática educativa, à medida que aproxima e integra educadoras, educadores, bebês e crianças, vida e educação. Trata-se, portanto, da garantia de um direito infantil e de uma necessidade para as educadoras e os educadores que transformam sua prática educativa a partir da escuta, garantindo a participação e a autoria infantil na construção de novas e significativas aprendizagens.

INDICADOR 2.1 - A ESCUTA DE BEBÊS E CRIANÇAS EM SUAS DIFERENTES FORMAS DE SE EXPRESSAR

-  2.1.1 As educadoras e educadores percebem o que bebês e crianças comunicam por meio das linguagens não verbais, como gestos, toques, olhares, movimentos, brincadeiras e desenhos?
-  2.1.2 As educadoras e educadores entendem os diferentes tipos de choro dos bebês e crianças acolhendo suas necessidades?
-  2.1.3 As criações infantis, seus desenhos, esculturas, pinturas são entendidos como linguagens pelas quais bebês e crianças expressam suas ideias, hipóteses, histórias, imaginações e sonhos?
-  2.1.4 As educadoras e educadores acolhem os sentimentos dos bebês e crianças, quando estão alegres, tristes, com raiva, irritadas e inseguras, garantindo o direito da criança de se expressar e ajudando-a quando necessário?
-  2.1.5 As brincadeiras inventadas por bebês e crianças, as histórias que surgem deles, os objetos criados por eles para brincar são acolhidos e valorizados como formas de pensamento e linguagem?
-  2.1.6 As educadoras e educadores ampliam a escuta dos bebês e crianças conhecendo a comunidade em que eles vivem, suas características, saberes, culturas, histórias, desafios e sonhos?

○ INDICADOR 2.2 - AS VOZES INFANTIS NO PLANEJAMENTO E NA FORMAÇÃO

- 2.2.1 As vozes de bebês e crianças manifestadas em gestos, silêncios, toques, olhares, movimentos, brincadeiras, desenhos, falas e demais formas de expressão são consideradas para a construção do Projeto Político-Pedagógico?
- 2.2.2 O planejamento da educadora e do educador acolhe, inclui e se transforma a partir da escuta atenta das vozes infantis?
- 2.2.3 Os momentos de formação coletiva das educadoras e dos educadores contemplam as questões relativas à valorização da autoria, à garantia da participação e à escuta das vozes infantis?
- 2.2.4 As educadoras e educadores refletem sobre falas e atitudes infantis que transmitem preconceitos de raça, cultura, gênero, religião ou classe social de forma a problematizá-las e propor ações promotoras de igualdade?
- 2.2.5 Os bebês e crianças participam da organização do cotidiano educativo, compartilhando a autoria de seus projetos, escolhendo, decidindo e dando sugestões?

○ INDICADOR 2.3 - AUTORIA, PARTICIPAÇÃO E ESCUTA NA DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

- 2.3.1 A documentação pedagógica revela as vozes infantis, sendo instrumento que pode ser revisitado e avaliado para redirecionar a prática educativa?
- 2.3.2 Os bebês e as crianças por meio desses registros interagem, conversam, refletem, avaliam e recordam as experiências vividas com a turma?
- 2.3.3 As fotos, filmagens, escritas, painéis e outras formas de registros revelam os interesses, sugestões, decisões e ideias dos bebês e das crianças?
- 2.3.4 Bebês e crianças participam de momentos de avaliação da Unidade Educacional, tendo suas opiniões, ideias e perspectivas consideradas como elementos importantes para a (re)organização das ações?
- 2.3.5 Os bebês e as crianças recebem devolutivas da equipe de educadoras e educadores de suas propostas, sugestões e ideias?



MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS EM CONTEXTOS LÚDICOS PARA AS INFÂNCIAS

Os bebês e crianças se manifestam, criam, investigam e descobrem o mundo por meio das linguagens de forma integral onde corpo, pensamento e emoções estão juntos.

Os espaços coletivos das infâncias precisam considerar essa integralidade favorecendo as experiências e acolhendo as múltiplas linguagens das crianças.

Essas linguagens são vividas pelas crianças como brincadeiras, que é a forma mais significativa e legítima que elas têm para se expressar no mundo, se conhecendo e se desenvolvendo. Brincar é a expressão de manifestação e apropriação do conhecimento.

Para a criança, a linguagem é brincadeira. É assim que se apropria da cultura e se relaciona com todas as linguagens e formas de simbolização e comunicação: a fala, a encenação, os sons, os movimentos corporais, música, pintura, construção e muitas outras.

Reconhecemos que os bebês e crianças se expressam por meio de diferentes linguagens quando são oferecidas experiências agradáveis para todos os sentidos (olfato, audição, paladar, visão e tato), as quais promovem liberdade e livre movimento num cenário de descobertas de ritmos, sons, cores, sabores, texturas e cheiros.

As vivências culturais com a participação familiar, vinculadas a diversas tradições onde se manifestam ritmos e formas dos folguedos populares nas melodias, na diversidade de coreografias e gestos, também enriquecem as expressividades das linguagens infantis.

A Unidade Educacional deve valorizar o brincar, garantindo vivências lúdicas às crianças e enfatizando sua importância no cotidiano. Os educadores são articuladores das experiências do brincar na escola e preservadores do rico repertório das brincadeiras tradicionais da cultura infantil. Pequenas intervenções nos espaços podem conferir novos sentidos ao brincar, promovendo diversas possibilidades de exploração e potencializando a capacidade investigativa e imaginativa dos bebês e crianças. A oferta de materiais e brinquedos para os bebês e crianças exige um saber dos educadores: Como brincam as crianças nas diferentes idades? De que forma brincam? Quais materiais despertam mais seu interesse? O que aprendem quando brincam? Estes saberes se consolidam por meio de um processo de observação e escuta atenta e sensível daqueles que atuam com a infância.

Na avaliação da Unidade Educacional devemos sempre nos perguntar: Quantas linguagens as crianças vivenciam no seu cotidiano? Quais espaços estão possibilitando a sua imaginação, criação e expressão das cem linguagens que as crianças têm direito?

○ **INDICADOR 3.1 - BEBÊS E CRIANÇAS CONSTRUINDO SUA AUTONOMIA**

- 3.1.1 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários apoiando-as e respeitando-as nesse processo de aprendizagem?
- 3.1.2 As educadoras e os educadores cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que os bebês e as crianças vivenciem desafios corporais?
- 3.1.3 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais, diariamente?
- 3.1.4 As educadoras e os educadores consideram em sua prática cotidiana como e onde os bebês e as crianças preferem brincar, com quais tipos de materiais e o que eles buscam quando brincam, respeitando seus ritmos e interesses?

Entendendo como “experiência” o conceito de J.L. Bondia: “Experiência é aquilo que nos passa, nos acontece ou nos toca e, conseqüentemente nos forma e nos transforma. Somente o sujeito de experiências está aberto à sua própria transformação”.

○ **INDICADOR 3.2 - BEBÊS E CRIANÇAS VIVENDO EXPERIÊNCIAS COM O PRÓPRIO CORPO**

- 3.2.1 As educadoras e os educadores ensinam as crianças a cuidarem de si mesmas e do próprio corpo, valorizando as diferenças e motivando cada conquista neste processo?
- 3.2.2 A Unidade Educacional promove espaços e tempos para o brincar, onde os bebês e as crianças possam vivenciar corporalmente as infinitas possibilidades de movimento?
- 3.2.3 As professoras e os professores vivenciam com os bebês e crianças brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, promovendo experiências de toque, expressões faciais e conexões como o olhar entre os adultos e bebês e crianças?
- 3.2.4 As professoras e os professores exploram as diversas possibilidades de linguagens musicais com os bebês e crianças, utilizando a voz falada e voz cantada assim como canções sem palavras, com sinais, gestos, balbucios e sussurros e vibrações?
- 3.2.5 As professoras e professores organizam ambientes e cenários com caixas, cabanas, tecidos e outros, onde as crianças possam viver experiências de contemplação e recolhimento sendo respeitadas em seus processos individuais?

○ **INDICADOR 3.3 - BEBÊS E CRIANÇAS EXPRESSANDO-SE POR MEIO DE DIFERENTES LINGUAGENS QUE PERMITAM EXPERIÊNCIAS AGRADÁVEIS, ESTIMULANTES E ENRIQUECEDORAS**

- 3.3.1 As professoras e os professores propõem aos bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais?
- 3.3.2 As educadoras e os educadores contemplam, nas experiências cotidianas, a livre expressão corporal nas danças, lutas, esportes, malabarismos, mímicas e outros, considerando a potência do corpo infantil que se expressa, cria, investiga e aprende?
- 3.3.3 As professoras e os professores organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta e jogos de papéis, incentivando e enriquecendo o desenvolvimento do imaginário infantil?
- 3.3.4 As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a criarem pinturas, desenhos, construções, esculturas com materiais e suportes diversos (papel, chão, areia, plástico), adequados à faixa etária e necessidades específicas, favorecendo a livre exploração e escolha no seu processo criativo?
- 3.3.5 As professoras e os professores criam oportunidades para que os bebês e as crianças vivam experiências de quantificar, classificar e seriar por meio de jogos, brincadeiras, histórias e situações cotidianas significativas?
- 3.3.6 As professoras e os professores contam histórias ou leem livros diariamente, de diferentes gêneros e com diversos recursos (braile, libras, audiolivros), para os bebês e as crianças, promovendo a experiência literária?
- 3.3.7 As professoras e os professores incentivam os bebês e as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos oportunizando contato com portadores textuais e o comportamento leitor?
- 3.3.8 As professoras e os professores incentivam as crianças, individualmente e em grupos, a narrarem suas experiências, suas histórias de vida, a contar e recontar histórias?
- 3.3.9 As professoras e os professores realizam com os bebês e as crianças brincadeiras que envolvem gestos, canções, recitações de poemas e parlendas, explorando todos os sentidos?

Sobre brincadeiras de lutas:

Compreendemos as brincadeiras de luta como práticas que fazem parte do cotidiano das crianças em tempos/espaços de convívio coletivo e de reconhecimento de si e do outro. Estas práticas corporais constituem o repertório lúdico de crianças quando brincam. Brincando criam laços de interação com o mundo e buscam representar a realidade. Estes movimentos podem ser inspirações das histórias de heróis e heroínas, de batalhas e guerras, representando contextos e cenários imaginários por meio de seus corpos em movimento. São possibilidades de reviver episódios históricos da trajetória humana. Os jogos corporais e lutas também podem ser reconhecidos como manifestações dos rituais presentes no imaginário coletivo de um povo.

- ☐ 3.3.10 As educadoras e os educadores possibilitam contato dos bebês e das crianças com os elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas, sementes e exploram brincando?
 - ☐ 3.3.11 As professoras e os professores promovem a participação de todos os bebês e todas as crianças nas experiências do cotidiano, respeitando o direito ao convívio coletivo?
 - ☐ 3.3.12 As diversas linguagens e expressividades infantis são contempladas nas práticas educativas considerando a integração entre elas?
 - ☐ 3.3.13 As professoras e os professores favorecem o convívio dos bebês e das crianças com a natureza num cenário de interação com seus elementos e de livre movimentação corporal?
-
- ☐ **INDICADOR 3.4 - BEBÊS E CRIANÇAS RECONHECENDO E CONSTRUINDO CULTURAS INFANTIS POR MEIO DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS**
- ☐ 3.4.1 As professoras e os professores realizam estudos e pesquisas sobre os brinquedos e as brincadeiras tradicionais das infâncias, compreendendo o sentido dessas experiências e construindo coletivamente um rico repertório a ser compartilhado?
 - ☐ 3.4.2 A Unidade Educacional proporciona às crianças brincadeiras tradicionais em diálogo com as famílias e a comunidade?
 - ☐ 3.4.3 A Unidade Educacional disponibiliza e as professoras e os professores oferecem para as crianças brinquedos tradicionais das culturas das infâncias (bola, pião, peteca, pé de lata, carrinho de rolimã, entre outros)?
 - ☐ 3.4.4 A Unidade Educacional e as professoras e os professores promovem encontros com outros educadores ou pais/responsáveis para oficinas de construção de brinquedos e oficinas de brincadeiras tradicionais?

INTERAÇÕES

Cada criança, ao nascer, passa a fazer parte da sociedade e é inserida em contextos sociais diferentes. Como ator social, sujeito histórico e cultural é constituído pelas experiências e, ao mesmo tempo, influencia o meio em que vive. As formas de estar no mundo são manifestadas nas relações e nas experiências cotidianas vivenciadas. Bebês e crianças são agentes de sua própria socialização, aprendendo o mundo social à sua maneira, interpretando-o e ressignificando-o com seus pares.

Neste processo, os adultos têm papel crucial como responsáveis por propiciar às crianças acesso aos bens culturais de maneira significativa e ativa.

As Unidades de Educação Infantil são espaços sociais organizados coletivamente pela comunidade educativa (educadoras e educadores, bebês e crianças, família/responsáveis e comunidade do entorno) com a função de garantir e inserir todos os bebês e todas as crianças na vida social e cultural mais ampla. O CEI, o CEMEI, a EMEI e a EMEBS são espaços de experiências e crescimento para todos os bebês e todas as crianças, são ambientes ricos culturalmente, capazes de acolher suas emoções, manifestações, desejos, interesses e sentimentos. Lugares de compreensão de suas potencialidades, dificuldades e angústias.

As interações como um dos eixos norteadores do currículo precisam estar contempladas em todas as propostas pedagógicas para que propiciem relação efetiva entre adulto/criança, criança/criança, adulto/adulto e Unidade Educacional/Comunidade.

Proporcionar momentos de organização e planejamento de exposições abertas à comunidade escolar com todos os bebês e todas as crianças é dar visibilidade às produções da cultura da infância e estabelecer momentos de interação entre famílias/responsáveis e o entorno.

Para usufruir de experiências relacionais entre bebês e crianças da mesma idade, idades diferentes e entre adultos, a Unidade Educacional precisa ser constituída pela qualidade do clima relacional. Sua organização deve permitir a livre expressão, a autonomia, interações em pequenos e grandes grupos e com grupos de faixas etárias diferentes. Outra condição é a variedade, a consistência e a continuidade de experiências que meninas e meninos, sozinhos, em grupo ou com os adultos terão possibilidades de realizar. A brincadeira é, sem dúvida, a dimensão do interagir mais frequente para bebês e crianças, pois é uma atividade de alta prioridade para eles.

Cabe às educadoras e aos educadores estarem presentes nos momentos de brincadeiras e atentos à organização dos tempos, espaços e materiais disponíveis para interagir com os bebês e crianças, mas também possibilitar espaços para que eles se organizem a partir do que lhes é ofertado, promovendo experiências de relações significativas.

O olhar e a escuta sensíveis à potencialidade interativa dos bebês e das crianças, aos seus balbucios, falas, gestos e movimentos geram a intervenção por parte do adulto, ao mesmo tempo que acompanha e apoia os percursos dos pequenos, de maneira sutil, adequada e enriquecedora, sem ter atitude invasiva.

Para Fortunati (2009), bebês e crianças crescem, descobrem, inventam juntas, com novas estratégias de relação, novas soluções de problemas, novos pontos de vista, negociados e compartilhados entre elas e respeitados pelos adultos.

É importante respeitar o ritmo e os tempos de desenvolvimento de cada bebê e criança, reconhecendo as diferenças individuais, estimulando o respeito à diversidade.

Desse modo, a interação e a brincadeira são eixos norteadores das práticas pedagógicas e compõem o currículo da Educação Infantil conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

INDICADOR 4.1 - INTERAÇÃO CRIANÇA/ADULTO

-  4.1.1 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças encorajando-as em suas experiências, apoiando-as em suas necessidades específicas e fazendo elogios diante de suas conquistas?
-  4.1.2 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças na troca de fraldas, roupas, calçados, alimentação e banho, valorizando o cuidar e o educar integralmente como momentos privilegiados para interação, acolhimento e afetividade?
-  4.1.3 As educadoras e os educadores chamam os bebês e as crianças pelos seus nomes, não utilizando apelidos que ressaltam características biológicas pejorativamente (gordinha, magrela, branquela, neguinho)?
-  4.1.4 As educadoras e os educadores acolhem as necessidades dos bebês e das crianças, consideram seu choro, carregam no colo e brincam com elas?
-  4.1.5 As educadoras e os educadores adotam a prática de conversar com os bebês e com as crianças mantendo-se na mesma altura que delas, estabelecendo contato visual e corporal nos diversos momentos diários?
-  4.1.6 As educadoras e os educadores ajudam os bebês e as crianças a manifestarem os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme e decepção) e a perceberem os sentimentos dos colegas e dos adultos?

- 4.1.7 As educadoras e os educadores estabelecem interações com todos os bebês e crianças sem fazer distinção entre eles?
- 4.1.8 As educadoras e os educadores observam e atendem aos interesses e necessidades das crianças que são recém-chegadas, que tiveram afastamento temporário, que estão mudando de grupo ou se desligando da Unidade Educacional?
- 4.1.9 As educadoras e os educadores têm consciência da importância de serem referência de equidade, justiça e respeito quando interagem com os bebês e crianças e com outros adultos?
- 4.1.10 A Unidade Educacional combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas das educadoras e dos educadores que desrespeitam a integridade dos bebês e das crianças (prática de colocá-las no cantinho para “pensar” ou não permitir que brinquem no momento do parque, gritos, comentários que humilham as crianças e seus familiares)?

○ **INDICADOR 4.2 - INTERAÇÃO CRIANÇA/CRIANÇA**

- 4.2.1 São organizados momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos os bebês e crianças, meninas e meninos extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou em roda?
- 4.2.2 Em situações de conflitos nas quais os bebês e as crianças fazem uso de apelidos ou brincadeiras que desrespeitam e humilham o outro, os adultos intervêm, escutam e encorajam os bebês e as crianças a resolverem seus conflitos por meio do diálogo de forma negociada?
- 4.2.3 As educadoras e os educadores percebem se os bebês e as crianças se sentem pertencentes ao grupo e à Unidade Educacional?
- 4.2.4 Os bebês e as crianças têm a oportunidade de participar de momentos de rodas de observação e de conversa sobre os desenhos e as diversas criações de seus colegas?

☐ INDICADOR 4.3 - INTERAÇÃO ADULTO/ADULTO

- ☐ 4.3.1 As relações entre os adultos da Unidade Educacional são amistosas e respeitadas refletindo no atendimento às crianças.
- ☐ 4.3.2 As educadoras e os educadores conhecem e respeitam as diferentes culturas que perpassam os modos de vida das famílias?
- ☐ 4.3.3 As educadoras e os educadores compartilham com as famílias/responsáveis o conhecimento sobre os bebês e as crianças para melhor conhecê-las e planejam uma variedade de experiências de aprendizagens significativas que promovem a autonomia, o cuidado de si mesmo e do outro, o sentimento de participação e de respeito pelo meio ambiente?
- ☐ 4.3.4 As educadoras e os educadores evitam comentar assuntos confidenciais relacionados aos bebês, às crianças e aos seus familiares/responsáveis na presença deles?

☐ INDICADOR 4.4 - INTERAÇÃO UNIDADE EDUCACIONAL/COMUNIDADE

- ☐ 4.4.1 A Unidade Educacional planeja, organiza e realiza momentos de interação com Unidades Educacionais do entorno (CEI, EMEI, CEU, EMEBS, EMEF, EMEFM, CEMEI e CECI)?
- ☐ 4.4.2 A Unidade Educacional planeja e organiza espaços comunicativos proporcionando interação com as famílias/responsáveis e a comunidade?

INTERAÇÃO DAS UNIDADES EDUCACIONAIS QUE COMPÕEM O CEU

CEU

- ☐ 4.4.3 A Unidade Educacional planeja de forma intencional e periódica a integração de bebês e crianças de diferentes idades, em conjunto com outras Unidades Educacionais que compõem o CEU?

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Os bebês e crianças que vivem e experienciam suas infâncias nas Unidades Educacionais de Educação Infantil na Cidade de São Paulo são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade que se inter cruzam nas relações entre os pares, entre os bebês e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas.

Reconhecer e considerar essas identidades nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. E, por consequência, promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um currículo que vise à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas. É comum ouvirmos “as crianças não são preconceituosas e nem racistas”, “isso vem de família”, “o preconceito está na cabeça do adulto”, “eu trato todos do mesmo jeito: meninos, meninas, negros, brancos, indígenas e imigrantes”. No entanto, vários estudos demonstram que as crianças percebem as diferenças, sejam elas raciais e/ou de gênero, ainda muito pequenas, porém a interpretação que fazem dessas diferenças, ou seja, se entendem como positivas ou negativas irá depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional e das relações que se estabelecem entre bebês, crianças e os adultos.

Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas.

Esta dimensão surge com a intenção de que as educadoras e os educadores da Educação Infantil possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação para todos(as), o que pressupõe diálogos com toda a comunidade escolar, nos momentos de formação e

Racismo

(1) O racismo pode ser compreendido como uma ideologia que reproduz na consciência coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades. O racismo, assim, atribui inferioridade a uma raça e permite o domínio sobre o grupo, pautado, apenas, em atributos negativos imputados a esse. (MUNANGA, 1996).

(2) O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005)

Sexismo:

É o termo que se refere ao conjunto de ações e ideias que privilegiam determinado gênero ou orientação sexual em detrimento de outro gênero (ou orientação sexual).

Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais

- Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo na Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira;
- Parecer CNE nº 03/04 e a Resolução CNE/CP nº 01/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro nas Unidades Escolares de Educação Básica (2005);
- Parecer CNE/CEB nº 02/07 quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Lei nº 11.645/2008, altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- Nota Técnica nº 11 – Programa Mais Educação São Paulo: Diversidade, desigualdades e diferenças.

discussão, que pontuem o quanto muitas práticas que ocorrem dentro do ambiente educativo têm silenciado ou citado de modo pontual as culturas e conhecimentos produzidos pelas populações africana, afro-brasileira, indígenas e dos imigrantes. Além de nos fazer repensar as intencionalidades presentes nos currículos, nas imagens nas paredes, corredores e murais, nas histórias lidas e/ou oferecidas aos bebês e crianças, aos meninos e meninas, nas comemorações/festas que estão presentes no cotidiano das escolas.

Convidamos a comunidade escolar a investigar e refletir sobre e como o racismo tem se perpetuado no espaço educacional e como são valorizadas e representadas as diferentes populações negras, indígenas, brancas e imigrantes e, deste modo, construir caminhos que orientem o fazer e o pensar da educação para que esta seja, efetivamente, para todos(as).

○ INDICADOR 5.1 - CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 5.1.1 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explicita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino?
- 5.1.2 As propostas pedagógicas da Unidade Educacional preveem e realizam ações e reflexões, de forma permanente com os bebês e as crianças, as famílias/responsáveis e os demais profissionais, que valorizem as diferenças entre negros, brancos, indígenas e imigrantes?
- 5.1.3 As educadoras e educadores ao proporem experiências para os bebês e as crianças, tais como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?
- 5.1.4 As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?
- 5.1.5 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional respeita a definição constitucional de que a educação pública é laica, levando em consideração a existência de pessoas que professam diferentes religiões e outras que não professam nenhuma religião?
- 5.1.6 Diante do silêncio sobre a História e Cultura das populações africanas, afro-brasileiras e povos indígenas e as legislações atuais, é garantida na formação permanente das educadoras e dos educadores a pesquisa, o estudo e a construção de práticas pedagógicas promotoras da igualdade que trabalhem com essas culturas?

- 5.1.7 A Unidade Educacional mantém a prática de rever e rediscutir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, buscando analisar avanços e desafios no que se refere à implementação da LDB alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.654/2008?

○ INDICADOR 5.2 - RELACIONAMENTOS E ATITUDES

- 5.2.1 As educadoras e educadores reconhecem, acolhem, interferem positivamente e não silenciam quando acontecem situações (entre os bebês e as crianças, entre crianças e os adultos e entre os adultos) que envolvem xingamentos, piadas e apelidos preconceituosos e racistas com relação aos meninos/meninas, negros, indígenas e imigrantes?
- 5.2.2 Diante de situações de xingamentos, ofensas ou rejeições referentes à pertença étnico-racial e/ou gênero, os bebês e as crianças são estimulados e se sentem seguros em compartilhar com as educadoras e educadores seus sentimentos e aflições?
- 5.2.3 Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como fila, organização dos brinquedos, divisão de equipes, há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?
- 5.2.4 É garantido a todos os bebês e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas?
- 5.2.5 Na Unidade Educacional, os bebês, as crianças, as educadoras e os educadores e familiares/responsáveis vinculados a religiões de matrizes africanas (umbanda e candomblé, entre outras) são respeitados quando utilizam adereços, vestimentas e símbolos religiosos?

○ INDICADOR 5.3 - ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

- 5.3.1 A equipe gestora, os educadores e educadoras discutem com as famílias o caráter positivo e a importância de termos profissionais da educação do sexo masculino atuando plenamente com os bebês e as crianças pequenas?
- 5.3.2 A Unidade Educacional está atenta se em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas orações, rituais e comemorações de nenhuma religião garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis?

Discriminação Racial

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005)

Preconceito

(1) Caracteriza-se como um subproduto do racismo, é uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais. O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos contra negros, apoiados em conceitos ou opiniões não fundamentados no conhecimento, e sim na sua ausência.

(2) O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. (GOMES, 2005)

Lei nº 10.639/2003

Institui o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra e inclui no currículo escolar o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras.

Lei nº 11.645/2008

Inclui no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

- 5.3.3 Todos os bebês e crianças (meninos e meninas) recebem os mesmos cuidados, atenção e acolhimento no momento da troca de fraldas/roupas, do banho, do choro e dos conflitos, sem que haja privilégio de gênero, raça e etnia?
- 5.3.4 Há procedimentos na Unidade Educacional de escuta, documentação e encaminhamento para ações, atitudes e verbalizações com conteúdo preconceituoso e discriminatório por razões religiosas, de gênero, racial ou étnica?
- 5.3.5 A Unidade Educacional organiza, frequentemente, momento formativo e/ou de orientação com relação à identificação e intervenção em situações de racismo, sexismo e outras discriminações? (Especial atenção às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a LDB)

○ INDICADOR 5.4 - CONSTRUÇÃO POSITIVA DA IDENTIDADE

- 5.4.1 As vivências e experiências oportunizadas pelas educadoras e educadores, tais como: leitura de histórias, filmes, apreciação de obras de arte e artistas, músicas e músicos e expressões corporais contemplam a diversidade e permitem que bebês e crianças construam a percepção positiva das diferenças étnico-raciais?
- 5.4.2 Os bebês e crianças negras, indígenas e imigrantes têm oportunidade de conhecer e ouvir por parte das educadoras e educadores falas positivas sobre sua beleza, seu cabelo, penteados e demais características físicas e culturais?
- 5.4.3 Todos os bebês e as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo, desenhos e outros) representada positivamente nos materiais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional?
- 5.4.4 É oportunizado a todos os bebês e crianças, meninos e meninas terem seus cabelos cuidados, acariciados e penteados de modo que possibilite a construção de uma imagem positiva de sua estética?
- 5.4.5 Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas?
- 5.4.6 Os educadores e educadoras oportunizam aos meninos vivências em que estes se fantasiem, assumam papéis de cuidar do outro, limpar e organizar o espaço coletivo em contraposição à ideia machista?
- 5.4.7 Na apresentação de diferentes profissões, nas personagens como heróis/heroínas, príncipes/princesas estão contempladas as diferentes identidades étnico-raciais (branco, negro, indígena) e os imigrantes?

AMBIENTES EDUCATIVOS: TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIAIS

A organização dos ambientes, os usos dos tempos, a seleção e oferta de materiais articulados às experiências de aprendizagens propostas aos bebês e crianças refletem concepções de educação e cuidado presentes no cotidiano das Unidades Educacionais.

Espaços não são estruturas neutras, possuem dimensão simbólica nos quais se desenvolvem múltiplas habilidades e sensações. Os ambientes traduzem a compreensão que se tem da infância, do papel da educação e da educadora e do educador revelada nas experiências e nas relações que se dão num ambiente de liberdade e de respeito às potencialidades infantis.

Considerando o brincar e as interações como eixos norteadores do Currículo da Educação Infantil, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, espaços e ambientes como importantes elementos curriculares devem ser organizados de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e experiências apreciadas pelos bebês e crianças.

Quando se entende a construção do tempo como aquisição psicológica e sociocultural, deve-se romper com estruturas rígidas, mecânicas e absolutas de organização do tempo destinado às diferentes linguagens em diferentes espaços e ambientes. Advém daí a importância de se levar em conta a singularidade de bebês e crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

Enquanto o ambiente é revelador do currículo, a prática educativa apoia os valores desse currículo à medida que considera os ritmos dos bebês e crianças nos arranjos dos espaços e ambientes, bem como no tempo de seu uso e desfrute, de acordo com suas potencialidades e desejos.

Espaços, ambientes, tempos e mobiliários são elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva e cognitiva dos bebês e crianças e garantia de educação e cuidado num contexto agradável. Considerando que bebês e crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas, a integração destes elementos deve se destinar ao estabelecimento de encorajamento de ações intencionais, de resolução de problemas, de participação e organização na composição dos ambientes, com espaço para escolhas e decisões, num exercício de autonomia e criatividade.

As múltiplas oportunidades que os espaços oferecem aos bebês e crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas, com objetos práticos do dia a dia, materiais encontrados na natureza, materiais não estruturados, uso de espelhos e móveis, sendo essas múltiplas oportunidades um dos princípios do planejamento/organização dos espaços.

Organiza-se o espaço de modo que seja sempre seguro, limpo, acessível a todos e motivador, de maneira a propiciar um ambiente acolhedor e de bem-estar apropriado para o movimento e que garanta a mobilidade interna e externa.

As paredes também falam e documentam, são também reveladoras deste currículo e das relações que se estabelecem. As exposições das marcas das produções das culturas infantis, as fotografias que contam o processo, as transcrições das falas e conversas das crianças, entre outros, permitem à comunidade e aos familiares enxergar o potencial infantil, bem como o que acontece no ambiente educacional.

As experiências de aprendizagens de bebês e crianças não se limitam aos espaços internos da Unidade Educacional, os espaços são um importante elemento curricular e potencializador das aprendizagens infantis. Ocupar os espaços do entorno da instituição, seu bairro, sua cidade, oferecendo às crianças condições de experimentar autonomamente a ocupação, a exploração e a transformação dos lugares fará com que eles tenham maior sentido, pois o espaço será tratado como sujeito e objeto pedagógico, numa perspectiva integradora.

Sendo assim, a conexão íntima entre espaços, ambientes, tempos, currículo e as concepções de criança e infância se traduz em Qualidade Social da Educação Infantil Paulistana, numa perspectiva integradora que valoriza as experiências e as culturas infantis.

○ **INDICADOR 6.1 - AMBIENTES, ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS**

- 6.1.1 Na ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional por todos os bebês e por todas as crianças estão garantidos movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam a exploração dos ambientes?
- 6.1.2 Os ambientes são organizados com oferta de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros) que favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens, evitando assim o uso exclusivo de materiais plásticos?
- 6.1.3 Os ambientes são equipados com mobiliários apropriados ao uso de todos os bebês e todas as crianças, considerando a altura adequada das prateleiras, mesas, cadeiras, bancadas, pias, trocadores, com condições de conforto, segurança e acessibilidade?
- 6.1.4 Os espaços, materiais, objetos, brinquedos estão acessíveis para todos os bebês e todas as crianças?
- 6.1.5 As janelas permitem a ventilação, iluminação natural e visibilidade para o ambiente externo, com peitoril de acordo com a altura das crianças, garantindo segurança?

- ☐ 6.1.6 A decoração e os materiais, na composição dos ambientes, respeitam e representam a diversidade humana e cultural, a autoria e expressão dos bebês e das crianças?
- ☐ 6.1.7 As marcas das criações dos bebês e das crianças são expostas com regularidade em paredes, painéis e ambientes educativos, de modo a dar visibilidade às culturas infantis?
- ☐ 6.1.8 As crianças participam com os professores e professoras na organização dos ambientes para realização de suas futuras experiências?
- ☐ 6.1.9 O ambiente externo é planejado e organizado de modo a proporcionar aos bebês e crianças o contato com o sol, em horários adequados, e outros elementos da natureza, possibilitando atividades livres, interações entre as crianças e experiências com água, terra, ar, plantas e outros?
- ☐ 6.1.10 A Unidade Educacional, em seu Projeto Político-Pedagógico, prevê espaços planejados para o recolhimento dos bebês e das crianças que desejam ou que necessitam de descanso, respeitando seu momento de individualização e quietude?
- ☐ 6.1.11 Os ambientes são organizados com diversidade de livros e outros materiais sensoriais de leitura que possuam riqueza de tamanhos, cores, formas, texturas, inclusive odores e temperaturas?
- ☐ 6.1.12 Os livros infantis estão organizados de modo que fiquem à disposição dos bebês e crianças em cestos ou prateleiras sempre à sua altura?
- ☐ 6.1.13 Diferentes recursos tecnológicos e midiáticos (computador, lanternas, câmera digital, gravador, projetor, caixas de luz, tablets, celulares...) fazem parte das experiências propostas às crianças, numa perspectiva de educação pela descoberta e não pela instrução?

☐ **INDICADOR 6.2 - TEMPOS DESTINADOS ÀS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS**

- ☐ 6.2.1 Os tempos destinados às experiências dos bebês e crianças nas áreas externas como parques, solários, quadras, jardins acontecem diariamente?
- ☐ 6.2.2 Os momentos de transições de uma atividade para outra são pensados e organizados respeitando o tempo da criança e evitando longos períodos de espera?

- ☐ 6.2.3 O tempo de utilização de TV e vídeo é planejado considerando a ampliação do repertório cultural de bebês e crianças, evitando que fiquem expostos somente a estes recursos em detrimento de outras experiências?
- ☐ 6.2.4 O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?
- ☐ 6.2.5 O tempo para as refeições é organizado como prática educativa que garanta a interação entre todos os bebês e todas as crianças?
- ☐ 6.2.6 Existem práticas educativas no momento das refeições que garantam a autonomia das crianças na escolha dos utensílios, dos alimentos e do lugar de sua preferência?

☐ **INDICADOR 6.3 - A EXPLORAÇÃO DOS ESPAÇOS DO CEU**

- ☐ 6.3.1 Os bebês e crianças utilizam semanalmente a Biblioteca do CEU, explorando e interagindo com seu acervo de forma lúdica e criativa?
- ☐ 6.3.2 Os bebês e crianças utilizam semanalmente os espaços coletivos do CEU como quadras, salas de dança, telecentros, padarias de forma intencional e criativa?
- ☐ 6.3.3 O uso das piscinas, para bebês e crianças, está garantido na prática educativa de sua Unidade Educacional de forma periódica? (Considerando os períodos de clima favorável)
- ☐ 6.3.4 Os bebês e crianças participam da programação cultural, esportiva e de lazer do CEU como parte da prática educativa?
- ☐ 6.3.5 A programação do CEU é socializada entre as famílias/responsáveis e educadores?

PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR: EXPERIÊNCIAS DE SER CUIDADO, CUIDAR DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

A promoção da saúde e bem-estar dos bebês e das crianças é uma dimensão primordial do trabalho nas instituições de Educação Infantil a ser compartilhada com as famílias e profissionais da saúde. Responsabilidade que precisa ser assumida no contexto da escola e da comunidade frente a práticas culturais de cuidado e saúde individual e coletiva dos bebês e das crianças. É importante que a equipe escolar conte com competente orientação e parceria com órgãos de saúde e estabeleça um diálogo próximo com as famílias para conhecimento de necessidades individuais das crianças.

As Unidades Educacionais precisam ser instigadas a pensar de forma ampla e profunda a dimensão da promoção da saúde e do bem-estar que se desdobra nas experiências de aprendizagem de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo, na perspectiva da responsabilidade e autonomia pessoal e coletiva. Cuidado que não se restringe à saúde física, mas também à afetiva e intelectual. Cuidar do bebê e da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo suas singularidades, identificando e respondendo às suas necessidades. A saúde e o bem-estar dependem tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, e dos cuidados fisiológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos envolvendo oportunidades de apropriação e recriações da cultura.

A atitude reflexiva dos educadores nos momentos do cuidar implica a consciência de sua indissociabilidade com o ato de educar e do direito dos bebês e das crianças a um contexto humano marcado por relações de respeito mútuo, aconchego, cuidado e enriquecimento cultural.

○ INDICADOR 7.1 - PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR

- 7.1.1 No período de acolhida/adaptação, a Unidade Educacional procura orientar a família sobre a vulnerabilidade dos bebês e das crianças às doenças infantis decorrentes da ampliação do convívio social?
- 7.1.2 A Unidade Educacional acompanha e divulga as campanhas nacionais de vacinação para as famílias/responsáveis observando o calendário de vacinação?
- 7.1.3 As educadoras e educadores mantêm comunicação com as famílias/responsáveis quando o bebê e a criança ficam doentes e não podem frequentar a Unidade Educacional, procurando orientar a família na busca por serviços básicos de saúde?
- 7.1.4 As educadoras e os educadores criam momentos em que as crianças possam progressivamente cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde (higiene bucal, lavagem das mãos, troca de roupas)?
- 7.1.5 É garantido o direito dos bebês e das crianças às suas necessidades básicas de dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água sempre que manifestam a necessidade sem um horário preestabelecido para os mesmos?
- 7.1.6 As educadoras e os educadores acolhem e respeitam o ritmo dos bebês e das crianças na retirada das fraldas e no aprendizado do controle dos esfíncteres (xixi e cocô)?
- 7.1.7 As educadoras e os educadores ofertam experiências para a conquista da autonomia dos bebês e criança com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) no cuidar de si?
- 7.1.8 As educadoras e educadores reconhecem a atribuição de cada um que atua no cuidado com os bebês e crianças com deficiência Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AHSD)?

○ **INDICADOR 7.2 - RESPONSABILIDADE PELA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS**

- 7.2.1 Os educadores e educadoras oferecem aos bebês e crianças variedades de alimentos, incentivando-os a conhecer e escolher alimentos variados e saudáveis, contribuindo para uma educação alimentar que atenda às suas necessidades, inclusive daqueles que necessitam de dietas especiais?
- 7.2.2 A Unidade Educacional prepara os alimentos de forma variada e atraente para os bebês e crianças?
- 7.2.3 A Unidade Educacional mantém a família/responsável informada sobre a alimentação dos bebês e das crianças, disponibilizando o cardápio oferecido em lugar visível?
- 7.2.4 No momento das refeições é garantido um lugar aconchegante e agradável, que permita interação significativa dos bebês e das crianças entre si e com os alimentos?
- 7.2.5 As educadoras e os educadores incentivam e orientam em parceria com a família/responsáveis a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, legumes) respeitando o ritmo e as necessidades de cada bebê e criança?

○ **INDICADOR 7.3 - LIMPEZA, SALUBRIDADE E CONFORTO**

- 7.3.1 Os ambientes internos e externos da Unidade Educacional são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?
- 7.3.2 São tomados os cuidados necessários no momento de troca de fraldas garantindo a higienização das mãos, do trocador, uso de lixeira com pedal e tampa e a retirada das fraldas usadas, evitando que fiquem muito tempo no ambiente?
- 7.3.3 A limpeza e a retirada do lixo dos ambientes internos (com atenção especial aos banheiros dos bebês e crianças) e externos da Unidade Educacional são realizadas regularmente?

○ INDICADOR 7.4 - SEGURANÇA

- 7.4.1 A Unidade Educacional orienta e acompanha a chegada e saída dos bebês e das crianças que utilizam o transporte escolar, estabelecendo diálogo com condutores e monitores, garantindo também a segurança nas vias de acesso, abertura e fechamentos dos portões e portas?
- 7.4.2 Os objetos, materiais e móveis são utilizados funcionalmente e estão organizados de modo a permitir a segurança e mobilidade dos adultos, bebês e crianças, não oferecendo riscos à saúde de todos e garantindo ambientes agradáveis, seguros e acessíveis?
- 7.4.3 As tomadas elétricas e todos os pontos potencialmente perigosos do prédio são protegidos para garantir a circulação segura dos bebês e crianças?
- 7.4.4 Produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance dos bebês e crianças?
- 7.4.5 O botijão de gás atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo protegido?
- 7.4.6 Os extintores de incêndio da Unidade Educacional atendem às especificidades de segurança e passam por manutenção obrigatória?
- 7.4.7 A Unidade Educacional tem procedimentos preestabelecidos e conhecidos por todos (prestação de socorro, registros e comunicação à família/responsáveis) que devem ser tomados em caso de acidentes?
- 7.4.8 A Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA)/Brigada de Incêndio/Defesa Civil Escolar da Unidade Educacional é ativa e participa das reuniões e atividades formativas proporcionadas pelos órgãos competentes?

FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES

As formações inicial e continuada das educadoras e educadores são fatores determinantes na qualidade da educação. Ressalta-se que educadores são todos aqueles profissionais presentes nas Unidades de Educação Infantil, incluindo as Equipes Gestora, Docente e de Apoio. Portanto, é importante ressaltar que a formação continuada deve envolver todas essas equipes, tanto com relação ao que é comum a elas, quanto em relação às especificidades de cada uma.

No âmbito da Unidade Educacional, é necessário que a formação continuada se constitua como momento privilegiado de estudos, reflexões e trocas de experiências, tanto nos momentos já estabelecidos legalmente (Horários Coletivos, Horas-Atividade, Reuniões Pedagógicas), como nos outros momentos organizados por cada Unidade Educacional dentro da sua rotina.

Esse processo de formação desenvolve-se pela parceria entre a Unidade Educacional, a Diretoria Regional de Educação (DRE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), fortalecendo esta relação para a garantia da qualidade social da educação. Ainda, é necessário o investimento pessoal de cada profissional em sua formação, além da esfera da Unidade Educacional.

A interação entre as equipes da Unidade Educacional e entre os membros de cada uma delas é imprescindível para a construção de um trabalho verdadeiramente coletivo e coerente, valorizando-se cada uma em suas especificidades e proporcionando-lhes as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho com disponibilidade de estrutura, recursos necessários, apoio de seus pares e das demais equipes, com a garantia de direitos e de todos os atores envolvidos na ação educativa. Isto porque, além da formação, as condições de trabalho são determinantes no desempenho de cada educadora e educador.

A presença das famílias/responsáveis e da comunidade em parceria com a equipe no espaço das Unidades Educacionais constitui um importante fator na compreensão, por todos os envolvidos, do papel de cada um na vida dos bebês e das crianças. Por isso, as educadoras e educadores devem preocupar-se sempre em manter uma postura profissional, acolhedora e coerente com o trabalho que realizam.

Equipe Gestora

Esta equipe é constituída pelo Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Assistente de Diretor.

Equipe Docente

Esta equipe é constituída pelas professoras e professores.

Equipe de Apoio

Esta equipe é constituída pelos profissionais da Unidade responsáveis pela limpeza, merenda, vigilância, inspetoria e serviços administrativos na secretaria, sejam eles servidores e/ou funcionários terceirizados.

Os Projetos Especiais de Ação – PEAs

São instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais. Expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação.

Para saber mais: Leia a Portaria nº. 901 de 24/01/2014.

○ INDICADOR 8.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DOCENTE

- 8.1.1 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE DIRETA: Nas Reuniões Pedagógicas e nos horários coletivos, entre eles os dedicados ao Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Educacional, são garantidos: os momentos de estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?
- 8.1.2 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Nas Reuniões Pedagógicas, são garantidos: os momentos de preparo de materiais, estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros?
- 8.1.3 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Além das Reuniões Pedagógicas, há outros momentos dentro da rotina de trabalho das professoras e professores dedicados, exclusivamente: ao estudo, planejamento, produção e sistematização de registros?
- 8.1.4 As professoras e professores têm a oportunidade, em parceria com a gestão, de opinar sobre temas para os momentos formativos relevantes às necessidades da Unidade Educacional e de suas turmas em particular?
- 8.1.5 As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

○ INDICADOR 8.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA

- 8.2.1 As gestoras e gestores participam dos encontros sistemáticos de formação continuada e de outros cursos de formação oferecidos pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?
- 8.2.2 As gestoras e gestores compartilham sistematicamente com a equipe da Unidade Educacional as informações, documentos, conhecimentos, procedimentos e os materiais propostos pela SME e pela DRE?

☐ INDICADOR 8.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DE APOIO

- ☐ 8.3.1 A Equipe de Apoio participa dos momentos de formação nos dias de Reunião/Jornada Pedagógica?
- ☐ 8.3.2 Há momentos de formação específica para a Equipe de Apoio incluídos em sua rotina de trabalho?
- ☐ 8.3.3 A Equipe de Apoio participa dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras?

☐ INDICADOR 8.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO

- ☐ 8.4.1 Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e crianças, silenciosos e com mobiliário adequado aos adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica?
- ☐ 8.4.2 Há espaços de descanso/refeições das educadoras e educadores, sem comprometer os espaços dos bebês e crianças?
- ☐ 8.4.3 Há fraldário/trocador/cuba na altura adequada ao adulto para banho e trocas dos bebês e crianças com segurança?
- ☐ 8.4.4 Há banheiro de uso exclusivo das educadoras e educadores, com chuveiro, pia e vaso sanitário?
- ☐ 8.4.5 As educadoras e educadores têm acesso a recursos, materiais e livros de pesquisa relevantes e/ou necessários ao seu aprimoramento profissional e ao trabalho com sua(s) turma(s)?
- ☐ 8.4.6 A relação entre a quantidade de bebês/crianças e educadores está em progressiva diminuição a cada ano, de acordo com o especificado no Plano Municipal de Educação?

Plano Municipal de Educação

Aprovado pela Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, estabelece na meta 2 a diminuição da relação entre bebês/crianças e docentes, no período de 2015 a 2025, desde que atendida a demanda:

Berçário I – 7 crianças para cada educador

Berçário II – 9 bebês/crianças para cada educador

Mini-Grupo I – 12 bebês/crianças para cada educador

Mini-Grupo II – 25 crianças para cada educador

Infantil I – 25 crianças para cada educador

Infantil II – 25 crianças para cada educador

Decreto nº 6.949/2009

Estabelece a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência

- 8.4.7 A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, famílias/responsáveis e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças? (Especial atenção ao Decreto nº 6.949/2009)
- 8.4.8 Os representantes da Unidade Educacional nas entidades sindicais e nos fóruns de defesa da infância socializam com os demais as ações e discussões sobre as questões trabalhistas e educacionais, articulando-as às necessidades dos bebês e crianças e das educadoras e educadores?



REDE DE PROTEÇÃO SOCIOCULTURAL: UNIDADE EDUCACIONAL, FAMÍLIA, COMUNIDADE E CIDADE

Qualidade da Educação Infantil tem por premissa o compromisso de todos (sociedade, escola e família/responsáveis) com a garantia dos direitos dos bebês e das crianças, com a visibilidade das infâncias e de suas produções culturais.

A família, as Unidades Educacionais e demais instituições sociais se constituem como aqueles que devem garantir e viabilizar direitos e acesso aos bens e serviços públicos (educação de qualidade, saúde, proteção social), bem como ao patrimônio cultural da comunidade, da cidade e da humanidade.

A Rede de Proteção Sociocultural se efetiva a partir do território no qual a Unidade Educacional está localizada, no contexto da Cidade Educadora, ao garantir acesso aos bens culturais socialmente constituídos (na Unidade Educacional, na comunidade e na cidade) e aos equipamentos sociais veiculadores e produtores dessas culturas (centros culturais e esportivos, teatros, parques, museus) seja de iniciativa do poder público ou das comunidades.

A Unidade Educacional assume responsabilidade social no sentido de articular e garantir a Rede de Proteção Sociocultural, para tanto é fundamental considerar a criança como sujeito de direitos, acolher a família/responsáveis em suas diferentes estruturas organizacionais e em suas manifestações culturais e sociais estabelecendo uma relação de parceria, reconhecer a comunidade como espaço de construção de identidade e a cidade como promotora da visibilidade das infâncias.

Cidade Educadora é um conceito que vai além da Unidade Educacional e pressupõe sua integração a outros espaços, sendo a diversidade de fontes de cultura existente fundamental para o fortalecimento da escola pública na articulação ao desenvolvimento comunitário, na perspectiva do atendimento integral aos bebês e às crianças na Cidade de São Paulo.

☐ **INDICADOR 9.1 - RESPEITO, ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO**

- ☐ 9.1.1 Os familiares/responsáveis sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na Unidade Educacional levando em consideração a diversidade de configurações familiares em todos os momentos?
- ☐ 9.1.2 As educadoras e os educadores da Unidade Educacional sentem-se respeitados e valorizados pelos familiares/responsáveis?
- ☐ 9.1.3 A Unidade Educacional possibilita momentos (eventos, formações, reuniões, projetos, exposições, entre outras) em que as famílias/responsáveis se sintam valorizadas e corresponsáveis pelo processo educativo?
- ☐ 9.1.4 As educadoras e os educadores conhecem e valorizam os contextos familiares dos bebês e das crianças (se são imigrantes, migrantes, indígenas, população proveniente do campo, seus nomes, onde moram, se têm irmãos)?
- ☐ 9.1.5 A Unidade Educacional possibilita o processo de acolhida e adaptação a todos os bebês e as crianças, em especial, aos ingressantes considerando suas particularidades?
- ☐ 9.1.6 As famílias/responsáveis de todas as crianças são auxiliadas e encorajadas a participar do processo de adaptação na Unidade Educacional de acordo com a necessidade dos bebês e das crianças?

☐ **INDICADOR 9.2 - PARTICIPAÇÃO DA UNIDADE EDUCACIONAL NA REDE DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DE TODAS AS CRIANÇAS**

- ☐ 9.2.1 A Unidade Educacional acompanha a frequência de todos os bebês e de todas as crianças, identifica as razões das faltas e busca construir alternativas em parceria com as famílias/responsáveis para corrigir a situação?
- ☐ 9.2.2 A Unidade Educacional desenvolve ações integradas com os serviços da Rede de Proteção Social, como Unidade Básica de Saúde - UBS, Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, Centro de Atenção Psicossocial Infantil – CAPS I, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Conselhos Tutelares e outras organizações de defesa de direitos dos bebês e das crianças?
- ☐ 9.2.3 A Unidade Educacional acolhe e orienta os familiares/responsáveis das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas

habilidades/superdotação, buscando o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, quando necessário, para a organização do Atendimento Educacional Especializado?

- ☐ 9.2.4 A Unidade Educacional comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde?
- ☐ 9.2.5 A Unidade Educacional adota procedimentos de diálogo, mediação e entendimento com os familiares/responsáveis nos casos de bebês e crianças com sinais de negligência e abandono, antes de comunicá-los ao Conselho Tutelar?
- ☐ 9.2.6 A Unidade Educacional comunica ao Conselho Tutelar sempre que houver fundada suspeita, evidência, indícios ou relatos de prática de violência, abuso ou maus tratos contra os bebês e crianças?
- ☐ 9.2.7 A Unidade Educacional produz histórico de fluxos dos encaminhamentos feitos pela instituição (observação, acompanhamento, registro de dados e de resultados e identificação da necessidade de novos encaminhamentos)?

☐ **INDICADOR 9.3 - A UNIDADE EDUCACIONAL NA CIDADE EDUCADORA**

- ☐ 9.3.1 A Unidade Educacional conhece e reconhece as ações culturais que ocorrem no seu território e com elas se relaciona, participa, divulga e as incorpora nos planejamentos e nas atividades?
- ☐ 9.3.2 A Unidade Educacional promove o acesso dos bebês, das crianças e das famílias/responsáveis aos espaços de cultura, esporte e lazer no seu entorno e na cidade, como praças, clubes, feiras livres, teatros, parques, cinemas, casas de cultura, bibliotecas e museus?
- ☐ 9.3.3 A Unidade Educacional conhece e divulga aos familiares/responsáveis as atividades oferecidas nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) para a promoção de ações de esporte, lazer e cultura?
- ☐ 9.3.4 A Unidade Educacional considera em seu planejamento os espaços e as atividades disponibilizados nos Centros Educacionais Unificados (CEUs)?
- ☐ 9.3.5 A Unidade Educacional dá visibilidade às criações dos bebês e das crianças nos espaços da Unidade Educacional, da comunidade e da cidade?



CEI Padre Gregório Westrupp

Foto: Adriana Caminitti

Referências Bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP, SEB/MEC (Coord.). **Indicadores da Qualidade na Educação: Ensino Fundamental**. 4.ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

BARBOSA, Maria Carmem. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTO, Maria A.; SILVA JR., Hédio; CARVALHO, Sílvia Pereira de (Coord.). **Educação infantil e práticas promotoras da igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa Lá, 2012.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

BONDIOLI, Anna. **O Tempo no Cotidiano Infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, Anna. Os modos de educar. In: BECCHI, Egle et al. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 36-41.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Org.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2004, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 02/2007, de 31 de janeiro de 2007**. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. **Cadernos SECAD 5**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de (Org.). **Educação infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 31-50.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/ SEB, 2009.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Culturas Infantis em Creches e Pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2011.

FORTUNATI, Aldo. **A educação Infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.

MAGISTÉRIO: publicação da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação para os professores da Rede de Ensino da Cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT. n.4, 2015.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre a saúde e a educação**: um estudo de caso no berçário de uma creche. 1998. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 1998.

MARANHÃO, Damaris Gomes. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. **Anais do Seminário Nacional**: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**. São Paulo: Livre Conteúdo, 2013.

REVISTA Educação: Cidade Educadora - Educação Inclusiva: um sonho possível. São Paulo: SME/DOT-G, n.4, 2003.

RIBEIRO, Bruna. Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites. **Revista Educação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2013.

RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. B. Uma leitura dos usos dos Indicadores da Qualidade na Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010.

RIBEIRO, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SALTO PARA O FUTURO: educação de crianças em creches. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, ano 19, n.15, out. 2009.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Observatório Social de América Latina – OSAL**, ano 6, n. 16, Buenos Aires, jun. 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na Educação Infantil**: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT-EI, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4.672, de 05 de dezembro de 2006**. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=06122006P%20046722006SME>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre os Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/DOC NOTICIAS/PORTARIA 901 PEA.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/DOC_NOTICIAS/PORTARIA_901_PEA.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6.569, de 26 de novembro de 2014**. Dispõe sobre o cronograma e execução de serviços nos CEIs Indiretos e nas creches / CEIs da rede privada conveniada, para o ano de 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7799.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 6.570, de 25 de novembro de 2014**. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades - 2015. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=26112014P%20065702014SME>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 5.930 de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014.



ANEXOS

Anexo I - Quadro de Plano de Ação

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PRAZO
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Anexo II - Quadro Indicador de Demanda

	DEMANDA
Entidade Mantenedora	
DRE	
DOT - EI (SME)	

Comissão ampliada para escrita dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Alessandra Arrigoni - **SME/DOT Educação Infantil**

Aline Dias Nascimento - **Pesquisadora PUC/SP**

Ana Maria Silvage - **EMEI Profa. Dinah Galvão**

Bruna Ribeiro - **Assessora SME/DOT Educação Infantil**

Carolina de Paula Teles Duarte - **DRE Campo Limpo**

Cinthia Bettoi Pais - **DRE Ipiranga**

Creusa Candida dos Santos Silva - **DRE Capela do Socorro**

Cristiane Damasceno Nunes de Carvalho - **DRE São Miguel**

Edilene de Cássia Zambrana Ferrel Ribeiro - **EMEI Olga Benário Prestes**

Elaine Cristina Ferreira da Conceição - **DRE Itaquera**

Elza Maria Prestes da Silva - **DRE Butantã**

Fernanda Carvalho Hashizume Demori - **DRE Santo Amaro**

Fernanda Santos de Andrade Albuquerque - **DRE Capela do Socorro**

Ivone Mosolino - **SME/DOT Educação Infantil**

Izabel Cristina Ferreira da Conceição - **EMEI Profa. Laura da Conceição Pereira Quintaes**

Janaína Maria Vicente da Silva - **EMEI Profa. Laura da Conceição Pereira Quintaes**

Kelly Cristina Graciano Silva - **DRE Freguesia/Brasilândia**

Lidia Godoi - **SME/ DOT Educação Infantil**

Lourdes Pereira de Queiroz Secanechia - **DRE Guaianases**

Lucilene de Lucca Marini - **EMEI Pérola Ellis Byington**

Marcia de Castro Ferreira dos Santos - **CEI Suzana Campos de Tauil**

Marcia Regina Jorge - **DRE Penha**

Margarida de Sousa Barbosa - **EMEI Profa. Laura da Conceição Pereira Quintaes**

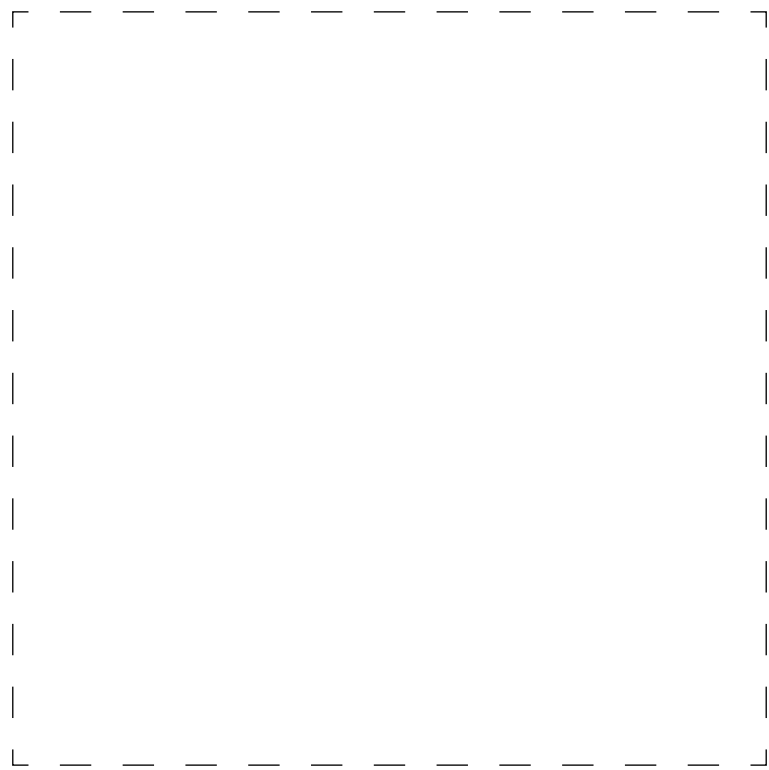
Maria Hildete Gonçalves Nepomuceno Rezende - **CEU EMEI Navegantes**

Maria Machado Malta Campos - **Assessora SME/DOT Educação Infantil**

Maria Matilde Florio Costa - **DRE Jaçanã/Tremembé**

Marilene Sales de Melo - **EMEI Prof. Celso de Sousa Oliveira**

Marina Célia Moraes Dias - **Consultora MEC/SEB/COEDI**
Marina Machado da Rocha - **SME/DOT Educação Especial**
Mônica Capmany Vieira Navarrette - **CEU EMEI Navegantes**
Patrícia da Silva - **SME/DOT Educação Infantil**
Renata Cristina Dias Oliveira - **CEU Alvarenga - Núcleo Educacional**
Renata Glória Cunha - **SME/DOT Educação Infantil**
Rosângela Gurgel Rodrigues - **SME/DOT Educação Infantil**
Shirley Maria de Oliveira - **CEI Suzana Campos de Tauil**
Sonia Larrubia Valverde - **SME/DOT Educação Infantil**
Vera Tomasulo Bruno - **DRE Pirituba**
Viviane de La Nuez Cabral - **SME/DOT Educação Infantil**
Zélia de Jesus Silva Rosa - **CEI Jardim Eledy**





PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO