



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL  
PARTICIPATIVA EM UNIDADES DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE  
MUNICIPAL DE SÃO PAULO

RELATÓRIO TÉCNICO 2015/2016

MARIA M. MALTA CAMPOS  
BRUNA RIBEIRO

**Autoavaliação Institucional Participativa em unidades de Educação Infantil da  
Rede Municipal de São Paulo.**

## **Relatório Técnico 2015/2016**

Maria M. Malta Campos

Bruna Ribeiro

É preciso desmistificar a ideia de que o apontamento amarelo ou vermelho seja “apenas” um problema, mas sim a possibilidade do início de uma solução (Participante de Oficina Regional sobre Plano de Ação, DRE 13, grupo 3).

## **Agradecimentos**

Sonia Larrubia Valverde

Equipe Técnica COPED – DIEI

Miriam Bizzocchi

Marina Célia Moraes Dias

Aline Dias Nascimento

## Sumário

<b>Apresentação</b> .....	6
<b>1. A elaboração do documento <i>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista</i></b> .....	10
<b>2. Seminários Regionais, Encontros da Comissão Ampliada (GT), Reuniões com Representantes de DREs e Oficinas Regionais sobre os Planos de Ação</b> .....	16
<b>3. A aplicação dos <i>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista – Versão Preliminar</i> em 2015</b> .....	18
<b>4. A aplicação dos <i>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista</i> em 2016</b> ....	39
4.1. As Oficinas Regionais sobre Planos de Ação .....	39
4.2. Os Planos de Ação elaborados pelas unidades educacionais em 2016 .....	66
<b>Considerações finais</b> .....	72
<b>Recomendações</b> .....	81
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	99
<b>Anexos</b> .....	101

## Apresentação

Este relatório descreve a continuidade do processo de autoavaliação institucional participativa desenvolvido na rede municipal de educação infantil de São Paulo desde o ano de 2013, cobrindo o período de 2015 a 2016. Nesses dois anos, os dias reservados para a realização da autoavaliação e do plano de ação foram previstos no calendário escolar oficial, sendo que todas as unidades de educação infantil da rede municipal deveriam tomar parte, incluindo tanto as unidades diretas como as conveniadas.

Assim, enquanto o primeiro relatório técnico<sup>1</sup> descreveu e analisou o processo desenvolvido em unidades que voluntariamente participaram da primeira fase dessa proposta (441 unidades), o presente relatório ocupa-se da proposta já em fase de consolidação enquanto política municipal aplicada a todas as unidades de educação infantil da rede paulistana, sendo que no ano de 2015 o instrumento utilizado foi a versão preliminar do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*, elaborado a partir do documento nacional utilizado nos anos anteriores – *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e, em 2016, o instrumento utilizado foi sua versão final, reformulada segundo as indicações recolhidas a partir da experiência de 2015, cujo título passou a ser *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO, 2016). O quadro 1 a seguir resume essas informações.

Quadro 1. Aplicações da autoavaliação na rede municipal de educação infantil de São Paulo por ano, abrangência e instrumentos utilizados

ANO	INSTRUMENTO	UNIDADES	CALENDÁRIO ESCOLAR
2013/2014	<i>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil</i> (MEC)	Por adesão 441 unidades	Não previsto
2015	<i>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana</i> (versão preliminar)	Todas 2.323 unidades	Previstos 2 dias, um para a autoavaliação e outro para o plano de ação
2016	<i>Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana</i> (São Paulo, SME)	Todas 2.559 unidades	Previstos 2 dias, um para a autoavaliação e outro para o plano de ação

Essas aplicações ocorreram no contexto de um trabalho mais amplo de divulgação, formação e consulta, realizado de forma descentralizada nas diversas regiões da cidade, abrangendo as 13 Diretorias Regionais de Ensino – DREs da capital. Nesses dois anos finais, da

---

<sup>1</sup>CAMPOS, Maria M.; RIBEIRO, Bruna. Autoavaliação Institucional Participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo. Relatório Técnico 2013-2015. São Paulo, 2015.

mesma forma que nos anos anteriores, foram realizados Seminários Regionais para os quais foram convidados/as representantes das unidades situadas em cada DRE, encontros com o Grupo de Trabalho encarregado de elaborar o documento paulistano de autoavaliação (inicialmente chamado de “Comissão Ampliada para Escrita dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do Município de São Paulo”) e oficinas descentralizadas que ofereceram 50 vagas cada uma para inscrição de representantes de unidades de educação infantil.

Durante todo o processo de assessoria, houve a preocupação de colher sugestões dos representantes de unidades e das equipes técnicas da Secretaria e das DREs, garantindo a contínua devolução das informações e análises elaboradas pelas assessoras aos participantes, de forma a aproximar as propostas à realidade vivida nas unidades situadas nas diversas regiões do município, da melhor maneira possível, dada a abrangência da rede paulistana.

Nos anos de 2015 e 2016 foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados sobre esse processo: em 2015 foram distribuídos, com ajuda das equipes das DREs, questionários para representantes de unidades de educação infantil com perguntas sobre a experiência realizada com a versão preliminar do instrumento paulistano. A primeira parte deste relatório baseia-se na análise dos 532 questionários recolhidos (modelo do questionário no Anexo 1).

Paralelamente a esse trabalho, as participantes do Grupo de Trabalho que estavam elaborando o documento paulistano recolheram sugestões e críticas das unidades educacionais como subsídios para a revisão do documento, com vistas a sua publicação por SME, o que ocorreu no início de 2016<sup>2</sup>.

No ano de 2016, quando a aplicação utilizou a versão final do instrumento paulistano, o foco do trabalho foi dirigido para a elaboração do Plano de Ação das unidades. Nas 13 oficinas realizadas de forma descentralizada nas DREs, entre os meses de junho e setembro desse ano, foi desenvolvido um trabalho de grupo que deveria responder a cinco pequenos questionários temáticos sobre os planos de ação; nessas oficinas, foram recolhidas as folhas de resposta com relatos das discussões de cada grupo, em um total de 114, as quais foram analisadas com uma metodologia qualitativa. Na mesma ocasião, foram recolhidos 167 planos de ação das unidades, cujos representantes presentes nas oficinas concordaram em entregar cópias para serem analisadas (ou as enviaram posteriormente via equipes das DREs que as remeteram a COPED – DIEI<sup>3</sup>). O quadro 2 resume essas informações. (Modelo para Plano de Ação, Roteiro de questões temáticas para grupos e Modelo para relatos de grupo nos Anexos 2, 3 e 4).

---

<sup>2</sup> As autoras participaram do GT durante todo o processo.

<sup>3</sup> Esse departamento, anteriormente referido com a sigla DOT – EI, teve o nome alterado para COPED – DIEI (Coordenadoria Pedagógica – Divisão de Educação Infantil) em 2016.

Quadro 2. Atividades desenvolvidas e instrumentos de pesquisa coletados - 2015/2016

ANOS	ATIVIDADES	INSTRUMENTOS	n
2015	Autoavaliações/Planos de Ação	Questionários	532
2016	Oficinas Regionais	Planos de Ação	167
		Relatos de grupos	114

Como fontes adicionais deste relatório, também foram utilizadas anotações dos cadernos de campo das duas assessoras, documentos de SME e subsídios recolhidos ao longo das reuniões de acompanhamento e planejamento realizadas com a equipe técnica de educação infantil nesse período.

As assessoras e integrantes da equipe técnica de educação infantil acompanharam informalmente algumas unidades durante a realização das reuniões de autoavaliação e de elaboração dos planos de ação, nos anos de 2015 e 2016. Essas experiências foram relatadas e analisadas em conjunto durante reuniões de trabalho, contribuindo para o acompanhamento e a gestão do processo pelas profissionais de SME, assim como para aperfeiçoamento da versão preliminar do documento paulistano utilizada em 2015.

Da mesma forma que nos dois primeiros anos, devido a esse processo que buscou ser participativo e colaborativo, as análises que constam deste segundo relatório se enriqueceram com as contribuições de muitos participantes, não somente de profissionais das equipes técnicas da rede, como também de professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras<sup>4</sup> de Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, Centros de Educação Infantil – CEIs, diretos e conveniados<sup>5</sup>, de todas as regiões da cidade, que contribuíram com ideias, sugestões, críticas, informações e interpretações a respeito dos diversos aspectos dessa experiência coletiva, não só presencialmente durante os seminários, encontros e oficinas, mas também enviando fotos, vídeos, documentos e informações via Internet.

Colaboraram ativamente com este trabalho, ao longo desses dois anos, a assessora do MEC contratada para o período inicial do projeto, Marina Célia Moraes Dias e a mestranda da PUC, Aline Dias Nascimento, que defendeu sua dissertação<sup>6</sup> no final de 2016 e continuou a acompanhar o projeto durante o ano de 2016, tendo trabalhado na codificação e análise de dados para este relatório, na Fundação Carlos Chagas, no segundo semestre de 2016. As trocas de informação e colaboração no acompanhamento do processo ocorreram muitas vezes de

<sup>4</sup> No feminino, devido ao fato de serem quase todas mulheres, com uma ínfima proporção de profissionais do sexo masculino.

<sup>5</sup> As EMEIs atendem crianças de 4 e 5 anos; os CEIs atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

<sup>6</sup> Ver Nascimento, 2016.

maneira informal, durante as longas viagens até as diferentes regiões da capital e em momentos de convívio ao longo do trabalho de assessoria.

Tal como ocorreu durante a elaboração do primeiro relatório técnico, a organização, digitalização e tratamento dos dados foram realizadas no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, que apoiou desde o início o trabalho de consultoria junto a SME. Para a codificação e análise dos dados, a equipe contou com a assessoria estatística e com o paciente acompanhamento de Miriam Bizzocchi.

Neste relatório são apresentadas as análises sobre os dados obtidos a partir do processamento de dados realizado na Fundação Carlos Chagas, contextualizados com ajuda de outras informações sobre o processo de autoavaliação desenvolvido na rede municipal.

O relatório está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar descreve-se o processo de elaboração da versão preliminar do documento paulistano, sua revisão e elaboração da versão publicada em 2016. Em seguida, descreve-se a forma de organização do trabalho de divulgação e debate com a rede, por meio de seminários, encontros e eventos realizados ao longo dos anos de 2015 e 2016, que ocorreram em continuidade aos diversos momentos descritos no relatório técnico anterior. Na continuidade, este segundo relatório técnico apresenta uma análise dos dados coletados a partir dos instrumentos citados no Quadro 2: Questionários para unidades educacionais sobre a experiência realizada em 2015, Relatos de grupos das Oficinas Regionais e Planos de Ação das unidades recolhidos durante essas oficinas, relativos à autoavaliação realizada em 2016.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais, organizadas de acordo com os objetivos iniciais desta experiência, e as recomendações para a continuidade do processo de autoavaliação institucional participativa na rede municipal de educação infantil de São Paulo.

Dada a importância dessa experiência desenvolvida durante quatro anos no município, essas recomendações podem também ser úteis a outras redes de educação infantil que desejem promover esse tipo de autoavaliação em suas unidades educacionais.

## **1. A elaboração do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista***

Um dos objetivos da realização da primeira experiência de autoavaliação institucional participativa na rede municipal de educação infantil de São Paulo, realizada por adesão nos anos de 2013 e 2014, com a utilização do documento publicado pelo MEC em 2009 - *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* -, era a preparação de um documento similar especialmente voltado para a rede paulistana. Os dados recolhidos a partir dessa primeira experiência deveriam servir de subsídio para a revisão, adaptação e complementação do documento nacional, levando à preparação de uma versão preliminar do documento paulistano para uso na aplicação prevista para 2015, a qual deveria abranger todas as unidades de educação infantil, diretas e conveniadas da rede municipal (mais de 2.300 unidades naquele ano). Com base na experiência de 2015, o documento deveria ser revisto e publicado para uso na aplicação de 2016 em toda a rede.

Para viabilizar a escrita do novo documento, formou-se um grupo chamado “Comissão Ampliada para Escrita dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do Município de São Paulo”, depois também conhecido como “GT” (Grupo de Trabalho), composto por “formadores que atuam na Educação Infantil das 13 Diretorias Regionais de Educação da cidade e de Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas, Assistentes de Diretor e Professoras de CEIs e EMEIs” (SÃO PAULO, 2015, p. 3). O primeiro encontro dessa comissão ocorreu em setembro de 2014, seguindo-se diversos encontros, até a finalização da primeira versão em março de 2015, para uso na aplicação, em toda a rede, prevista para o primeiro semestre desse ano. No documento elaborado para uso em 2015 constam 39 nomes como fazendo parte dessa Comissão Ampliada, incluindo estas assessoras, a equipe técnica de DOT-EI (depois nomeada como COPED – DIEI) e outras pessoas que acompanharam o processo e que colaboraram com sua escrita, entre elas a assessora do MEC, Marina Célia Moraes Dias. Dentre as 14 representantes de unidades, apenas uma era de um CEI conveniado. O quadro abaixo mostra a composição da comissão por segmento profissional.

Quadro 3. Composição da *Comissão Ampliada para Escrita dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*

Profissionais por tipo de representação	n
DOT-EI	8
DREs	13
EMEIs*	7
CEIs diretos*	3
CEI conveniado	1
CEUs (CEU-EMEIs* e Núcleo Educacional de CEU)	3
Assessoras e mestrandas da PUC	4
TOTAL	39

\* Em cada categoria, podem ser um ou dois nomes por unidade.  
 Fonte: São Paulo, SME, 2015, p. 55.

A comissão reuniu-se periodicamente a partir de 2014 e ao longo do ano de 2015. Foram organizados subgrupos para revisão e escrita das várias dimensões de qualidade, que se reuniam durante os encontros da Comissão Ampliada e também separadamente, nos períodos entre esses encontros. Muitos dos dados apresentados no primeiro relatório técnico, com base nos questionários aplicados aos representantes das unidades que participaram por adesão da autoavaliação realizada com o uso do instrumento nacional, foram apresentados por estas assessoras à comissão, objetivando contemplar as críticas e sugestões das unidades educacionais sobre a metodologia proposta e sobre o conteúdo do documento do MEC, visando aprimorar os aspectos apontados pela rede, no documento paulistano em construção (Ver *slides* da apresentação em anexo 5). Outros subsídios foram também recolhidos e apresentados à Comissão Ampliada, como por exemplo, uma tradução livre de partes do currículo para a educação infantil adotado recentemente na Irlanda (Aistear), realizada por Marina Célia Moraes Dias e uma tradução da subescala sobre Diversidade introduzida no Reino Unido como parte de um complemento para a escala de avaliação de ambientes de educação infantil *ECERs - E*, realizada por uma destas autoras<sup>7</sup>.

A versão preliminar do documento paulistano apresentou modificações em relação ao documento nacional, resumidas a seguir.

Foram adicionadas duas novas dimensões de qualidade, além das sete que já constavam do instrumento nacional: “Relações Étnico-Raciais e de Gênero” e “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”. O documento passou então a contar com nove dimensões de qualidade, mantidas aquelas existentes na versão nacional.

As introduções de cada dimensão foram reescritas.

<sup>7</sup> *The four subscales extensions to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*. SYLVA, K.; SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B., 4a ed.

Em muitos indicadores – grupos de questões que compõem as dimensões – foi acrescentada a menção a “bebês”, ao lado de “crianças”, por exemplo, no indicador 4.2., “Responsabilidade pela alimentação saudável dos bebês e das crianças”.

Em algumas dimensões – por exemplo, em “Interações” – optou-se por uma nova organização dos indicadores segundo outros critérios diferentes do original.

Foram incluídas questões específicas relativas aos Centros Educacionais Unificados – CEUs, que abrigam CEIs e EMEIs em suas instalações.

Na parte inicial, em que se explica a metodologia do trabalho coletivo durante as reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação, foram realizadas adaptações e acréscimos. A principal modificação refere-se ao fato de SME ter previsto dois dias para essas atividades, no lugar de apenas um dia para a realização das duas atividades, como indicava o documento nacional. Com efeito, em duas Portarias de SME<sup>8</sup> editadas em 2014, que fixavam os períodos em que as unidades diretas e conveniadas deveriam marcar os dias para essas atividades, já se previa o desdobramento dessas tarefas: o período entre 4 e 16 de maio de 2015 foi reservado para a autoavaliação e o período de 1 a 12 de junho de 2015 para a realização do plano de ação.

A versão preliminar do documento, com o título de *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*, apresentava 55 páginas e foi disponibilizada em sua versão digital por meio da Internet a todas as unidades da rede, em abril de 2015.

Após a aplicação realizada na rede municipal no primeiro semestre de 2015, buscou-se, por diversos meios, recolher informações sobre como havia ocorrido a autoavaliação e a elaboração do plano de ação nas unidades, de forma a identificar as principais dificuldades enfrentadas, e os principais potenciais identificados na proposta, para selecionar<sup>9</sup> as sugestões e críticas que deveriam ser consideradas na revisão da versão preliminar do documento. A equipe de DOT recolheu abundante material, com a colaboração das DREs, e organizou as principais sugestões enviadas pelas unidades por temas, dimensões e indicadores do documento, assim como comentários sobre a metodologia indicada para o trabalho de grupo e para a plenária, organização prevista no documento para as reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação. Esse processo encontra-se descrito na apresentação do documento publicado em 2016:

“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

---

<sup>8</sup> Portarias n. 6.570 e n. 6.569 de 25/11/2014.

<sup>9</sup> Apenas não foram acolhidas sugestões que implicavam em desrespeito a normas municipais e à legislação em vigor, indicações que ocorreram em número pouco representativo.

propõem a auxiliar as Unidades de Educação Infantil no cuidadoso olhar sobre suas práticas.” (p. 5)

Complementando, a Introdução do mesmo documento explicita que a primeira versão do instrumento 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 a Rede e preparados por um grupo de profissionais representativos.” (p. 7).

No final de 2016, após diversas revisões dos textos de cada dimensão, foi finalizada a versão para publicação<sup>10</sup>, com duas modificações importantes: a ordem de apresentação das dimensões foi revista e o título ligeiramente modificado (ver Quadro 4). As assessoras reviram e complementaram o texto da parte introdutória, onde é descrita a metodologia do trabalho coletivo que deve ser realizado nas unidades e inseriram uma parte dedicada a perguntas e respostas. Finalmente foi realizada uma reunião com a equipe de diagramação da Secretaria com o objetivo de oferecer e colher sugestões para a apresentação gráfica do documento. Posteriormente foram enviados, pelas assessoras, trechos de depoimentos e relatos das unidades que haviam sido colhidos em 2014 e 2015, para ilustrar algumas partes do texto.

---

<sup>10</sup> A versão final do documento teve uma tiragem de 30 mil exemplares distribuídos para todas as unidades de educação infantil da rede paulistana.

Quadro 4. Comparação entre o documento nacional (2009) e o documento paulistano (2016)

	Documento Nacional	Documento Paulistano
Título	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista
Texto Inicial – n. de págs.	16 p. (inclui ilustrações)	20 p.
Texto Inicial - acréscimo		Seção “Perguntas e respostas” (3 págs)
Dimensão 1.	Planejamento Institucional	Planejamento e Gestão Educacional
Dimensão 2.	Multiplicidade de experiências e linguagens	Participação, escuta e autoria de bebês e crianças
Dimensão 3.	Interações	Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias
Dimensão 4.	Promoção da saúde	Interações
Dimensão 5.	Espaços, materiais e mobiliários	Relações étnico-raciais e de gênero
Dimensão 6.	Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais
Dimensão 7.	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo
Dimensão 8.		Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores
Dimensão 9.		Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade
Indicadores (totais)	26	32
Total de págs.	64	72

Nota-se que o documento paulistano é um pouco mais longo do que o nacional. Na revisão da versão preliminar do instrumento local foi realizado um esforço de síntese, procurando identificar possíveis repetições de questões em diferentes dimensões e realizando sucessivas reescritas com o objetivo de evitar alongar o tempo de aplicação da autoavaliação, preocupação expressa por representantes das unidades por diversas vezes<sup>11</sup>. Por outro lado, houve um consenso geral sobre a necessidade de inclusão das duas novas dimensões.

Cabe uma observação sobre a questão da inclusão das crianças com deficiência, objeto de inúmeras discussões ao longo do processo. O GT contou com a participação de uma especialista de SME nesse assunto, que defendeu e justificou a posição de que essa questão deveria ser tratada ao longo de todo o documento e não ser o objeto de uma única dimensão, como outros grupos defendiam. Para explicar melhor essa opção, foi introduzido, na parte inicial do documento, o texto Considerações sobre a Educação Especial, com as justificativas legais e pedagógicas que a fundamentam (p. 9-10).

Finalmente, é oportuno ressaltar que esse processo de produção coletiva ocorreu paralelamente à escrita de dois outros importantes documentos publicados por DOT-EI, cuja elaboração também foi feita de forma coletiva, o que por certo deve ter contribuído para o trabalho desenvolvido pelos subgrupos na reescrita das dimensões de qualidade: *Currículo*

<sup>11</sup> As justificativas para as mudanças introduzidas na versão preliminar foram apresentadas por integrantes do GT a representantes de unidades e DREs, durante os Seminários Regionais realizados no primeiro semestre de 2016.

*Integrador da Infância Paulistana e Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015).*

## **2. Seminários Regionais, Encontros da Comissão Ampliada (GT), Reuniões com Representantes de DREs e Oficinas Regionais sobre os Planos de Ação**

Durante o período coberto por este segundo relatório, correspondente aos anos de 2015 e 2016, o trabalho realizado seguiu a organização adotada no período anterior, qual seja: organização de Seminários Regionais para representantes de unidades e de DREs, encontros da equipe de DOT-EI com assessoras para planejamento e avaliação do processo em desenvolvimento, recolhimento de dados sobre as experiências locais, por equipes de DREs, equipe de DOT-EI e assessoras, troca de informações pela Internet, entre outros meios.

Essa metodologia procurou, desde o início, responder a diversos desafios: o gigantismo da rede municipal de educação infantil, a qual em 2016 estava composta por perto de 2.600 unidades diretas e conveniadas, abrangendo mais de 400 mil crianças; a extensão da cidade, com bairros populosos distantes do centro, muitas vezes demandando mais de duas horas de transporte desde a região central; algumas dificuldades de comunicação entre a secretaria e as DREs e entre as DREs e as unidades educacionais, particularmente os CEIs conveniados; a diversidade existente entre os territórios cobertos pelas 13 DREs; o acúmulo de trabalho das equipes técnicas, tanto central como regionais, que precisavam dar respostas simultaneamente a uma série de tarefas e demandas diversas.

Felizmente, esses desafios puderam ser enfrentados pela sistemática adotada, com um constante ir e vir entre as propostas elaboradas em cada momento, os debates e a escuta das opiniões e sugestões dos profissionais locais, a reformulação e revisão das propostas, o registro e a organização das pontuações mais significativas, a devolução desses dados nos encontros regionais seguintes, e assim sucessivamente. Nesse processo, que procurou ser o mais participativo possível, dentro dos limites das contingências apontadas acima, procurou-se contemplar a interlocução entre a secretaria e as DREs, entre a secretaria e representantes de unidades, entre DREs e unidades, sendo que as assessoras participaram dos encontros descentralizados ao lado da equipe técnica da secretaria e discutiam as atividades realizadas em reuniões com essa equipe.

O quadro 5 a seguir apresenta os seminários e outros tipos de reuniões realizados nos anos de 2015 e 2016, os quais deram continuidade aos diversos momentos do processo, descritos e analisados no primeiro relatório.

Durante esses encontros, foram realizadas apresentações por integrantes da SME e pelas assessoras, que procuraram subsidiar as equipes locais e, ao mesmo tempo, colher informações para orientar a continuidade do trabalho.

Quadro 5. Seminários e encontros de acompanhamento realizados em 2015 e 2016

Atividade	Período	Nº de encontros regionais	Conteúdo
GT Escrita – Indicadores da EI Paulista (1ª Versão)	Setembro/2014 a Março/2015		Adaptação e ampliação do documento do MEC a partir dos dados sobre a experiência de aplicação de 2013/2014
Seminário - Percurso para aplicação dos <i>Indicadores da Qualidade na EI Paulista</i>	Março a Abril/2015	8 encontros regionais	Apresentação do documento paulistano aos gestores das UEs* de EI da rede municipal
Reunião com supervisores	Abril de 2015		Como organizar a autoavaliação proposta no Indique Paulista.
GT Escrita – Indicadores da EI Paulista (Versão Final)	Agosto a Dezembro/2015		Revisão da 1ª versão do documento paulistano, a partir dos dados sobre a experiência de aplicação de 2015
IV Seminário Regional Qualidade Social e Avaliação na Educação Infantil	Março a Abril/2016	13 encontros regionais	Apresentação da versão final do documento paulistano pelo GT Escrita; apresentação sobre os Planos de Ação
Reunião com equipes de DRES e DOT-EI	Abril de 2016		Avaliação das experiências de autoavaliação nas UEs de cada DRE
Oficinas Regionais sobre os Planos de Ação	Junho a Setembro/2016	13 oficinas regionais 50 representantes de UEs cada	Discussão sobre a experiência de elaboração dos Planos de Ação nas UEs

\*UE: Unidade Educacional.

Uma última informação é importante: no início de todos os encontros, perguntava-se à plateia presente nos auditórios ou salas de reunião, sobre se aquelas pessoas tinham participado das reuniões anteriores realizadas na mesma regional desde 2013. O número de quem respondia afirmativamente era sempre bem menor do que o total de presentes. Por diversos motivos – mudanças ocorridas na equipe das unidades, escolha de um novo representante da unidade para comparecer à reunião, entre outros – essa constatação revelava que o trabalho de divulgação e de fundamentação do processo de autoavaliação exigia uma constante retomada do rumo e dos significados da experiência desenvolvida na rede.

No caso das equipes das DREs, ao longo dos quatro anos também ocorreram mudanças de profissionais, o que pode ser um dos fatores que ajudam a explicar as diferenças nos totais de participantes que responderam a questionários e que compareceram às oficinas, conforme a regional considerada, o que será mostrado por alguns dos dados apresentados no próximo capítulo deste relatório.

### **3. A aplicação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista – Versão Preliminar em 2015**

Os dados apresentados e analisados a seguir foram colhidos por meio de um questionário enviado às unidades de educação infantil de todas as DREs, com perguntas a respeito de como haviam transcorrido as reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação previstas no calendário escolar de 2015 e questões que procuravam captar as opiniões dos participantes sobre a experiência da qual participaram. A devolução desses questionários - cuja entrega não foi considerada obrigatória -, acabou sendo morosa e bastante diversa conforme a DRE. Tal como havia ocorrido nos anos de 2013 e 2014, a participação das unidades educacionais variou muito conforme o tipo de unidade e a DRE a qual pertencem. Não foi possível obter os questionários da DRE A. Todas as demais encaminharam pelo menos alguns, seja impressos e encadernados, seja como impressos avulsos ou como arquivos anexos encaminhados por e-mail pelas DREs a DOT-EI (atual COPED – DIEI). A devolução para as assessoras estendeu-se do segundo semestre de 2015 até o primeiro semestre de 2016. A organização e o tratamento dos dados ocorreram durante o ano de 2016.

As respostas às questões fechadas foram codificadas e transpostas para planilhas Excel. Os dados resultantes foram processados com o software estatístico SPSS. As tabelas comentadas a seguir foram obtidas a partir do cruzamento das respostas com a DRE de localização da unidade e com o tipo de unidade: EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), CEI (Centro de Educação Infantil) direto e CEI conveniado. As unidades indiretas<sup>12</sup> estão incluídas nesse terceiro tipo e os poucos CEMEIs<sup>13</sup> estão somados às EMEIs. A tabela 1 apresenta o número de questionários entregues por tipo de unidade de educação infantil e por DRE.

---

<sup>12</sup> Unidades indiretas são aquelas construídas pela prefeitura e de sua propriedade, cedidas mediante convênio para entidades privadas sem fins lucrativos.

<sup>13</sup> CEMEIs atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Tabela 1. Porcentagem do número de questionários recebidos em relação ao número de unidades educacionais (UE), segundo a DRE e o tipo de unidade

DRE	EMEI*			CEI direto			CEI conveniado			Total UEs		
	UEs	Quest	%	UEs	Quest	%	UEs	Quest	%	UEs	Quest	%
A	30	–	–	17	–	–	54	–	–	101	–	–
B*	63	13	21	50	8	16	124	7	6	237	28	12
C	32	8	25	29	14	48	85	29	34	146	51	35
E	35	12	34	17	9	53	141	47	33	193	68	35
F*	34	9	26	28	10	36	185	23	12	247	42	17
G	51	19	37	23	13	57	122	40	33	196	72	37
H	44	4	9	24	4	17	132	13	10	200	21	11
I	38	21	55	24	6	25	66	9	14	128	36	28
J	49	9	18	33	15	45	97	35	36	179	59	33
K	50	21	42	27	17	63	144	56	39	221	94	43
L	27	9	33	18	8	44	75	18	24	120	35	29
M	48	12	25	33	3	9	71	–	–	152	15	10
N	42	5	12	40	4	10	121	2	2	203	11	5
Total	543	141	26	363	111	31	1417	279	20	2.323	532	23

\*Inclui CEMEI (somados na categoria EMEI)

FONTE: Portal de SME, SP, consulta em agosto de 2015.

Os 532 questionários recebidos representam 23% do total de 2.323 unidades de educação infantil da rede paulistana em 2015, sendo que essa proporção varia conforme o tipo de unidade: os CEIs diretos compareceram com 31% das unidades com questionários respondidos, as EMEIs com 26% e os CEIs conveniados com a porcentagem mais baixa: 20%.

Com relação à participação das unidades conveniadas, cabe um comentário importante. Apesar da porcentagem mais baixa de 20% de respostas aos questionários, assim mesmo essa participação pode ser considerada como bastante expressiva, correspondendo a 279 CEIs. Na segunda fase da pesquisa nacional de monitoramento sobre o uso do documento do MEC, com dados de 416 municípios brasileiros, foi registrada uma presença muito menos significativa de unidades conveniadas que participaram da autoavaliação e/ou de outras ações baseadas no documento nacional: menos de 10% dos 416 municípios citaram a participação das unidades conveniadas em atividades relacionadas com a autoavaliação. (BRASIL, MEC, s.d., p. 58 – 60)

A variação na porcentagem de questionários em relação ao total de unidades em cada DRE é bastante significativa, de 5% a 43%: enquanto a DRE N enviou somente 11 questionários, a DRE K enviou 94, a DRE G enviou 72, e a DRE C enviou 68! Essas diferenças também podem ser observadas por tipo de unidade nas diferentes DREs: enquanto em algumas foram os CEIs conveniados que devolveram a porcentagem mais alta de questionários, em outras foram as EMEIs e em outras foram os CEIs diretos. Seria necessário obter informações mais específicas sobre o processo ocorrido em cada DRE para encontrar explicações para variações tão expressivas dentro de uma mesma rede.

Foram incluídas, no início do questionário, perguntas sobre o uso e o conhecimento prévio do documento nacional de Indicadores de Qualidade. As tabelas a seguir mostram as respostas obtidas por tipo de unidade educacional (UE).

Tabela 2. Sua UE havia realizado a autoavaliação nos anos de 2013/2014?

	EMEI		CEI direto		CEI conv.		Total	
Sim	44	31%	38	35%	40	14%	122	23%
Não	97	69%	71	65%	238	86%	406	77%
Total	141	100%	109	100%	278	100%	528	100%

A tabela 2 revela um fato interessante: 23% dos respondentes pertencem a unidades que participaram voluntariamente da aplicação realizada entre o final de 2013 e o início de 2014, utilizando o documento nacional, sendo que a proporção de EMEIs e CEIs diretos que declararam ter realizado autoavaliação nos anos anteriores foi cerca de duas vezes mais alta do que aquela reportada pelos CEIs conveniados. Naquela ocasião, cerca de 20% do total de unidades aderiram à proposta de aplicação do instrumento nacional.

Tabela 3. Sua UE havia realizado a autoavaliação antes de 2013?

	EMEI		CEI direto		CEI conv.		Total	
Sim	9	6%	7	6%	11	4%	27	5%
Não	131	94%	104	94%	262	96%	497	95%
Total	140	100%	111	100%	273	100%	524	100%

Apenas um pequeno número de unidades (27) declarou ter realizado a autoavaliação com uso do documento nacional antes de 2013, o que corresponde a 5% do total de questionários. Essa mesma pergunta, incluída no questionário aplicado em 2014, obteve uma porcentagem mais alta de respostas afirmativas: 15% (CAMPOS; RIBEIRO, 2015, p. 58).

No entanto, uma porcentagem bem mais significativa de respostas afirmativas foi obtida para a questão sobre a utilização do instrumento nacional para outra finalidade: quase 30% dos respondentes informaram que o haviam utilizado dessa forma, sendo que 26% responderam que isso foi feito para atividades de formação. (Tabela 4) Esse dado assemelha-se ao que foi constatado na pesquisa “Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, já citada acima: 44% dos municípios brasileiros, que responderam à primeira fase da pesquisa, informaram utilizar o documento não só para autoavaliações, mas também para supervisão das unidades e formação das equipes, entre outros objetivos (ver CAMPOS; RIBEIRO, 2015, p. 19).

Tabela 4. Sua UE já havia utilizado o documento nacional para outra finalidade?

	EMEI		CEI direto		CEI conv.		Total	
Não	82	59%	78	70%	215	77%	375	71%
Sim, formação	48	34%	29	26%	60	22%	137	26%
Sim, outra	9	6%	3	3%	3	1%	15	3%
Sim, formação e outra	1	1%	1	1%	0	0%	2	0%
Total	140	100%	111	100%	278	100%	529	100%

A tabela 5 mostra quais ações foram desenvolvidas pelas equipes das unidades para a organização das reuniões de autoavaliação e de elaboração dos planos de ação. Quase todas as respostas indicaram reuniões com a equipe das unidades e leitura e discussão de textos e orientações recebidos, sendo registradas porcentagens mais baixas para as unidades conveniadas no que se refere a essas leituras. Em seguida uma porcentagem também alta de respostas indicou encontros com as equipes de formação das DREs, sendo 84% referente à organização da autoavaliação e 70% ao plano de ação. Reuniões com pais e/ou com Conselhos de Escola para organização da autoavaliação foram mencionadas em 71% dos questionários, e 65% as citaram em relação ao dia da reunião para elaborar o plano de ação.

Cursos e reuniões com supervisores obtiveram porcentagens mais baixas de respostas. Nas unidades conveniadas, uma porcentagem mais alta de UEs (40% e 37% respectivamente) citou reuniões com supervisores, o que pode indicar uma maior atenção da supervisão em relação ao preparo e orientação das equipes dos CEIs conveniados.

Tabela 5. Que ações sua UE realizou em relação à organização prévia da Autoavaliação e do Plano de Ação?

	EMEI		CEI direto		Creche/ CEI conv		Total	
	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO
7.1 - Reunião com equipe do DOT-P/ EI da DRE	88%	74%	91%	78%	79%	64%	84%	70%
7.2 - Reunião com supervisores.	29%	25%	29%	23%	40%	37%	35%	31%
7.3 - Reunião com a equipe da unidade.	100%	96%	97%	95%	95%	92%	97%	94%
7.4 - Reunião c/ pais/Conselho de Escola	83%	75%	83%	65%	61%	60%	71%	65%
7.5 - Cursos relacionados à temática.	30%	22%	22%	15%	27%	20%	27%	20%
7.6 - Leitura e discussão dos textos e orientações enviados pela DOT às UEs	94%	92%	95%	94%	81%	74%	87%	83%
7.7 - Outros.	16%	11%	5%	4%	8%	7%	10%	7%
Total	(142)	(142)	(111)	(111)	(279)	(279)	(532)	(532)

A questão seguinte indagava sobre as estratégias utilizadas para convidar as famílias e a comunidade a participar das reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação.

Tabela 6. Como as famílias e a comunidade foram convidadas a participar da Autoavaliação e do Plano de Ação?

	EMEI		CEI direto		Creche/ CEI conv		Total	
	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO
8.1 - Reunião	76%	71%	73%	65%	73%	65%	74%	66%
8.2 - Carta-convite	89%	85%	93%	87%	81%	80%	86%	83%
8.3 - Cartazes na U.E.	87%	87%	97%	94%	88%	81%	89%	85%
8.4 - Blog da U.E.	7%	8%	14%	12%	8%	9%	9%	9%
8.5 - Outros	26%	22%	19%	19%	18%	15%	20%	17%
Total	(142)	(142)	(111)	(111)	(279)	(279)	(532)	(532)

Como mostra a tabela 6, os meios mais utilizados foram cartas-convite e cartazes colocados nas creches e escolas. Em segundo lugar foi citada a reunião como forma de convocação; Blogs e outros meios correspondem a 20% das respostas relativas à reunião de autoavaliação. Para as reuniões do plano de ação, a maioria das porcentagens ficou abaixo daquelas obtidas para a autoavaliação; muitos relatos orais explicaram que a convocação para a segunda reunião foi realizada durante a primeira reunião, cerca de um mês antes.

Tabela 7. Quais foram os segmentos que participaram da Autoavaliação e do Plano de Ação em sua U.E.?

	EMEI		CEI direto		Creche/ CEI conv		Total	
	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO
9.1 - Diretor(a)	93%	93%	92%	95%	98%	95%	95%	94%
9.2 - Coordenador(a) Pedagógico(a)	96%	98%	96%	96%	99%	96%	98%	97%
9.3 - Assistente de direção	93%	96%	91%	93%	20%	21%	54%	56%
9.4 - Professores(as)	99%	99%	100%	100%	100%	97%	100%	98%
9.5 - Agente Escolar/ de apoio/ATE	97%	93%	99%	96%	10%	11%	52%	51%
9.6 - Cozinheiras(os)	75%	74%	77%	73%	96%	91%	86%	83%
9.7 - Agentes de limpeza	81%	80%	86%	81%	95%	90%	89%	85%
9.8 - Supervisores(as)	16%	15%	11%	11%	9%	8%	12%	10%
9.9 - Familiares/responsáveis	98%	94%	96%	94%	97%	91%	97%	93%
9.10 - Pessoas da comunidade, além dos familiares/responsáveis	25%	22%	16%	15%	36%	28%	29%	24%
9.11 - Representantes da Entidade / Associação mantenedora da UE.	3%	3%	2%	0%	28%	24%	16%	13%
9.12 - Representantes do CEU	1%	0%	1%	1%	0%	0%	1%	0%
9.13 - Representantes da DRE	6%	4%	5%	2%	1%	0%	3%	2%
9.14 - Outros.	4%	4%	1%	0%	7%	6%	5%	4%

A tabela 7 mostra quais segmentos participaram em cada uma das reuniões, por tipo de unidade educacional. Diretores, coordenadores pedagógicos, professores e familiares foram citados em quase todas as respostas, para as duas reuniões. Nas unidades conveniadas não estão previstas as funções de assistente de direção e de agentes de apoio, o que explica as porcentagens baixas de respostas para esses segmentos. Em contrapartida, nas unidades conveniadas a porcentagem de respostas que mencionam pessoas da comunidade é um pouco mais alta e surgem citados representantes das entidades mantenedoras em 24% das respostas sobre a reunião de autoavaliação e 16% naquelas relativas ao plano de ação. Tal como se verificou na aplicação dos anos anteriores, as cozinheiras são mais citadas pelas creches conveniadas do que pelas unidades diretas. A presença de supervisores também aparece em 12% e 10% das respostas sobre as duas reuniões, respectivamente, tendo sido mais registrada pelas EMEIs (16% e 15%).

O questionário incluiu uma pergunta sobre o tipo de participação demonstrado pelos diferentes segmentos durante ambas as reuniões. A tipologia adotada foi a mesma utilizada no relatório sobre a autoavaliação realizada nos anos de 2013/2014: participações ativa, reservada e passiva. Essa classificação, proposta por Licínio Lima (2008) foi utilizada por Bruna Ribeiro em sua dissertação de mestrado, a qual analisou o processo de autoavaliação desenvolvido com uso da versão preliminar do documento *Indicadores da Qualidade na*

*Educação Infantil* do MEC, em quatro ceis conveniados da cidade de São Paulo (RIBEIRO, 2010 e 2013).

Essa tipologia classifica como ativa a participação que se caracteriza por alto envolvimento e capacidade de influenciar a tomada de decisão dos demais; reservada é a participação com grau de envolvimento mediano, embora não totalmente alheio, indicando que o segmento não atuou diretamente em defesa desta ou daquela ideia, preferindo esperar outras pessoas ou grupos se manifestarem; a participação é classificada como passiva quando não há envolvimento ou há envolvimento mínimo, sem expressão em ação, mas foi registrada a presença durante a atividade. A tabela 8 mostra os resultados obtidos agrupados por tipo de UE para a reunião de autoavaliação.

Tabela 8. Como foi a participação dos vários segmentos na reunião de autoavaliação?

		EMEI		CEI direto		CEI conv.		Total	
10.1 - Diretor(a)	Ativa	118	89%	91	84%	191	69%	400	77%
	Reservada	14	11%	9	8%	68	25%	91	18%
	Passiva	1	1%	8	7%	17	6%	26	5%
	Total	133	100%	108	100%	276	100%	517	100%
10.2 - Coordenador(a) Pedagógico(a)	Ativa	122	90%	98	91%	206	75%	426	82%
	Reservada	14	10%	10	9%	51	19%	75	14%
	Passiva	0	0%	0	0%	17	6%	17	3%
	Total	136	100%	108	100%	274	100%	518	100%
10.3 - Assistente de direção	Ativa	111	83%	88	85%	61	77%	260	82%
	Reservada	21	16%	12	12%	13	16%	46	15%
	Passiva	2	1%	3	3%	5	6%	10	3%
	Total	134	100%	103	100%	79	100%	316	100%
10.4 - Professores(as)	Ativa	122	90%	102	94%	197	78%	421	85%
	Reservada	13	10%	6	6%	46	18%	65	13%
	Passiva	0	0%	0	0%	9	4%	9	2%
	Total	135	100%	108	100%	252	100%	495	100%
10.5 - Agente Escolar/ de apoio/ATE	Ativa	79	60%	69	64%	33	55%	181	61%
	Reservada	41	31%	32	30%	12	20%	85	29%
	Passiva	11	8%	6	6%	15	25%	32	11%
	Total	131	100%	107	100%	60	100%	298	100%
10.6 - Cozinheiras(os)	Ativa	35	31%	26	29%	127	49%	188	41%
	Reservada	51	45%	48	53%	87	34%	186	40%
	Passiva	28	25%	17	19%	43	17%	88	19%
	Total	114	100%	91	100%	257	100%	462	100%
10.7 - Agentes de limpeza	Ativa	36	31%	32	34%	111	46%	179	40%
	Reservada	51	44%	46	48%	93	38%	190	42%
	Passiva	28	24%	17	18%	38	16%	83	18%

	Total	115	100%	95	100%	242	100%	452	100%
10.8 - Supervisores(as)	Ativa	22	58%	11	37%	43	67%	76	58%
	Reservada	12	32%	11	37%	12	19%	35	27%
	Passiva	4	11%	8	27%	9	14%	21	16%
	Total	38	100%	30	100%	64	100%	132	100%
10.9 - Familiares/responsáveis	Ativa	86	68%	67	67%	184	74%	337	71%
	Reservada	38	30%	29	29%	56	22%	123	26%
	Passiva	3	2%	4	4%	10	4%	17	4%
	Total	127	100%	100	100%	250	100%	477	100%
10.10 - Pessoas da comunidade, além dos familiares/responsáveis	Ativa	19	53%	8	36%	53	54%	80	51%
	Reservada	12	33%	6	27%	27	28%	45	29%
	Passiva	5	14%	8	36%	18	18%	31	20%
	Total	36	100%	22	100%	98	100%	156	100%
10.11 - Representantes da Entidade/Associação mantenedora da UE.	Ativa	4	50%	1	14%	44	49%	49	47%
	Reservada	1	13%	1	14%	31	35%	33	32%
	Passiva	3	38%	5	71%	14	16%	22	21%
	Total	8	100%	7	100%	89	100%	104	100%
10.12 - Representantes do CEU	Ativa	2	40%	0	0%	1	11%	3	16%
	Reservada	0	0%	1	20%	2	22%	3	16%
	Passiva	3	60%	4	80%	6	67%	13	68%
	Total	5	100%	5	100%	9	100%	19	100%
10.13 - Representantes da DRE	Ativa	4	31%	3	60%	11	52%	18	46%
	Reservada	5	38%	0	0%	3	14%	8	21%
	Passiva	4	31%	2	40%	7	33%	13	33%
	Total	13	100%	5	100%	21	100%	39	100%
10.14 - Outros.	Ativa	4	67%	0	0%	8	62%	12	60%
	Reservada	1	17%	0	0%	2	15%	3	15%
	Passiva	1	17%	1	100%	3	23%	5	25%
	Total	6	100%	1	100%	13	100%	20	100%

Os resultados não foram muito diferentes daqueles registrados nos questionários aplicados no ano anterior, que tratava da aplicação realizada por adesão nos anos de 2013/2014. Da mesma maneira que o ocorrido anteriormente, surpreende que quase um quarto dos diretores tenha tido sua participação na autoavaliação da unidade que dirigem classificada como reservada ou passiva. Nas unidades conveniadas, porcentagem equivalente de coordenadores pedagógicos teve sua participação classificada da mesma forma. Os professores foram classificados como tendo apresentado uma participação ativa por maior proporção de respostas das unidades diretas (90% e 94%) do que por respostas das unidades conveniadas (78%). Confirmando os dados anteriores, as cozinheiras das unidades conveniadas parecem exercer maior protagonismo em suas unidades do que nas EMElS e CEIs diretos.

No que se refere à participação dos familiares, dessa vez foi registrada uma porcentagem mais alta de respostas que a classificaram como ativa nas EMEIs, em comparação com o questionário relativo à aplicação dos anos anteriores. Esse parece ser um resultado significativo, pois sugere que o esforço de fazer com que os familiares tenham uma atuação mais ativa na escola de seus filhos já estava apresentando resultados positivos em 2015. A tabela 9 compara as porcentagens de respostas que classificaram a participação dos pais como ativa nas autoavaliações realizadas em 2013/2014 e em 2015. A porcentagem total e as porcentagens referentes a EMEIs e CEIs diretos foram mais altas em 2015, correspondentes a números bem maiores de respostas do que para a aplicação anterior; no entanto, a porcentagem obtida para 2015 foi ligeiramente inferior para os CEIs conveniados.

Tabela 9. Comparação entre as porcentagens de familiares classificados como tendo “participação ativa” em 2013/2014 e em 2015, por tipo de UE

Ano	% EMEI	% CEI direto	% CEI conveniado	% Total	N Total
2013/2014	61	61	77	65	74
2015	68	67	74	71	337

As perguntas seguintes do questionário indagavam a respeito da compreensão observada nos grupos sobre a metodologia proposta para a autoavaliação. A tabela 10 refere-se à compreensão do tipo de organização dos grupos prevista no documento, que conservou a mesma orientação do documento nacional: inicialmente cada um dos pequenos grupos discute uma das dimensões e depois uma reunião plenária debate as avaliações encaminhadas pelos pequenos grupos para dimensões e indicadores, e decide sobre as avaliações finais das dimensões. O documento recomenda que os pequenos grupos sejam formados de maneira a contemplar os diferentes segmentos presentes: familiares, professores, gestores, pessoal de apoio, pessoas da comunidade, entre outros.

Tabela 10. As etapas da autoavaliação foram facilmente compreendidas pela maioria do grupo?

	EMEI		CEI direto		CEI conven.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	117	83%	90	81%	230	83%	437	82%
Não	3	2%	2	2%	16	6%	21	4%
Em parte	21	15%	19	17%	32	12%	72	14%
Total	141	100%	111	100%	278	100%	530	100%

As respostas não foram muito diferentes nos três tipos de unidades. Nas creches conveniadas a porcentagem de respostas negativas foi ligeiramente superior às demais, mas ainda assim bastante baixa: 6%. As respostas que escolheram a categoria “em parte” correspondem a porcentagens entre 12% e 17%. Os questionários aplicados sobre a aplicação do documento nacional nos anos de 2013/2014 obtiveram porcentagens um pouco mais baixas de respostas “sim”: 80% nas EMEIs, 58% nos CEIs diretos e 74% nos CEIs conveniados. Note-se a diferença registrada nos CEIs diretos, que aumentaram sua porcentagem de respostas afirmativas quanto à compreensão das etapas de trabalho no dia da autoavaliação, de 58% nos anos anteriores, para 81% em 2015, um aumento de mais de 20 pontos percentuais.

Nos relatos orais, realizados durante seminários, encontros e reuniões, alguns representantes de unidades mencionaram adaptações que fizeram quanto à metodologia empregada na realização das reuniões de avaliação. A tabela 11 mostra as respostas obtidas no questionário, por tipo de unidade.

Tabela 11. Houve necessidade de adaptações?

	EMEI		CEI direto		CEI conven.		Total	
Não	79	56%	83	75%	212	77%	374	71%
Sim	63	44%	28	25%	64	23%	155	29%
Total	142	100%	111	100%	276	100%	529	100%

Quase metade das EMEIs fez adaptações, porcentagem que representa quase o dobro da porcentagem de respostas afirmativas dos CEIs diretos e conveniados.

A questão sobre a compreensão do significado do emprego das cores na autoavaliação obteve respostas afirmativas de quase todas as unidades, como mostra a tabela 12. Apenas os CEIs diretos apontaram uma porcentagem mais alta do que os demais de respostas “em parte”: 14%.

Tabela 12. O significado das cores foi assimilado e usado de forma adequada?

	EMEI		CEI direto		CEI conven.		Total	
Sim	129	92%	96	86%	264	95%	489	93%
Não	1	1%	0	0%	0	0%	1	0%
Em Parte	10	7%	15	14%	13	5%	38	7%
Total	140	100%	111	100%	277	100%	528	100%

Foi importante também registrar a opinião das equipes de unidades sobre a versão preliminar dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*, como subsídios para sua revisão. A pergunta incluía diversas alternativas para classificar as opiniões, sendo que os respondentes poderiam apontar mais de uma categoria nessa questão.

Tabela 13. Em sua opinião, o formato do documento é:

	EMEI	CEI direto	CEI conv.	Total
1 - Incompleto, faltam muitas explicações	8%	8%	9%	8%
2 - Bem detalhado, facilita a organização do trabalho	28%	30%	31%	30%
3 - Exige muita discussão	50%	57%	43%	48%
4 - Muito longo e deveria ser mais sucinto	58%	51%	52%	54%
5 - Outro	1%	3%	3%	5%

As categorias 3 e 4 obtiveram a adesão de cerca de metade dos questionários, revelando sua opinião de que o documento era muito longo, exigindo muita discussão. Como foi relatado antes neste texto, essas opiniões acabaram não sendo totalmente acatadas na revisão final do documento, principalmente devido ao fato da inclusão de duas novas dimensões de qualidade - julgadas muito importantes por todos os envolvidos na elaboração do documento paulistano - terem demandado mais espaço no texto. Entretanto, houve um esforço da Comissão Ampliada para sintetizar indicadores e eliminar repetições de questões, contemplando dessa maneira essa queixa das unidades. Quanto à resposta de que era necessária “muita discussão” nos debates ocorridos durante o processo, isso não foi julgado de forma negativa, pois, à parte o tempo exigido, o debate e o confronto de opiniões era algo previsto e até desejado pela metodologia proposta, de acordo com o documento utilizado.

A tabela 14 a seguir revela como foram as reações das equipes das unidades antes e depois da realização das reuniões de autoavaliação e de elaboração dos planos de ação. As categorias de classificação das respostas já constavam do questionário e os respondentes puderam apontar mais de uma categoria apresentada.

Tabela 14. Como foi a reação da equipe antes e depois da experiência realizada?

Antes da realização	EMEI	CEI direto	CEI conv.	Total
1 - A maioria achou a proposta positiva	52%	52%	57%	55%
2 - Alguns manifestaram receios	53%	53%	52%	53%
3 - A maioria manifestou sérias restrições	6%	7%	5%	6%
4 - Outras reações.	8%	6%	5%	6%

Depois da realização	EMEI	CEI direto	CEI conv.	Total
1 - A maioria avaliou a experiência positivamente	78%	86%	84%	83%
2 - Alguns manifestaram restrições	27%	15%	17%	19%
3 - A maioria avaliou negativamente	1%	0%	1%	1%
4 - Outras reações.	11%	5%	6%	7%

A comparação das respostas relativas ao “antes” e “depois” mostra um contraste muito significativo. Enquanto cerca de metade das equipes estava receosa a respeito dessa experiência antes de sua realização, essas opiniões modificaram-se em cerca de 30% das unidades, perfazendo porcentagens em torno de 80% de respostas positivas depois da realização da autoavaliação e do plano de ação: 83% versus 55% do total de antes da experiência. As EMEIS parecem ter sido um pouco mais críticas no momento posterior, com 27% das unidades manifestando restrições à proposta de SME.

As duas perguntas seguintes do questionário indagavam sobre qual a avaliação que os participantes das reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação tinham feito. As categorias que constam das tabelas 15 e 16 já constavam do questionário e, da mesma forma que na questão anterior, mais de uma categoria podia ser apontada pelo respondente.

Tabela 15. Como os participantes da Autoavaliação avaliaram o processo vivenciado?

	EMEI		CEI direto		CEI conveniado		Total	
No geral avaliaram positivamente	118	84%	97	87%	220	80%	435	83%
Houve algumas avaliações negativas	18	13%	11	10%	49	18%	78	15%
Avaliaram de forma negativa, pois gerou muitos conflitos	1	1%	1	1%	3	1%	5	1%
Outras reações	4	3%	2	2%	3	1%	9	2%
Total	141	100%	111	100%	275	100%	527	100%

Tabela 16. Como os participantes do Plano de Ação avaliaram o processo vivenciado?

	EMEI		CEI direto		CEI conveniado		Total	
No geral, avaliaram positivamente	120	86%	98	88%	235	85%	453	86%
Houve algumas avaliações negativas	14	10%	10	9%	35	13%	59	11%
Avaliaram de forma negativa, pois gerou muitos conflitos	1	1%	0	0%	6	2%	7	1%
Outro	5	4%	3	3%	2	1%	10	2%
Total	140	100%	111	100%	278	100%	529	100%

As avaliações sobre as duas etapas do processo são muito semelhantes. O plano de ação obteve uma porcentagem de aprovação ligeiramente superior à autoavaliação, especialmente nos CEIs conveniados. As unidades conveniadas apontaram um pouco mais a presença de algumas avaliações negativas, para as duas reuniões, do que as unidades diretas. No caso da autoavaliação, essas respostas representaram 18% do total de CEIs conveniados.

Durante as reuniões regionais que ocorreram ao longo do processo, uma das sugestões oferecidas para a continuidade do trabalho nas unidades foi a formação de uma comissão de acompanhamento que deveria atuar no sentido de contribuir para tornar realidade as ações de curto, médio e longo prazo previstas no plano de ação. Na versão preliminar do documento paulistano, foi proposto que cada ação tivesse “um prazo e um responsável/ou grupo responsável pelo seu acompanhamento.” (SÃO PAULO, 2016, p. 15) Como consta da tabela 17, a maioria não formou uma comissão de acompanhamento.

Tabela 17. Em sua unidade foi formada uma Comissão de Acompanhamento para as ações previstas no Plano de Ação?

	EMEI		CEI direto		CEI conv.		Total	
Não	93	66%	72	65%	164	59%	329	62%
Sim	48	34%	38	35%	113	41%	199	38%
Total	141	100%	110	100%	277	100%	528	100%

As porcentagens de respostas afirmativas variaram de 34% e 35% nas unidades diretas e chegaram a 41% nos CEIs conveniados. Apesar de estarem abaixo das respostas negativas, essas porcentagens apontam para um número significativo de unidades que formaram essas comissões, o que revela um compromisso coletivo assumido para a colocação do plano adotado em prática.

Nas oficinas regionais sobre os planos de ação, analisadas no capítulo seguinte, esse assunto foi retomado e mais aprofundado.

Em relação à análise das questões abertas procedeu-se primeiramente com a definição de uma amostra aleatória sistemática, onde dos 532 questionários foram selecionados 54, representando assim 10% do total do universo em questão. A amostra foi definida utilizando um intervalo regular aplicado de forma sistemática que gerou uma amostra com 24% de questionários respondidos por representantes de EMEIs, 20% de CEIS diretos e 56% de CEIs conveniados, o que expressa, de certa forma, o atendimento de educação infantil realizado na rede paulistana, que tem na modalidade no atendimento realizado por meio de convênios seu número mais expressivo.

Para análise dos dados foram criadas categorias preliminares para a classificação das respostas com suas respectivas descrições. As respostas das questões abertas foram analisadas, codificadas, inseridas em uma planilha de dados, sendo por fim, realizado o processamento das respostas por categorias, realizando também a junção de categorias quando necessário. (Descrição das categorias em anexo 6)

A primeira questão aberta indagava se o processo de autoavaliação e elaboração do Plano de Ação gerou alguma expectativa no grupo e quais seriam elas.

Tabela 18. O processo de autoavaliação e elaboração do Plano de Ação gerou alguma expectativa no grupo? Quais?

Categorias	EMEI		CEI direto		Creche/CEI conveniado		Total	
		(13)		(11)		(30)		(54)
1. Sim, maior participação das famílias	2	15%	0	0%	3	10%	5	9%
2. Sim, resolução de demandas externas	7	54%	3	27%	8	27%	18	33%
3. Sim, melhoria das questões em vermelho	2	15%	3	27%	8	27%	13	24%
4. Sim, melhoria da qualidade, mudanças	2	15%	5	45%	12	40%	19	35%
5. Sim, dar conta dos prazos	3	23%	4	36%	1	3%	8	15%
6. Insegurança, receio, desdobramentos	3	23%	1	9%	7	23%	11	20%
7. Não	0	0%	1	9%	2	7%	3	6%

A tabela 18 revela que do total de 54 questionários, 35% dos respondentes apontaram que foi gerada expectativa de mudanças relacionadas a melhoria da qualidade na educação infantil:

Melhorar a qualidade da educação infantil para o desenvolvimento das crianças.  
Gerou a expectativa da melhoria da qualidade da educação infantil.

Seguida por 33% das respostas que apontam que a expectativa gerada se traduz quase que exclusivamente à resolução de demandas externas apontadas nos Planos de Ação. As respostas agrupadas nessa categoria indicam ainda que essa expectativa gera muita ansiedade nos grupos de profissionais pois estes ficam “sem saber se as ações que demandam intervenções dos órgãos superiores serão atendidas”.

A melhoria das questões apontadas em vermelho nos Planos de Ação foi indicada por 24% dos respondentes que não entraram em maiores detalhes sobre quais seriam essas questões, apenas mencionavam que a expectativa gerada foi de que os problemas indicados em vermelho fossem solucionados. Em seguida, com 20% das menções aparecem as respostas que apontaram algum tipo de medo, receio e/ou insegurança em relação ao processo autoavaliativo, como receios relacionados a metodologia do documento, a participação das famílias e ao uso posterior dos dados da avaliação. O temor de ser avaliado e punido pode ser expresso pelas frases reproduzidas a seguir:

A princípio o medo da avaliação vir e expor as fragilidades e os profissionais serem culpados destas.

Alguns ficaram com medo de cobranças futuras em relação ao seu trabalho (no caso professores acharam que estavam sendo avaliados).

Uma expectativa negativa gerada foi de que esse processo de autoavaliação seja, posteriormente, utilizado como as avaliações externas, tirando de seus protagonistas o real propósito de auto análise e construção progressiva da qualidade.

A expectativa de conseguir cumprir com o planejamento acordado no Plano de Ação dentro do prazo previsto foi apontado por 15% dos respondentes que revelaram, porém, certo desconforto em relação aos prazos estipulados pelo próprio grupo no documento pois consideram ser pouco tempo para a execução de tantas ações. Outras respostas mencionam ainda, que o fato da autoavaliação ser realizada anualmente dificulta a concretização das ações planejadas pois consideram esse prazo muito exíguo, conforme ilustrado pela fala abaixo:

Concretizar as ações estabelecidas pelo grupo escolar no curto espaço de tempo entre uma avaliação e outra que ocorrerá no ano seguinte.

Com apenas 9% das menções aparecem as respostas que indicam que a expectativa gerada está relacionada a maior participação das famílias, sendo que nessa categoria estão agrupadas as respostas que apontam tanto a necessidade da escola criar estratégias que

propiciem uma maior participação das famílias no cotidiano e decisões da escola, como as repostas que apontam para uma “queixa” em relação a pouca participação dos pais e a expectativa de que a autoavaliação gere maior reconhecimento e colaboração das famílias.

Necessidade de criar novas formas e estratégias para ampliar a participação dos pais nas decisões da escola.

Maior colaboração e reconhecimento dos responsáveis.

Somente 3 respondentes (6%) apontaram que a que a autoavaliação não gerou nenhuma expectativa no grupo, nem antes nem após a sua realização. Destes, 2 repostas consideram isso um fator positivo indicando que a unidade está em um bom caminho e a terceira resposta situa que a falta de expectativa está relacionada a descrença do grupo na efetivação de mudanças.

Nenhuma expectativa, essa avaliação ficou marcada pela conquista por mostrar mais o trabalho realizado na unidade aos pais/responsáveis e ficou constatado que estamos no caminho certo, ou seja, estamos realizando uma educação de qualidade.

Não, porque o CEI foi avaliado de forma bastante positiva.

Não, pois pelas informações não acreditam que irão ocorrer mudanças.

Em relação a incidência de repostas relacionadas a tipologia da unidade, a tabela X evidencia que tanto os CEIs diretos como os conveniados tiveram a maioria de suas repostas concentradas na categoria 4 que se refere as expectativas relacionadas a melhoria da qualidade na educação infantil, já a maioria das repostas das EMEIs (54%) situam a resolução de demandas externas como a principal expectativa gerada pelo processo autoavaliativo.

A questão seguinte perguntava quais os principais desafios identificados no processo participativo de Autoavaliação e de elaboração do Plano de Ação proposto pelo documento Indicadores da qualidade na EI Paulistana.

Tabela 19. Quais os principais desafios identificados no processo participativo de Autoavaliação e de elaboração do Plano de Ação proposto pelo documento Indicadores da qualidade na EI Paulistana

Categorias	EMEI		CEI direto		Creche/CEI conveniado		Total	
	(13)		(11)		(30)		(54)	
1. Participação família e comunidade	10	77%	3	27%	20	67%	33	61%
2. Tempo	4	31%	1	9%	2	7%	7	13%
3. Envolvimento e conscientização do grupo	4	31%	1	9%	4	13%	9	17%
4. Conciliar a participação de todos os segmentos	0	0%	2	18%	2	7%	4	7%
5. Compreensão do documento	0	0%	0	0%	4	13%	4	7%
6. Acompanhamento das ações, definição de responsáveis e demandas externas.	3	23%	5	45%	3	10%	11	20%
7. Outros	1	8%	3	27%	3	10%	7	13%

Conforme se observa na tabela 19, a maioria dos respondentes (61%) indicou que o grande desafio do processo autoavaliativo foi conseguir a participação da família e da comunidade, pois, conforme apontam, essa dificuldade se dá tanto pela falta de tempo como de interesse da família.

Nosso maior desafio é ter a presença dos pais que trabalham e de pais que ainda não compreenderam a importância de sua opinião nesse processo participativo.

Trazer os pais e família para dentro do CEI para realização da autoavaliação.

Eles não dão importância ao processo e educação dos filhos.

Com 20% das menções aparecem as respostas que situam que o desafio está se dá no acompanhamento e cumprimento das ações planejadas no plano de ação. Divergem, entretanto, ao apontar as causas dessas dificuldades, enquanto algumas respostas mencionam que a dificuldade está na definição dos responsáveis, outras apontam que os responsáveis são externos e por isso a equipe escolar não tem como acompanhar. Algumas respostas indicam ainda, que há um descrédito do grupo em relação à avaliação fazendo com que ele não se comprometa com o planejado.

O envolvimento e conscientização do grupo foi um desafio expresso em 17% dos questionários que mencionaram que foi preciso “convencer e conscientizar” o grupo em relação ao propósito da autoavaliação, fazendo com que se abrissem para uma atividade nova e diferenciada.

Fazer entender para que serviria essa autoavaliação.

Envolver o grupo por ser algo novo.

Citado em 13% dos questionários aparecem os desafios relacionados ao “tempo”. Nessa categoria estão agrupadas as respostas que apontam que o tempo da reunião é muito extenso, deixando a atividade dispersa e, em alguns casos, cansativa. Houve uma resposta, entretanto, que apontou que o tempo foi pouco para a discussão e elaboração do plano de ação, sendo que “o grupo não conseguiu finalizar isso em um único encontro”.

O desafio de conciliar a participação de todos os segmentos e a compreensão do documento foram categorias citadas, ambas, por 7% dos questionários e indicam, respectivamente, o desafio de conciliar as diferentes cargas horárias de forma a garantir a participação dos diferentes segmentos da unidade. Citam em especial, o desafio relacionado a carga horária dos professores que atuam em mais de uma escola e dos funcionários terceirizados. Já as respostas reunidas na categoria “compreensão do documento” apontam desafios relacionados à leitura e compreensão do documento, devido ao uso de termos técnicos, que segundo indicam, são de difícil compreensão, sobretudo, para a comunidade. Uma resposta apontou ainda, o fato das perguntas serem longas e semelhantes em algumas dimensões.

Termos técnicos e vocabulário muito técnico e de difícil compreensão para a comunidade envolvida.

As respostas dos 7 questionários agrupados na “Categoria Outros” apresentaram questões diversas que não se enquadravam em nenhuma das categorias anteriores, como desafios relacionados especificamente a dimensão 8, problematizações específicas em relação as unidades conveniadas e sugestão de questionário para facilitar o processo autoavaliativo.

Chama atenção, no entanto, que quando os dados dessa questão são analisados segundo a tipologia das unidades, há uma grande diferença nas respostas, sendo que enquanto para 77% dos respondentes representantes de EMEIs e 67% dos representantes de unidades conveniadas, o desafio é a participação da família e comunidade, apenas 27% dos representantes de CEIs diretos situam que o desafio está nessa questão, prevalecendo para 45% dos profissionais questões relativas ao acompanhamento e cumprimento das ações planejadas.

A tabela X a seguir revela os principais potenciais e possibilidades dessa experiência contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho educativo realizado nas unidades educacionais segundo os profissionais escutados.

Tabela 20. Quais os principais potenciais ou possibilidades dessa experiência para contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho educativo realizado em sua UE?

Categorias	EMEI (13)		CEI direto (11)		Creche/CEI conveniado (30)		Total (54)	
	1. Parceria escola/família	2	15%	3	27%	12	40%	17
2. Planejamento de ações	6	46%	4	36%	2	7%	12	22%
3. Propiciar reflexão e formação	4	31%	6	55%	14	47%	24	44%
4. Outros	5	38%	0	0%	5	17%	10	19%

Os dados da tabela evidenciam que 44% dos questionários indicaram que o principal potencial da experiência autoavaliativa foi propiciar reflexão e formação de toda a equipe escolar através do debate acerca do trabalho desenvolvido cotidianamente. Algumas respostas mencionam ainda, a importância dessa discussão e reflexão serem feitas com base em critérios pré-definidos, o que contribui, segundo apontam, para a melhoria da qualidade na educação infantil.

Foi bom olhar para o nosso trabalho com critérios.

O documento aponta aspectos que ainda não foram pensados pela unidade educacional e esse movimento gera reflexão.

Em seguida, com 31% das menções aparecem as respostas que indicam que o potencial está justamente no que foi identificado como o maior desafio: a parceria escola e famílias. As respostas agrupadas nessa categoria mencionaram que a autoavaliação ao dar voz às famílias possibilitou o estreitamento de laços e contribuiu para uma maior parceria entre escola, família e comunidade. Ressaltaram ainda, que a autoavaliação possibilitou um maior conhecimento da proposta pedagógica da unidade por parte das famílias.

A autoavaliação como um processo potente para auxiliar no planejamento de ações foi mencionado em 22% dos questionários que apontaram que as discussões coletivas acerca dos pontos críticos das unidades possibilitaram o planejamento de ações e a busca por soluções coletivas ao invés de culpados.

O Indique-El Paulistana é um documento com uma proposta que de fato considera a criança como protagonista das ações na unidade (...). Trata-se de uma indicação para uma escola com mais qualidade e portanto 'potencializadora' de ações que todos se esforçaram pra concretizar.

Possibilitou a prática da autoavaliação sem ficar na defensiva, ou seja, olhar com olhos de querer resolver problemas para além das acusações ou achar culpados.

Foi necessária a criação da categoria “outros” para agrupar as respostas de 10 questionários (19%) que abordaram diferentes temas. A articulação das discussões do plano de ação com os demais documentos da unidade, em especial PPP e PEA, foi tema recorrente em dois questionários, sendo que os demais temas foram mencionados apenas por um respondente cada e abordaram questões relativas a: maior apoio de instâncias externas para continuidade do trabalho, em especial supervisão, discussão mais ampliada sobre questão étnico racial, de gênero e escuta de crianças, ou ainda, não se aplicavam a pergunta em questão.

Ao analisar os dados da tabela 20 de acordo com a tipologia das unidades observamos que tanto os CEIs diretos como os conveniados situam a reflexão e formação como o grande potencial da proposta autoavaliativa, com 55% e 47% das menções, respectivamente. Já para as EMEIs a maior incidência das repostas se concentrou na categoria “planejamento de ações”.

A última questão do questionário indagava se o respondente gostaria de expressar mais algum aspecto não abordado pelo questionário. Do total de 54 questionários apenas 18 responderam essa questão, sendo que destes, grande parte apenas reforçava questões anteriormente já abordadas nas respostas anteriores como a questão do tempo da autoavaliação, a participação a família e comunidade e o desafio relacionadas as demandas externas. Poucos foram as respostas que trouxeram temas ainda não abordados, como foi o caso de 3 questionários que mencionaram a questão da inclusão, 1 questionário que abordou a temática da formação para a rede conveniada e 1 que trouxe reflexões sobre equipe terceiriza e a alimentação das crianças. Os demais apenas faziam menções positivas e teciam elogios ao processo ou como dito apenas reforçavam o que já haviam abordado nas 3 questões anteriores.

#### **4. A aplicação dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* em 2016**

O calendário escolar municipal para 2016 previu dois períodos no primeiro semestre para as reuniões de autoavaliação e elaboração do plano de ação das unidades, seguindo a orientação adotada no ano anterior. A versão final do documento paulistano foi disponibilizada no portal de SME em fevereiro e publicada em março desse ano, para ser utilizada na autoavaliação. Os períodos reservados para as unidades educacionais agendarem suas reuniões foram antecipados para março e maio, um mês mais cedo do que havia ocorrido em 2015, devido à realização das Olimpíadas no Rio de Janeiro, previstas para agosto, fato que ocasionou algumas mudanças no calendário escolar.

Para documentar esse processo decidiu-se modificar a forma de coleta de dados junto às unidades de educação infantil: em lugar do envio de questionários, como havia sido feito no ano anterior, foi planejada uma análise de planos de ação que deveriam ser levados por participantes das Oficinas Regionais oferecidas nas 13 DREs, no período de junho a setembro de 2016, as quais tiveram como foco os planos de ação das unidades. Durante a dinâmica de grupos organizada nas oficinas, dimensionadas para 50 representantes de unidades cada, solicitou-se aos presentes que deixassem com as assessoras uma cópia de seus planos de ação. Para o registro dos debates realizados durante as oficinas, foram também recolhidos relatos escritos das respostas de cada grupo a cinco blocos temáticos propostos sobre os planos de ação.

Assim, os registros analisados a seguir são formados por: a) sínteses escritas das respostas de grupos de representantes de unidades educacionais que participaram das 13 Oficinas Regionais; b) conjunto de planos de ação recolhidos durante essas oficinas.

##### **4.1. As Oficinas Regionais sobre Planos de Ação**

Entre os meses de junho e setembro de 2016 foram ministradas pelas assessoras 13 Oficinas Regionais, cada uma com a previsão de 50 vagas, para coordenadores pedagógicos ou gestores de unidades educacionais de educação infantil, tanto diretas como conveniadas. As equipes de DREs encarregaram-se da divulgação e das inscrições para essas oficinas. As oficinas foram acompanhadas pela diretora de COPED-DIEI, membros das equipes das DREs e por outras técnicas de COPED-DIEI. A maioria delas foi realizada nas sedes das DREs ou em seus centros de formação; uma delas utilizou outro local próximo de SME. O horário adotado foi das 9 horas às 13 horas.

No planejamento dessas oficinas, ficou decidido que seu foco seria nos planos de ação, pois a experiência do ano anterior mostrava que muitas equipes sentiram a falta de orientações mais precisas, tanto para a organização do trabalho de grupo no dia da elaboração

do plano de ação, como para a continuidade do trabalho e para a colocação em prática de ações previstas no plano elaborado coletivamente.

Antes mesmo do período de realização das reuniões do plano de ação nas unidades, fixadas para o mês de maio de 2016, foram elaboradas orientações encaminhadas por escrito às DREs, para apoiar essa tarefa a cargo das unidades educacionais. A experiência do ano anterior já indicava diversos aspectos que deveriam merecer atenção.

Durante os Seminários Regionais realizados durante o primeiro semestre de 2016, as assessoras fizeram uma apresentação que focalizava diversas questões ligadas aos planos de ação, as quais deveriam merecer especial atenção das equipes das unidades na organização e condução das reuniões para elaboração desses planos. Durante as oficinas muitos desses pontos foram retomados nas apresentações iniciais e naquelas que se seguiram ao trabalho de grupo.

Como as oficinas foram programadas para o período seguinte à elaboração dos planos de ação das unidades, foi previsto no seu planejamento um trabalho em pequenos grupos que oferecesse aos participantes a oportunidade de relatar e refletir sobre a experiência vivida em sua unidade na preparação e acompanhamento desses planos.

Assim, as oficinas tiveram como principais objetivos:

- 1) Refletir sobre a experiência de aplicação dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* nas unidades da DRE;
- 2) Oferecer oportunidade para a troca de experiências entre representantes de unidades de educação infantil;
- 3) Colher informações sobre a experiência visando documentar o processo;
- 4) Discutir perspectivas futuras para a continuidade da experiência.

As oficinas transcorreram seguindo uma programação que previa uma abertura, com a apresentação do vídeo “Caminhando com Tim Tim”, vídeo amador disponível no *youtube* e já bastante conhecido das participantes, mas que servia como estímulo inicial para a participação das profissionais inscritas nos debates. Em seguida era feita uma apresentação sobre avaliação na educação infantil. A organização da dinâmica de grupo era realizada a seguir. Na continuidade, eram apresentados alguns fundamentos sobre os cinco blocos de questões (anexo 3) discutidas pelos grupos e relatadas oralmente para todos os participantes, além de registradas nas sínteses escritas recolhidas ao final. As colocações e dúvidas mais significativas expressas oralmente eram comentadas ao término das oficinas. (Apresentação Oficinas Regionais em anexo 7)

Em cada oficina, as profissionais presentes – na maioria mulheres – dividiam-se em 10 grupos que deveriam responder a um bloco de três questões cada grupo. Foram preparados

cinco blocos de três questões versando sobre os planos de ação, de forma que dois grupos respondiam ao mesmo conjunto de questões. Em poucas oficinas, em que alguns inscritos não compareceram, o número de grupos foi menor que 10, mas em nenhum deles foi menor do que 5. Na primeira das oficinas algumas questões foram diferentes das demais, pois houve a necessidade de reformulá-las para as oficinas seguintes. Por esse motivo, os registros dos debates dos dois primeiros grupos formados nessa primeira oficina não foram considerados na análise das questões iniciais. Os blocos temáticos de questões, os grupos de discussão, e as questões norteadoras estão apresentados no quadro 6.

Quadro 6. Blocos temáticos e questões para as Oficinas Regionais – 2016

Blocos temáticos	Grupos	Questões norteadoras
I. Plano de Ação: o que ele revela	Grupos 1 e 2	<p><b>a.</b> Quais os principais desafios que sua unidade se deparou durante a realização do Plano de Ação?</p> <p><b>b.</b> Que encaminhamentos foram dados para os desafios que se repetiram e permaneceram no decorrer de 2015 e 2016?</p> <p><b>c.</b> Os desafios e demandas identificados já constavam em algum outro documento da unidade (ex: PPP, PEA.)?</p>
II. Plano de Ação: o que ele pode esconder	Grupos 3 e 4	<p><b>d.</b> Foi necessário revisar as avaliações de indicadores e/ou dimensões realizadas anteriormente?</p> <p><b>e.</b> Quais os pontos que precisaram ser revistos? Como isso foi feito?</p> <p><b>f.</b> E aqueles problemas/desafios que não aparecem devido ao “esverdeamento” de algumas dimensões e/ou indicadores? Eles foram discutidos pelo grupo durante a reunião do Plano de Ação?</p>
III. Acompanhamento do Plano de Ação	Grupos 5 e 6	<p><b>g.</b> Como está sendo feito o acompanhamento das ações planejadas no Plano de Ação? Quem são os responsáveis por esse acompanhamento?</p> <p><b>h.</b> Os desafios identificados no plano de ação foram incorporados em outros documentos da unidade (PEA, PPP)?</p> <p><b>i.</b> O que a avaliação e o plano de ação não revelaram? Que estratégias são possíveis para fazer aparecer o que está oculto por trás dos “verdes”?</p>
IV. Participação das famílias	Grupos 7 e 8	<p><b>j.</b> A participação das famílias na reunião do plano de ação (independente do número de familiares presentes) contribuiu para o debate, as decisões e encaminhamentos do grupo?</p> <p><b>k.</b> O Plano de Ação previu alguma estratégia para maior aproximação família-unidade educacional?</p> <p><b>l.</b> Com base na experiência dos últimos dois anos é possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias? Em que aspectos?</p>
V. Novas dimensões do documento: dimensões 2 e 5	Grupos 9 e 10	<p><b>m.</b> As questões discutidas nessas dimensões geraram alguma polêmica no grupo?</p> <p><b>n.</b> Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas a essas dimensões? A que você atribui essas dificuldades?</p> <p><b>o.</b> O Plano de Ação previu alguma ação relacionada às dimensões 2 e 5?</p>

Cada grupo recebia, no início do trabalho, um envelope com o número do grupo, o tema tratado pelo bloco de questões a ele atribuído e uma folha com as três questões

propostas, a qual deveria ser preenchida por escrito pela relatora do grupo, com a síntese das respostas de seu grupo.

Segundo esse esquema, em uma oficina a qual comparecessem cerca de 50 participantes, seriam formados 10 grupos com cerca de cinco profissionais representantes de unidades. Essa mesma organização foi adotada nas 13 oficinas, sendo que em algumas o número de participantes somente permitiu a formação de um número inferior a 10 grupos. Portanto, o número total de grupos que respondeu a um dado bloco temático foi de até 26 grupos (13 oficinas com no máximo 2 grupos por blocos de questões).

O quadro 7 a seguir apresenta o número e o tipo de profissional que participou em cada oficina. Como pode ser verificado, no total 531 sujeitos participaram das oficinas, sendo 74% coordenadoras pedagógicas, 18% diretoras e/ou assistentes de direção, 6% professoras e ainda 2% supervisores/as e profissionais diversos.

Quadro 7. Oficina Plano de Ação 2015- Dados Gerais – Número de participantes

Data da oficina	Participantes										Total
	Diretor/ assistente de direção		Coordenador pedagógico		Supervisor		Professor		Outros		
09/jun	1	2%	55	96%	1	2%	-	-	-	-	57
21/jun	15**	39%	23	61%	-	-	-	-	-	-	38
05/jul	7	15%	35	73%	2	4%	4	8%	-	-	48
07/jul	4	11%	28	78%	-	-	4	11%	-	-	36
28/jul	6	11%	46	87%	-	-	1	2%	-	-	53
02/ago	8	24%	20	61%	-	-	5	15%	-	-	33
04/ago	4	11%	27	75%	-	-	2	6%	3****	8%	36
09/ago	12	23%	39	75%	-	-	1	2%	-	-	52
11/ago	5	13%	24	63%	-	-	9	24%	-	-	38
16/ago	10	19%	41***	77%	-	-	2	4%	-	-	53
18/ago	5	17%	21	72%	-	-	3	10%	-	-	29
25/ago	7	33%	14	67%	-	-	-	-	-	-	21
01/set	13	35%	22	59%	1	3%	-	-	1	3%	37
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>18%</b>	<b>395</b>	<b>74%</b>	<b>4</b>	<b>1%</b>	<b>31</b>	<b>6%</b>	<b>4</b>	<b>1%</b>	<b>531</b>

Nota: \*\*13 diretoras e 02 assist. de direção; \*\*\* 01 assist. CP, 01 CP adm.; \*\*\*\* ATE/Gestores NAE CEU.

O quadro 8 revela que as proporções de unidades diretas e conveniadas cujas representantes participaram nas oficinas oscilou bastante nas diferentes DREs. No total foram 525 unidades educacionais representadas, sendo 27% de Ceis diretos, 39% de Ceis conveniados e 34% de EMEIs. Porém, enquanto em algumas DREs a porcentagem de

representantes de unidades conveniadas atingiu mais de 30%, em outras não chegam a representar 10% do total.

Segundo informações obtidas de representantes das DREs durante as oficinas, a forma de divulgação e os critérios de inscrição adotados foram diferentes conforme a DRE considerada.

Quadro 8. Oficina Plano de Ação 2015 – Dados Gerais – Número de unidades educacionais

Data da oficina	Unidades educacionais						Total
	CEI direto		CEI conveniado		EMEI/ EMEI		
09/jun	13*	23%	13	23%	30	54%	56
21/jun	14	37%	9	24%	15	39%	38
05/jul	7	15%	18	39%	21	46%	46
07/jul	8	22%	14	39%	14	39%	36
28/jul	14	26%	28	53%	11	21%	53
02/ago	8	24%	14	42%	11	33%	33
04/ago	8	24%	20	59%	6	18%	34
09/ago	12	23%	34	65%	6	12%	52
11/ago	8	21%	20	53%	10	26%	38
16/ago	9	17%	31	58%	13	25%	53
18/ago	12	41%	4	14%	13	45%	29
25/ago	11	52%		0%	10	48%	21
01/set	18	51%	2	6%	15	43%	35
<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>27%</b>	<b>207</b>	<b>39%</b>	<b>176</b>	<b>34%</b>	<b>525</b>

Nota: Uma unidade refere-se a um Centro de Convivência Infantil/CCI.

Os dados apresentados a seguir são frutos da análise dos 114 relatos dos grupos participantes das 13 oficinas regionais e estão organizados através dos cinco blocos temáticos. Como cada bloco temático foi debatido por até 12 grupos em cada uma das 13 oficinas, o número total de grupos por bloco foi de 22, pois em algumas oficinas não foram formados todos os grupos propostos. (Descrição categorias de análise anexo 8).

Para a análise dos dados recolhidos, os relatos foram numerados de acordo com os seguintes critérios: O primeiro dígito refere-se à identificação da DRE na qual ocorreu a oficina e o dígito seguinte identifica o número do grupo responsável pelo bloco temático. Após a numeração dos relatos, foi composta uma amostra com 26 grupos e 78 respostas representativas das 13 DREs, a partir da qual foram elaboradas categorias preliminares para classificação das respostas. Após a descrição das categorias através da elaboração de legendas com os conceitos chaves de cada grupo de respostas, procedeu-se a análise de todos os relatos, realizando-se a revisão das categorias, quando necessário. Por fim, as respostas foram

codificadas e inseridas em uma planilha de dados, onde foi possível realizar o processamento das respostas por categorias.

O primeiro bloco de questões tinha por objetivo levar os grupos a refletir sobre o que o conjunto dos dados provenientes dos Planos de Ação pode revelar sobre o processo de autoavaliação em cada unidade e na rede municipal como um todo. Nesse sentido, a primeira questão indagava sobre como se deu o processo de definição dos temas prioritários da autoavaliação que nortearam a elaboração do Plano de Ação.

Tabela 21. Como foi o processo de definição dos temas prioritários que nortearam a elaboração do Plano de Ação?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=22 grupos]
1	Diálogo entre escola, família e comunidade	7	32%
2	Dimensões e indicadores apontados como vermelhos e/ou amarelos no Plano de Ação	16	73%
3	Retomada das dimensões avaliadas com verde	7	32%
4	Outros	3	14%

A tabela 21 mostra que, dos 22 grupos que responderam essa questão, 73% indicava que a elaboração do plano de ação se deu exclusivamente a partir das dimensões e indicadores avaliados com amarelo e vermelho. Os trechos dos relatos reproduzidos a seguir exemplificam as respostas agrupadas nessa categoria:

Os pontos foram definidos a partir da primeira etapa da aplicação dos indicadores, onde foram denominados por pontos vermelhos na plenária. Desse modo separamos para a segunda etapa os pontos vermelhos que novamente discutimos e elaboramos soluções possíveis a serem realizadas.

(...) portanto o plano de ação se constituiu com todos os indicadores que receberam amarelo e vermelho.

A grande incidência de respostas nessa categoria já era esperada, uma vez que a própria metodologia do documento sugere esta estratégia; no entanto, a presença da categoria “Retomada das dimensões avaliadas com verde” com 32% das menções, embora não prevista inicialmente na metodologia do documento, mostrou-se necessária na experiência da rede paulistana uma vez que algumas dimensões mais diretamente relacionadas ao trabalho

das professoras (em especial as dimensões 2 e 3) sofreram o chamado “esverdeamento”<sup>14</sup>, tendo todos os seus indicadores sinalizados com essa cor.

Os sete grupos que indicaram que as dimensões verdes eram retomadas durante a elaboração do Plano de Ação, justificaram que assim procederam porque as dimensões verdes também continham desafios a serem superados pela unidade educacional ou, ainda, porque os participantes presentes no dia da autoavaliação não eram os mesmos que compareceram à reunião de elaboração do plano de ação:

Duas unidades de nosso grupo trabalharam revisitando todos os indicadores, inclusive os avaliados como verdes, pois no segundo encontro para a realização do plano de ação, compareceram pais que não haviam participado do primeiro encontro.

A categoria “Diálogo entre escola, família e comunidade” também foi mencionada por 32% dos 22 grupos e reúne as respostas que indicam que a definição dos temas prioritários se deu, sobretudo, através do debate envolvendo os profissionais da escola, da família e da comunidade, sem, no entanto, entrar em detalhes referentes às cores das dimensões utilizadas, como evidencia o exemplo do trecho do relato transcrito a seguir:

Através dos apontamentos trazidos pela comunidade (...) acolhendo as sugestões da comunidade e os apontamentos levantados e a reflexão da própria escola.

Em seguida, o roteiro pedia aos participantes que fizessem um levantamento das dimensões que mais apareciam nos Planos de Ação do grupo de discussão da oficina e identificassem os temas mais recorrentes no documento.

Tabela 22. Quais as dimensões que mais apareceram nos Planos de Ação de seu grupo?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=22 grupos]
1	Dimensão 1	10	45%
2	Dimensão 2	7	32%
3	Dimensão 3	4	18%
4	Dimensão 4	7	32%
5	Dimensão 5	9	41%
6	Dimensão 6	12	55%
7	Dimensão 7	6	27%
8	Dimensão 8	12	55%
9	Dimensão 9	7	32%

<sup>14</sup> Conforme observado pelas assessoras durante o processo de acompanhamento às unidades e também de acordo com os relatos orais dos participantes das oficinas regionais.

A tabela 22 mostra que as dimensões que mais apareceram nos planos de ação foram a dimensão 8 (Formação e condições de trabalho das educadoras e educadores) e a dimensão 6 (Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais), ambas citadas por 55% dos 22 grupos, seguidas pela dimensão 1 (Planejamento e Gestão Educacional) com 45% das menções. Esses dados indicam uma tendência dos grupos a situarem a questão da melhoria da qualidade como responsabilidade de instâncias e atores externos à unidade.

Uma análise mais detalhada dos temas recorrentes apontados pelos participantes das oficinas corrobora essa análise, uma vez que as demandas que prevalecem nos planos de ação das 13 regionais são aquelas denominadas como “demandas externas”, o que significa, segundo os participantes, que são ações em que as escolas têm pouca ou nenhuma autonomia para sua execução.

Tabela 23. E quais os temas mais recorrentes?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=22 grupos]
1	Construção coletiva e divulgação do PPP.	6	27%
2	Interação entre unidades, equipamentos do entorno e rede de proteção	9	41%
3	Questões de gênero e étnico-racial	8	36%
4	Infraestrutura, espaços, mobiliário e materiais	9	41%
5	Uso de recursos tecnológicos.	5	23%
6	Condições de trabalho	10	45%
7	Segurança	2	9%
8	Relação família - escola	7	32%
9	Brinquedos e brincadeiras tradicionais	2	9%
10	Multiplicidade de experiências e linguagens	2	9%
11	Outros	8	36%

Dentre os temas citados que mais aparecem nos planos de ação, expressos na tabela 23 acima, destaca-se na dimensão 8 as condições de trabalho, em especial a questão relacionada à proporção adulto-criança, citada pelos grupos como o grande empecilho para a melhoria do trabalho pedagógico na rede. Nesta dimensão, as respostas ainda fizeram menção à necessidade de diminuição de carga horária, à falta de formação continuada para a equipe de apoio e dificuldades específicas das unidades conveniadas.

Já na dimensão 6, a questão da infraestrutura das escolas, os espaços, o mobiliário e os materiais foram o grande foco de discussão. Nessa dimensão apareceu ainda, com grande força, a temática do uso de recursos tecnológicos, sendo que parte das respostas apontava a necessidade de compra e aquisição de diferentes recursos tecnológicos e midiáticos e parte das respostas questionava a necessidade desses recursos para a faixa etária atendida pela educação infantil.

O desafio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade e sua posterior divulgação mostrou ser o grande desafio da dimensão 1, seguidos pelas dificuldades relacionadas às questões étnico racial e de gênero, apontadas na dimensão 5.

A dimensão 9 trouxe à tona questões referentes ao desafio da interação das unidades entre si e, principalmente, da interação com os equipamentos do entorno e a rede de proteção sociocultural.

A dimensão que menos apareceu nos planos de ação analisados pelos participantes das oficinas, mencionado no plano de ação de apenas 4 grupos (18%), foi a dimensão 3, “Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias”, o que pode evidenciar, entre outras coisas, o desafio dos profissionais participantes da autoavaliação de terem um olhar mais crítico em relação às práticas cotidianas propiciadas às crianças.

Com base na análise dos dados do bloco 1, pode-se afirmar que a análise dos Planos de Ação sugere uma tendência ao “esverdeamento” quando as questões se referem ao trabalho realizado no âmbito da unidade, situando os problemas para além da instância de ação da escola. Essa tendência em não se ver como parte do problema e, portanto, da solução, também já identificado no estudo de Ribeiro e Gusmão (2011), revela ainda um longo caminho a ser percorrido para a consolidação de uma cultura da autoavaliação participativa onde todos os sujeitos se vejam implicados no processo de melhoria da qualidade.

A tabela 24, a seguir, evidencia as análises feitas pelos participantes das oficinas frente aos cenários identificados através dos planos de ação.

Tabela 24. O que esses dados revelam?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=22 grupos]
1	Desafios da autoavaliação	17	77%
2	Necessidade de formação continuada	4	18%
3	Integração com a rede de proteção sócio cultural	2	9%
4	Necessidade de maior participação da família na escola	9	41%
5	Avanços na concepção de criança e Educação Infantil	3	14%
6	Necessidade de apoio externo para resolução de demandas	7	32%
7	Outros	1	5%

A grande maioria das respostas (77%) dos grupos apontou para os desafios inerentes à realização de uma autoavaliação: dificuldade de se autoavaliar, de rever práticas cotidianas, de desnaturalizar o olhar, tendência a olhar sempre “para fora” e a falta de tradição em uma cultura de autoavaliação participativa.

Os dados revelam (...) uma dificuldade de fazer análise crítica sobre sua própria prática o que pode ser fruto da herança de uma avaliação classificatória e punitiva. Revelam que os profissionais possuem dificuldade em assumir as responsabilidades que lhes são atribuídas. Esses dados revelam que ainda há muito a se fazer em prol da Educação Infantil em questões como gestão participativa (...).

Ainda na categoria denominada “desafios da autoavaliação”, foram agrupadas as respostas que falam dos desafios que são explicitados por ocasião da autoavaliação como, por exemplo, comodismo por parte dos envolvidos e resistência do grupo de profissionais da escola a mudanças, chamando atenção ainda para o desafio da condução do processo autoavaliativo e como ele pode ser de vital importância para os resultados.

Escondem a resistência a mudanças.  
Os dados podem ser escondidos durante o processo dependendo da postura da equipe articuladora.  
Escondem a verdadeira problemática mascarando os resultados.

Em segundo lugar, com 41% de menções, aparece a categoria que expressa a percepção dos grupos de que é necessária uma maior participação das famílias na escola para que estas conheçam melhor a rotina escolar e as práticas cotidianas, para que assim possam melhor participar da autoavaliação, como ilustram os trechos transcritos abaixo:

Ausência de conhecimento por parte da comunidade/famílias acerca do trabalho desenvolvido na educação infantil. Por vezes, também, não compreensão da importância deste trabalho.  
Revela que os indicadores verdes nem sempre significam que está bem e sim que ainda não tem conhecimento do assunto abordado ou do trabalho que está sendo feito. Indicando que a comunidade precisa de mais conhecimento e de participação no trabalho realizado.

Embora as respostas reunidas nessa categoria tenham em comum o fato de atribuírem o “esverdeamento” à falta de informação das famílias sobre o trabalho da unidade e, em muitos casos, ressaltem como positivo o fato da autoavaliação ter servido “para informar as pessoas fora do contexto da unidade educacional das práticas realizadas”, é curioso notar que as respostas não relacionam essa suposta “ausência de conhecimento das famílias” a uma ausência de ações da escola no sentido de informá-las sobre o trabalho que realizam com as crianças.

A necessidade de maior apoio externo para resolução das demandas identificadas pelas unidades durante a autoavaliação, sobretudo demandas relacionadas à “precariedade do atendimento em relação aos recursos materiais, físicos e humanos” foi citada por 32% dos grupos.

Com menor incidência de respostas vieram as categorias “Formação Continuada” (18%), “Avanços na concepção de criança e educação infantil” (14%) e “Integração com rede de proteção sociocultural” (9%), que tratam, respectivamente, da necessidade de se fomentar e fortalecer os processos de formação continuada; da constatação de que as crianças estão sendo mais escutadas, respeitadas e tendo seus direitos garantidos, que se traduzem nas dimensões apontadas como verdes e, por último, a necessidade de se criar e/ou consolidar uma relação de parceria com a rede de proteção sociocultural.

Se o primeiro bloco de questões estava voltado para discutir o que os dados do plano de ação podem revelar, o segundo tinha por objetivo problematizar o que o plano de ação pode esconder. Nesse intuito, a primeira questão indagava se havia alguma dimensão que não havia aparecido nos Planos de Ação analisados pelos grupos.

Tabela 25. Houve alguma dimensão que não apareceu nos Planos de Ação de seu grupo? Quais são elas?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=22 grupos]
1	Dimensão 1	8	36%
2	Dimensão 2	13	59%
3	Dimensão 3	9	41%
4	Dimensão 4	4	18%
5	Dimensão 5	5	23%
6	Dimensão 6	2	9%
7	Dimensão 7	2	9%
8	Dimensão 8	3	14%
9	Dimensão 9	5	23%
10	Todas as dimensões apareceram no Plano de Ação	4	18%

A tabela 25 mostra que mais da metade dos grupos registrou que a dimensão 2 (Participação, escuta e autoria de bebês e crianças) não apareceu nos planos de ação e 41% dos grupos indicam o mesmo quanto a dimensão 3 (Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias), demonstrando assim a dificuldade das unidades em avaliarem as questões que dizem respeito às práticas e experiências cotidianas propiciadas às crianças, conforme já havia sido apontado pelos grupos responsáveis pela discussão do Bloco I.

Em relação a essa questão, foi necessária ainda a criação da categoria “Todas as dimensões apareceram no plano de ação”, para contemplar 18% das respostas dos grupos que mencionaram que todas as dimensões entraram no plano de ação, inclusive as sinalizadas com

verde, pois entendem que estas também demandam melhorias. Neste grupo, foi considerada ainda a resposta de uma unidade que teve todas as suas dimensões apontadas com a cor vermelha, por ser uma unidade recém inaugurada, segundo explicação dada por sua representante<sup>15</sup>.

Quando indagados sobre o que esses dados podiam revelar, mais uma vez os grupos indicaram a “tendência ao esverdeamento” (50%) e os “desafios da autoavaliação” (45%), conforme mostra a tabela 26.

Tabela 26. O que isso pode revelar?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=22 grupos]
1	Desafios da autoavaliação	10	45%
2	Tendência ao "esverdeamento"	11	50%
3	Dificuldades com as temáticas de gênero e étnico racial	1	5%
4	Distância entre documento e realidade	3	14%
5	Necessidade de maior clareza sobre o currículo na EI e protagonismo infantil	4	18%
6	Trabalho compreendido e realizado pelo grupo	4	18%
7	Outros	1	5%

Em relação ao “esverdeamento”, os grupos apontaram a necessidade de revisão e problematização dos verdes, durante a autoavaliação ou nos momentos formativos posteriores, de forma a estimular um olhar mais crítico das educadoras em relação às suas práticas.

Consideramos que pelo fato dos professores serem em maior número na avaliação (...) isto traz como consequência uma certa dificuldade em se “autoavaliar”, ou seja, consideram que seus fazeres são e estão no caminho certo e, portanto “esverdeam-se”. Revela a necessidade de problematizar todas as dimensões, independente da “cor” que elas recebem.

Mesmo sendo esverdeado demanda reflexão, análise crítica.

Já os desafios da autoavaliação estão relacionados tanto a questões que dizem respeito à operacionalização da avaliação, como o período do ano em que é realizado, duração da reunião, assim como àquelas relacionadas ao envolvimento, comprometimento, comparecimento, falta de interesse e/ou maturidade do grupo para o debate e falta de apropriação do documento por parte das famílias e equipe escolar.

<sup>15</sup> Após oficina, as assessoras conversaram com a representante dessa unidade para entender qual o critério utilizado para adotar essa avaliação e sugerir outras condutas para as unidades recém-inauguradas.

A tabela 26 mostra ainda, que quatro grupos (18%) apontam que os dados dos Planos de Ação revelam a necessidade de uma maior clareza sobre o currículo na educação infantil através da melhor explicitação de conceitos como brincar, alfabetização e protagonismo infantil, uma vez que, segundo análise de um grupo:

(...) nosso olhar não está tão apurado ou atento para perceber o quanto ainda temos que caminhar no sentido do protagonismo, autonomia e respeito às culturas infantis.

Também com 18% das menções aparece a categoria “Trabalho compreendido e realizado pelo grupo” que reúne as repostas dos grupos que consideram que as dimensões verdes revelam que o trabalho é bem compreendido e realizado por toda a equipe, não necessitando ser problematizado, uma posição oposta à mencionada acima.

As dimensões que não aparecem é porque estão sendo compreendidas por todos os envolvidos. O trabalho está sendo eficiente e contínuo.

Que as escolas nesses aspectos estão realizando um bom trabalho.

Com apenas 14% aparecem as repostas dos grupos que mencionam a distância entre o documento e a realidade das unidades, apontando ainda a necessidade de maior apoio externo para aproximar essas realidades.

Por último, esse bloco indagava o que deveria ser feito para que os temas não citados nos planos de ação e/ou “esverdeados” apareçam.

Tabela 27. Como fazer para que os temas não citados e/ou o "esverdeamento" de algumas dimensões e/ou indicadores, apareçam?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=22 grupos]
1	Propiciar momentos formativos	11	50%
2	Divulgar trabalhos através de oficinas e palestras	2	9%
3	Articulação com demais documentos da UE	2	9%
4	Maior mobilização das famílias e comunidade	2	9%
5	Rever e confrontar a autoavaliação com o cotidiano	6	27%
6	Formação para gestores	2	9%
7	Outros	2	9%
8	Desmistificar avaliação, explicitar função do documento	6	27%

Metade dos grupos situa a formação continuada como o elemento chave para reflexão dos temas ausentes do plano de ação das unidades. Entre os momentos formativos citados

estão as reuniões pedagógicas, o Conselho de Escola, reuniões de pais e momentos formativos em geral visando a continuidade do trabalho.

Em seguida, em 27% dos relatos dos grupos, aparecem respostas que fazem referência à necessidade da prática formativa estar pautada no ato de “rever e confrontar a autoavaliação com o cotidiano” das unidades. Atribuem esse papel, em especial, à coordenadora pedagógica, que é quem deve, segundo os relatos, provocar a revisão dos verdes através do confronto com as práticas da equipe por ela observadas.

Fazer provocações, trazendo elementos diários da observação e acompanhamento diário das vivências e atividades.

A importância de explicitar o real objetivo e potencial de uma autoavaliação participativa, além do diálogo franco sobre o receio de punição dos participantes, também foram importantes fatores apontado por 27% dos grupos, muitos dos quais utilizaram a expressão “desmistificar” o uso de avaliações. As respostas reunidas nessa categoria consideram que, se estes itens forem levados em consideração, os participantes poderão sentir-se mais confiantes ao atribuírem outras cores que não somente o verde e deixarão de delegar problemas apenas a atores e instâncias externas à unidade.

Pensar na avaliação institucional como um instrumento de trabalho para aprimorar o que já está sendo considerado “bem feito” e não somente como algo para apontar o que precisa ser feito por outras instâncias.

É preciso desmistificar a ideia de que o apontamento amarelo ou vermelho seja “apenas” um problema, mas sim a possibilidade do início de uma solução.

Outras quatro estratégias foram mencionadas pelos grupos: a “formação para a equipe gestora” objetivando que ela se sinta mais segura e ‘empoderada’ para conduzir a autoavaliação; a “divulgação dos trabalhos da unidade” através de oficinas e palestras; a “articulação da discussão do plano de ação com demais documentos” da unidade e a maior mobilização das famílias e comunidade. Todas essas categorias foram mencionadas por 9% dos grupos.

O terceiro bloco de questões teve por objetivo investigar como as unidades educacionais estão realizando o acompanhamento do Plano de Ação, quem são os responsáveis por esse acompanhamento, quais os prazos estabelecidos e como as demandas dos planos se relacionam com as demais ações da unidade.

Tabela 28. Como está sendo feito o acompanhamento das ações planejadas no Plano de Ação?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23 grupos]
1	Não está sendo feito o acompanhamento	3	13%
2	Paradas pedagógicas, reuniões de conselho escolar, APM, reunião pedagógica, de pais e eventos em geral	7	30%
3	Elaboração de painel para acompanhamento das ações em curso	4	17%
4	Contatos informais	2	9%
5	Comissão de acompanhamento do Plano de ação	5	22%
6	Através dos gestores	13	57%
7	Outros	5	22%

Quanto ao acompanhamento das ações planejadas no Plano de Ação, a tabela 28 mostra que mais da metade dos grupos apontou que os gestores, entendidos como diretores e coordenadores pedagógicos são os profissionais responsáveis pela realização do acompanhamento. No entanto, parte das respostas desses grupos faz questão de enfatizar que, embora os gestores retomem os encaminhamentos do plano de ação nos momentos destinados ao estudo coletivo, o grupo precisa ser constantemente “motivado e lembrado” dos combinados.

Em segundo lugar, com 30%, aparecem os grupos que afirmam que o acompanhamento é feito por todos através dos momentos de Parada Pedagógica, reuniões do Conselho Escolar, da APM, reuniões de pais e eventos em geral.

A formação de uma Comissão de Acompanhamento do Plano de Ação, embora seja uma recomendação dada pelo próprio documento, foi uma estratégia mencionada somente por cinco grupos (22%), sendo que a composição dessa comissão se dividiu em dois tipos: comissão composta por familiares, gestores, profissionais da equipe docente e do apoio e comissão de acompanhamento composta somente por representantes da equipe escolar, sem familiares.

Outras estratégias utilizadas e citadas pelos grupos foram: a elaboração de painel para acompanhamento das ações em curso (17%) e contatos informais, através de conversas com famílias nos momentos de entrada e a saída das crianças (9%). Três grupos mencionaram que o acompanhamento ainda não está sendo realizado em suas unidades, devido à falta de tempo hábil para tal ou porque o grupo de profissionais da unidade não se apropriou da proposta.

A pergunta seguinte indagava sobre quem são os sujeitos responsáveis pela realização do acompanhamento e, embora a questão já tenha sido em parte contemplada pelos dados da tabela 25, é interessante notar que, além de confirmar os dados anteriores, as respostas a essa questão evidenciam a pouca utilização da estratégia de formação de uma comissão de

acompanhamento (26%) e sugerem que possivelmente a maioria das unidades do universo em questão não destacou nenhum responsável, pois 43% dos grupos apontam que todos são responsáveis pelo acompanhamento das ações previstas no Plano de Ação. Essa hipótese se fundamenta nos relatos orais das oficinas onde as profissionais presentes relataram como facilmente o jargão “todos são responsáveis” transforma-se em “ninguém é responsável”, uma vez que não existe clareza dos papéis e responsabilidades atribuídos a cada um, gerando dificuldades para o acompanhamento das ações planejadas.

Um menor número de grupos mencionou o acompanhamento realizado pelo Conselho Escolar e também pelos diretores, coordenadores e professores, ambas categorias citadas apenas por 2 grupos cada, equivalente a 9% dos grupos, conforme é possível observar pelos dados da tabela 29.

Tabela 29. Quem são os responsáveis por esse acompanhamento?

Alternativa de resposta		Freq.	% N=23 grupos
1	Toda a comunidade escolar	10	43%
2	Gestores ( <i>CP e diretora</i> )	9	39%
3	Comissão de acompanhamento	6	26%
4	Conselho Escolar	2	9%
5	Diretor, coordenador e professores	2	9%
6	Outros	4	17%

Em seguida, o roteiro pedia que os participantes fizessem um levantamento dos prazos (curto, médio, longo) estipulados para as ações que envolvem as práticas pedagógicas e discutissem sobre o que esses dados revelam. O documento paulistano (2016, p.23) sugeria que fosse utilizada, de forma flexível, a seguinte classificação: curto prazo, até o fim do semestre; médio prazo, ações a serem realizadas até o fim do ano; e longo prazo, ações a serem realizadas no ano seguinte ou nos próximos anos.

É importante destacar aqui, que os 23 grupos que responderam essa questão o fizeram de maneira muito diversa entre si, sendo que grande parte dos grupos se limitava a informar os prazos presentes nos planos de ação, sem, no entanto, especificar as ações previstas para cada um deles, como revela o exemplo a seguir: “A maioria (...) foram de curto prazo para que as ações possam acontecer”.

Alguns grupos, entretanto, indicavam os prazos, relacionando-os aos respectivos responsáveis, mas também sem especificar a demanda: “Curto prazo: ações que cabem às gestoras e funcionárias. Médio e longo prazo: ações que precisam de órgãos (externos): SME, UPA, etc.”. Apenas um terceiro tipo de respostas mencionava as demandas, os prazos e os respectivos responsáveis. Essas diferenças nas respostas dos grupos precisam ser levadas em consideração na análise da tabela 30 a seguir:

Tabela 30. Com base nos planos de ação de seu grupo faça um levantamento dos prazos (curto, médio, longo) estipulados para as ações que envolvem as práticas pedagógicas. O que esses dados revelam?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23 grupos]
1	Demandas de curto prazo	16	70%
2	Demandas de médio prazo	14	61%
3	Demandas de longo prazo	10	43%
4	Outros	5	22%

Dentre as respostas dos 23 grupos, a categoria “demandas de curto prazo” é a que mais se destaca, estando presente nas respostas fornecidas por 70% dos grupos. A categoria “demandas de médio prazo” estão presentes nas respostas de 61% dos grupos e a categoria “demandas de longo prazo” está presente nas respostas de 43% dos grupos. Cinco grupos tiveram, ainda, que ter suas respostas reunidas na categoria “outros” por não mencionarem nenhum prazo e sim apenas a dificuldade de estabelecê-los.

Dentre os grupos que, além de apontarem os prazos, identificaram as demandas relacionadas a elas, foi possível constatar que as ações previstas a curto prazo nos planos de ação, em sua grande maioria, referem-se a práticas pedagógicas cotidianas diretamente ligadas ao currículo e que segundo apontam, “estavam adormecidas” e após a discussão podem rapidamente ser retomadas e colocadas em prática. Nesse sentido, pontuam que a discussão propiciada pela autoavaliação é importante para não deixar que ações fundamentais se percam no cotidiano.

As ações apontadas como de médio prazo estão relacionadas, no geral, a práticas cotidianas que para serem garantidas demandam a revisão da concepção de infância das professoras, e, por isso mesmo, necessitam de um tempo maior para sua efetivação. Já as ações previstas a longo prazo, referem-se a reformas estruturais da unidade e/ou aquisição de materiais, que segundo os grupos, demandam apoio de atores e instâncias externas para sua solução.

Há uma tendência nas respostas em geral a situar as ações de curto e médio prazo no âmbito da unidade e por isso mesmo como mais factíveis de serem executadas, ou ainda, já em execução, demandando apenas melhorias, havendo também uma crítica, mais ou menos explícita, sobre o pouco apoio dos órgãos externos à unidade. A frase transcrita a seguir ajuda ilustrar o “tom geral” das respostas dos grupos nessa questão que tendem a pontuar “que a escola faz a parte dela” e o que não está bom é “porque outros não fizeram a parte deles”:

Com base na discussão, consideramos que as ações que dependem da escola estão com curto e médio prazos e as que dependem de outros setores estão com longo

prazo. Os dados revelam que a escola está empenhada em resolver os problemas que são de sua competência.

A última questão desse bloco temático (Tabela 31), perguntava se as questões identificadas no Plano de Ação foram incorporadas em outros documentos da unidade, como PEA, PPP e outros. Dos 23 grupos que responderam essa questão, somente quatro grupos disseram que não, mas que têm a intenção de que seja incorporado em algum momento. O documento mais citado por 70% dos grupos foi o Projeto Político Pedagógico, onde segundo eles, projetos foram implantados e ações de parceria entre família e escola foram previstas.

Em segundo lugar, 52% dos grupos fizeram menções ao documento denominado PEA - Projeto Especial de Ação- que se caracteriza por ser um Projeto que norteia os estudos e ações desenvolvidos durante todo um ano pelos profissionais das unidades diretas. O tema escolhido anualmente pelos próprios profissionais para o PEA é alvo de estudo nos horários destinados ao planejamento coletivo e também é trabalhado com as crianças. Nesse sentido, é significativo que mais da metade dos grupos informem que as questões dos Indicadores foram incorporadas ao PEA e estão sendo alvo de discussão em outros momentos formativos, para além dos previstos na autoavaliação. Alguns grupos chegam inclusive a mencionar que os textos das dimensões e algumas perguntas dos indicadores estão sendo utilizadas nos encontros do PEA para problematizar textos, vídeos e práticas.

As respostas dos três grupos reunidos na categoria “outros” mencionaram documentos específicos de sua unidade.

Tabela 31. As questões identificadas no plano de ação foram incorporados em outros documentos da unidade (PEA, PPP)?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23]
1	Sim, no PPP	16	70%
2	Sim, no PEA	12	52%
3	Sim, no plano de metas	2	9%
4	Não	4	17%
5	Outros	3	13%

O quarto bloco de questões era destinado a promover a discussão sobre a participação das famílias na autoavaliação e na rotina da unidade no geral. A primeira questão indagava se a participação das famílias na reunião do plano de ação havia contribuído para o debate, decisões e encaminhamentos do grupo, independentemente do número de familiares presentes no dia da reunião.

Embora diversas respostas enfatizassem que não haviam muitos pais presentes no dia da reunião, a tabela 29 mostra que dos 24 grupos que responderam essa questão, 23 foram

unânicos em afirmar que a participação das famílias trouxe contribuições tanto para o debate, como para as decisões e encaminhamentos dos grupos. Uma resposta surpreendente se compararmos com os dados do relatório anterior (CAMPOS; RIBEIRO, 2015), que indicava que mais da metade dos respondentes consideravam a participação da família e comunidade como o grande desafio da autoavaliação.

O ponto de vista das famílias contribuiu para analisarmos e observarmos fatores que como educadores não tínhamos apontado nas discussões (DRE 7, grupo 8).

Foi de grande valia a opinião dos pais no debate dos Indicadores e suas participações contribuíram para uma reflexão dos educadores e famílias desencadeando o estreitamento das relações.

A participação das famílias foi muito importante e contribuiu para encaminhar ações de melhorias do trabalho cotidiano, pois os pais trazem ideias novas para compor as ações do Plano.

A participação das famílias ainda é muito pequena, porém, ao avaliarmos a qualidade das informações e não a quantidade, a pequena participação (numérica) de pais consegue identificar pontos importantes para avançar, juntamente com toda a comunidade escolar.

Diferentemente das respostas situadas na categoria “sim, contribuiu”, as respostas dos quatro grupos classificadas na categoria “sim, mas houve dificuldade” apontam que o número reduzido de participação das famílias influenciou negativamente no debate, citando ainda a dificuldade de compreensão do documento e também a não valorização do processo autoavaliativo e da escola pelas famílias, por isso esses grupos pontuam que embora tenha havido alguma contribuição, ela ocorreu em meio a algumas dificuldades. Apenas um grupo informou que não houve contribuição devido à ausência das famílias na reunião. A seguir transcrevemos alguns trechos das respostas classificadas na categoria onde se alega que a contribuição se deu, mas com alguma dificuldade:

(...) as famílias ainda não se apropriaram da Escola, falta muitas vezes a valorização de algumas famílias.

As famílias ainda não compreenderam a importância desse processo avaliativo, apesar do trabalho de mobilização pela apresentação do documento (...).

Tabela 32. A participação das famílias na reunião do plano de ação (independentemente do número de familiares presentes) contribuiu para o debate, decisões e encaminhamentos do grupo?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=24]
1	Sim, contribuiu	22	92%
2	Sim, mas houve dificuldades	4	17%
3	Não contribuiu/Não compareceu	1	4%

A questão seguinte deste bloco interrogava os grupos no sentido de verificar se nas unidades haviam previsto alguma estratégia no Plano de Ação para maior aproximação família-unidade educacional. Todos os 24 grupos que responderam a esta questão informaram que o Plano de Ação contemplava ações com esse fim, sendo que 14 grupos (58%) mencionaram que o documento incorporou novas estratégias, como propiciar às famílias mais encontros, oficinas, passeios, festivais, palestras, teatros e eventos em geral. Já a melhoria da comunicação foi a estratégia mencionada nas respostas de 10 grupos (42%) cujos Planos de Ação visam maior uso das mídias sociais, como blogs da unidade e criação de Facebook para as famílias acompanharem mais de perto a proposta de ações da unidade. Foi citada, ainda nessa categoria, a divulgação durante todo o ano das pautas e discussões do Conselho Escolar, inclusive para aquelas famílias que não integram o Conselho.

Com 38% das menções, apareceu a estratégia mencionada por 9 grupos que planejaram ações no sentido de propiciar uma maior participação das famílias na rotina da unidade, através do convite para os pais participarem dos projetos desenvolvidos com as crianças, através de ações como contar histórias, tocar violão, etc. Também estão agrupadas nessa categoria (K1) as respostas que mencionam a importância de ações no sentido de maior exposição dos trabalhos das crianças e divulgação das práticas cotidianas.

Outras estratégias mencionadas foram: maior parceria com a rede de proteção sócio cultural e a consulta sobre melhores dias e horários para realização de reuniões com as famílias, ambas citadas nas respostas de 6 grupos.

Tabela 33. O Plano de Ação previu alguma estratégia para maior aproximação família-unidade educacional? Quais as estratégias?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=24]
1	Sim, maior participação na rotina da unidade	9	38%
2	Sim, mais encontros, oficinas, passeios, festivais, festas e eventos em geral	14	58%
3	Sim, maior parceria com rede a de proteção sócio cultural	6	25%
4	Sim, consulta sobre melhores dias/horários para realização de reuniões	6	25%
5	Melhorar a comunicação	10	42%
6	Não	0	0%
7	Outros	7	29%

A última pergunta desse bloco temático (Tabela 34) pedia que os grupos refletissem e discorressem sobre se foi possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias com base na experiência autoavaliativa vivenciada por eles nos últimos dois anos. Em caso positivo, deveriam discorrer sobre em que aspectos conseguiram observar essas mudanças. Dos 24 grupos que responderam a essa questão, 11 afirmaram que foi possível identificar uma maior aproximação das famílias em relação à rotina da unidade. Segundo os relatos desses grupos, as famílias, no decorrer dos dois últimos anos, haviam se mostrado mais participativas e interessadas na rotina da escola, compreendendo melhor a proposta educativa, o que fez com que os profissionais se sentissem mais valorizados.

Ainda foram mencionadas, por um grupo cada, a apropriação do PPP e demais documentos da unidade pelas famílias e uma maior interação com a escola através de redes sociais e jornal da unidade.

Apenas dois grupos afirmaram que não foi possível identificar essa aproximação e cinco grupos informam que essa aproximação está em processo, não sendo possível ainda identificar seus frutos.

Tabela 34. Com base na experiência dos últimos dois anos é possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias? Em que aspectos?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=24]
1	Sim, maior apropriação do PPP e outros documentos da unidade.	1	4%
2	Sim, maior apropriação da rotina da unidade	11	46%
3	Sim, maior interação através das mídias sociais e jornal da unidade	1	4%
4	Aproximação em processo	5	21%
5	Não	2	8%
6	Outros	6	25%

O quinto e último bloco de questões visava propiciar a reflexão sobre como foi a discussão e encaminhamento das questões referentes às duas novas dimensões incorporadas na versão paulistana dos Indicadores de Qualidade: a dimensão 2, sobre “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças” e a dimensão 5, denominada “Relações étnico-raciais e de gênero”.

Para melhor visualização e análise dos dados, cada pergunta deste bloco será desmembrada em duas tabelas, cada uma referente a uma dimensão.

A primeira questão indagava sobre como foi a discussão em relação a essas duas dimensões. Em relação a dimensão 2 (tabela 35), as respostas ficaram divididas, sendo que 11 grupos afirmaram que suas unidades tiveram dificuldades no debate dessa dimensão, devido à falta de clareza e compreensão sobre o que significa escutar crianças no cotidiano. Mesmo as respostas que não mencionaram a dificuldade de compreensão do grupo, afirmaram que o problema reside na dificuldade do grupo transformar seu discurso em ações cotidianas que garantam a participação, escuta e autoria de bebês e crianças.

Quanto à dimensão 2 a discussão teve como dificuldades compreensão do que de fato constitui escutar as crianças e não apenas ouvir. E quando se ouve a criança como esta pode estar a serviço do planejamento do professor.

Apesar de não ser uma discussão nova nas unidades o grupo ainda fica muito na defensiva, colocando o problema como não sendo dele, responsabilizando outros quesitos pelo não acontecer (número de alunos, falta de formação, etc.).

Se por um lado, quase metade dos grupos apresentou dificuldade nessa dimensão, por outro, dez grupos afirmam que em suas unidades a discussão foi tranquila, pois o grupo de profissionais se reconhece realizando a escuta de bebês e crianças pequenas no cotidiano.

Nas discussões realizadas nas unidades deste grupo pudemos observar que de maneira geral as equipes educativas se reconhecem como sujeitos ativos na escuta de bebês e crianças.

Chama a atenção o fato de ter sido necessário a criação da categoria “outros” para reunir as seis respostas dos grupos que mencionaram a necessidade de formações para as famílias “aprenderem” a escutarem mais as crianças em casa e apoiar a escuta de crianças na escola.

Tabela 35. Como foi a discussão em relação a DIMENSÃO 2 nas unidades do seu grupo?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23]
1	Grupo se reconhece realizando a escuta de bebês e crianças pequenas no cotidiano	10	43%
2	Grupo tem dificuldade de transformar discurso em ações cotidianas	11	48%
3	Outros	6	26%

A tabela 36 mostra o resultado da mesma questão feita em relação à dimensão 5 (Relações étnico raciais e de gênero).

Tabela 36. Como foi a discussão em relação à DIMENSÃO 5 nas unidades do seu grupo?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23]
1	Grupo considera que já trabalha as questões abordadas na dimensão 5	7	30%
2	Grupo considera que o trabalho com a temática deve ser permanente	7	30%
3	Dificuldade em lidar com a temática, não se sentem preparados, falta de repertório, dificuldade de transformar discurso em ações cotidianas	8	35%
4	Articulação da discussão com demais documentos da unidade	2	9%
5	Outros	9	39%

Observando os dados da tabela 33 é possível constatar que oito grupos (35%) consideram que a questão étnico racial é um tema difícil para ser tratado com as crianças, famílias e, muitas vezes, até com os profissionais, sendo que o grupo não se sente confortável e com formação suficiente para problematizar a questão (categoria M2.3). As respostas situadas nessa categoria apontam que os profissionais não têm repertório e apresentam muita dificuldade para transformar o discurso em ações cotidianas. Foi mencionado ainda, por apenas um grupo, a dificuldade na compreensão dos termos e conceitos utilizados pelo documento nessa dimensão.

Já sete grupos (30%) consideram que as questões apontadas nessa dimensão já são trabalhadas no dia a dia da unidade e outros sete grupos apontam que embora o trabalho já ocorra ele precisa ser permanente, demandando por isso discussões e reflexões contínuas.

Quando indagados sobre quais os desafios identificados no encaminhamento de propostas relativas às dimensões 2 e 5 e a que o grupo atribui essas dificuldades, podemos observar que em relação a dimensão 2, foram mencionados sobretudo desafios de três ordens, conforme se pode observar na tabela 37 a seguir.

Tabela 37. Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas à DIMENSÃO 2? A que você atribui essas dificuldades?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23]
1	Número de adultos insuficiente para garantir a escuta e cuidado com os bebês	5	22%
2	Dificuldade de compreender e realizar a escuta das crianças no cotidiano, transpor teoria para prática	10	43%
3	Necessidade de mais formação (para professores e famílias), recursos e materiais	5	22%
4	Outros	5	22%

A tabela 37 mostra que de 23 grupos que responderam a essa questão, dez deles (43%) evidenciaram a dificuldade relacionada à compreensão do conceito de escuta de crianças para além do “audível”, ou seja, o desafio de ouvir as crianças em suas múltiplas linguagens e formas de se comunicar; ouvindo seus silêncios, seus choros, seus corpos, suas brincadeiras...

Nos dizeres de um grupo o desafio consiste em “entender para além do audível e a participação para além da execução” não se limitando a propor atividades de grêmios mirins e registro das falas das crianças. Semelhante a essa percepção são as respostas de cinco grupos classificadas na categoria “necessidade de mais formação, recursos e materiais”, que embora também mencionem a dificuldade de realizar a escuta no cotidiano, vão mais além e entendem essa dificuldade como fruto da falta de formação nessa temática, bem como na ausência de recursos e materiais, propondo então que a superação passa pela necessária formação dos profissionais, mas também dos familiares para que estes também colaborem com essa escuta.

Por fim, cinco grupos consideram que a escuta não ocorre no cotidiano das unidades de educação infantil devido à proporção inadequada de adulto-criança na rede, afirmando que o número de adultos atual é insuficiente para garantir a escuta e cuidado com os bebês.

Em relação aos desafios identificados no encaminhamento de propostas relativas à dimensão 5 (Relações étnico raciais e de gênero), os desafios citados pelos grupos foram de diferentes ordens, conforme podemos observar na tabela 38.

Tabela 38. Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas a DIMENSÃO 5? A que você atribui essas dificuldades?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23]
1	Negação do preconceito entre adultos e crianças	6	26%
2	Desafio da inserção da figura masculina na EI	3	13%
3	Dificuldade de transpor teoria para a prática	5	22%
4	Ausência de materiais	4	17%
5	Outros	8	35%
6	Formação deficitária e necessidade de revisão posturas	6	26%

As respostas dos 23 grupos apresentadas na tabela 35 estão distribuídas em seis categorias. Sendo que, a categoria “Negação do preconceito entre adultos e crianças” agrupou as respostas de 26% dos grupos que consideram que essa temática não é pertinente à faixa etária atendida pela educação infantil, sendo que a naturalização e negação da existência do preconceito é o que dificulta a discussão dessa dimensão, segundo apontam os 6 grupos.

O entendimento de que estas questões/situações (racismo, sexismo, preconceito) não são próprias da infância.

A categoria “formação deficitária e necessidade de revisão de posturas” abrange respostas de 26% dos grupos, que apontam haver uma lacuna na formação dos profissionais em relação a essa temática, o que dificulta a revisão de posturas e introdução de novas práticas. As respostas de 22% dos grupos foram classificadas na categoria “dificuldade de transpor teoria para a prática” onde o desafio, diferentemente da categoria anterior, não se localiza na compreensão conceitual da temática e sim no desafio de transpor o discurso para a prática cotidiana. Já a categoria “ausência de materiais” aplica-se a respostas que entendem que o desafio está na ausência de recursos e materiais que contemplem a diversidade e foi citado por quatro grupos (17%). Apenas três dentre os 23 grupos deram respostas classificadas na categoria que aborda os desafios da inserção da figura masculina na educação infantil.

A terceira e última pergunta do bloco 5 indagava se os planos de ação analisados pelo grupo previam alguma ação relacionada às novas dimensões. A tabela 36 a seguir apresenta as ações apontadas pelos grupos relacionadas à dimensão 2.

Tabela 39. O Plano de Ação previu alguma ação relacionada à DIMENSÃO 2? Quais foram elas?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23]
1	Formação continuada relacionada à temática	5	22%
2	Criação de grêmio mirim, assembleias infantis, avaliação semestral realizada pelas crianças, jornal da unidade	5	22%
3	Maior escuta de crianças no cotidiano	3	13%
4	Elaboração de projetos e ações relacionadas à temática	2	9%
5	Articulação com documentos da unidade	2	9%
6	Outros	8	35%
7	Não, professores consideram que já realizam o trabalho	1	4%

De acordo com a tabela 39, verificamos que cinco grupos (22%) mencionaram em suas respostas que os planos de ação previram ações relacionadas à formação continuada tendo como meta pesquisas e estudos relacionados a essa temática nos momentos de estudo coletivo, incluindo-a também como temática do PEA. Também mencionado por cinco grupos estão as respostas com menções de atividades pontuais para escuta de crianças, como por exemplo: criação de grêmio mirim, assembleias infantis, avaliação semestral realizada pelas crianças, consulta sobre brinquedos a serem comprados e participação das crianças no jornal da unidade.

A necessidade de ampliar a realização de escuta de crianças, em suas múltiplas linguagens, no cotidiano da unidade foi mencionada apenas por três grupos, sendo que um deles ainda tem como meta a elaboração de um instrumento que possa auxiliar e “direcionar o olhar para a questão de ouvir a criança e colocar suas necessidades como prioridade na prática em sala de aula”.

A elaboração de projetos e ações relacionadas à temática da dimensão 2 e articulação da discussão com demais documentos da unidade, em especial o PPP, foram citadas nas respostas de dois grupos cada e, houve ainda, um grupo que informou que o plano de ação não continha nenhuma ação prevista para essa dimensão, pois as professoras consideram que o trabalho já é realizado.

Em relação às ações previstas no plano de ação para a dimensão 5 (Tabela 40), foi possível identificar que quase metade dos grupos que responderam essa questão mencionaram a elaboração de projetos e ações relacionados à temática. As ações mencionadas pelos grupos variavam desde peças teatrais, brincadeiras, artes até atividades com a comunidade no final do dia, conforme mostram os trechos dos relatos reproduzidos a seguir:

Os pais deram ideia de apresentação teatral sobre o tema étnico racial para as crianças.

Utilizar reposição e momentos do fim do período para propor atividades com a comunidade.

Trazer para o cotidiano brincadeiras, histórias, arte de diversas culturas, convidar os pais para participar.

Em seguida, mencionado por nove grupos (39%) aparecem as ações previstas relacionadas à formação continuada da equipe com foco específico na temática de gênero e relações étnico raciais. Outra categoria relacionada à formação foi criada para agrupar as respostas de sete grupos (30%) que mencionam ações previstas para “formação das famílias” por meio de textos, folders e palestras com especialistas.

Segundo seis dos 23 grupos, os planos de ação também previram ações voltadas para a aquisição e/ou construção de materiais, livros e brinquedos que expressem a diversidade cultural brasileira. Importante ressaltar que a busca por materiais vinha, em alguns casos, articulada com ações de pesquisa, chegando inclusive, a ser proposta a criação de uma equipe de pesquisa por uma unidade em particular.

Foi feito levantamento dos materiais que tem na unidade e foi instituída uma equipe para pesquisar materiais para o trabalho com as crianças.

Compra de bonecas de diferentes etnias.

Construção de material com representatividade das culturas africanas, indígena e imigrante. Aumento do acervo literário.

A meta de incorporar a temática de gênero e étnico racial aos documentos da unidade, em especial o PPP, foi mencionada nas respostas de 5 grupos, conforme ilustra o trecho reproduzido abaixo:

Integrar as dimensões/temáticas ao PPP da unidade.

Tabela 40. O Plano de Ação previu alguma ação relacionada à dimensão 5? Quais foram elas?

Alternativa de resposta		Freq.	% [N=23]
1	Formação continuada relacionada à temática	9	39%
2	Elaboração de projetos e ações relacionados à temática.	11	48%
3	Aquisição de materiais, livros e brinquedos	6	26%
4	Formação para famílias por meio de textos, folders e palestras com especialistas.	7	30%
5	Incorporação nos documentos da unidade	5	22%
6	Outros	7	30%

#### 4.2. Os Planos de Ação elaborados pelas unidades educacionais em 2016

Durante a dinâmica de grupo realizada nas Oficinas Regionais, solicitou-se aos inscritos que levassem consigo cópias dos planos de ação de suas unidades para subsidiar as discussões. Ao final desses encontros, foi solicitado que deixassem essas cópias com as assessoras, como um material que pudesse ser analisado posteriormente. Esse pedido poderia ou não ser atendido e as representantes de unidade não precisariam identificar, no material, o nome da unidade educacional a que pertenciam. Dessa maneira, foi recolhido um total de 159 Planos de Ação de unidades, ao longo de 13 oficinas regionais. Alguns desses planos foram enviados a SME posteriormente às reuniões.

A seguir, a tabela 41 mostra a quantidade de planos obtidos em cada DRE. Essa quantidade variou muito conforme a DRE, como pode ser observado: em algumas o número ficou abaixo de uma dezena, em outras chegou a mais de 15. Esses números devem ser comparados com a quantidade de presentes previstos: 50. Muitas profissionais presentes nas oficinas alegaram ter esquecido de levar cópias dos planos, como solicitado; outras prometeram enviá-las posteriormente, mas nem sempre isso ocorreu; e outras preferiram não entregá-los para serem analisados. Uma parte deles conservou a identificação da unidade, e outra parcela de participantes seguiu a sugestão de eliminar essa identificação do material entregue.

De qualquer forma, o fato de 159 representantes de unidades, dentre as cerca de 650 inscrições previstas para as oficinas, terem optado por entregar seus planos de ação para análise, pode ser interpretado como sinal de uma maior abertura frente ao processo de autoavaliação institucional em curso, em comparação com aquelas que não os entregaram e, mais ainda, em comparação com aqueles representantes de unidades que não optaram por se inscreverem nas oficinas.

Tabela 41. Número e porcentagem de Planos de Ação por DRE

DRE	Número de Planos de Ação	% do Total de Planos
A	17	10,7
B	21	13,2
C	11	6,9
D	15	9,4
E	6	3,8
F	17	10,7
G	6	3,8
H	13	8,2
I	4	2,5
J	13	8,2
K	9	5,7
L	21	13,2
M	6	3,8
Total	159	100%

Os 159 planos recolhidos variam muito quanto a diversas características: alguns ocupam apenas uma página, outros são bastante longos e detalhados; uma parte somente menciona as dimensões que constam no Plano, outros especificam claramente os indicadores que motivaram as ações propostas; uma parte deles só contém texto, mas alguns apresentam também relatos e/ou fotos que complementam o Plano.

Para analisar o conteúdo dos planos, em primeiro lugar foi realizada uma contagem das dimensões e dos indicadores de qualidade abordados. Esses planos foram apresentados seguindo o modelo “Quadro do Plano de Ação”, sugerido no documento de SME (SÃO PAULO, p. 69). No modelo constam seis colunas, onde deveriam ser especificados: dimensões, indicadores, problemas, ações, responsáveis e prazo.

As menções às dimensões e indicadores, relativas às duas primeiras colunas, foram quantificadas e digitadas em planilhas Excel; a partir delas obteve-se duas listagens, uma em que constam porcentagens de dimensões e indicadores apontados por DRE e a segunda listagem em que se apresenta os mesmos dados por tipo de unidade.

A tabela 42 mostra as porcentagens de planos de ação por dimensões e respectivos indicadores citados. Essas porcentagens referem-se ao total de 159 planos.

Tabela 42. Porcentagem de presença das dimensões e respectivos indicadores de qualidade\* nos Planos de Ação

Dimensão (título resumido)	Dimensão %	Indicador 1 %	Indicador 2 %	Indicador 3 %	Indicador 4 %
1. Planejamento e gestão	74	<b>65</b>	34	28	-
2. Escuta de bebês e crianças	50	23	28	<b>37</b>	-
3. Multiplicidade de experiências	62	14	22	38	<b>45</b>
4. Interações	70	15	13	26	<b>53</b>
5. Relações étnicas e de gênero	64	<b>39</b>	18	36	24
6. Ambientes educativos	75	<b>72</b>	30	6**	-
7. Saúde e bem-estar	74	38	34	31	<b>55</b>
8. Formação de educadores	86	28	15	<b>64</b>	77
9. Rede de proteção	74	23	21	<b>69</b>	-

\*As dimensões podem conter 3 ou 4 indicadores.

\*\*Este indicador somente se aplica a unidades de CEUs.

A dimensão menos citada é uma das duas introduzidas no documento paulistano, “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”, fato surpreendente, pois não corresponde à percepção geral sobre as práticas pedagógicas observadas em grande parte das unidades existentes e registradas em diversas pesquisas sobre creches e EMELs da capital. Esse comentário baseia-se na suposição de que os planos de ação abordaram aquelas dimensões e indicadores que foram avaliados com as cores amarelo ou vermelho, ou seja, que foram julgados como necessitados de ações com o objetivo de melhorar a qualidade do trabalho realizado na unidade.

No decorrer das oficinas, várias observações foram feitas sobre esse fenômeno chamado pelas participantes de “esverdeamento”, ou até mesmo de “conspiração do verde”, que consiste em atribuir a cor verde a aspectos do trabalho pedagógico sobre o qual não se deseja intervir ou que se quer conservar “protegido” de críticas. Segundo esses comentários, inicialmente até mesmo um número menor de avaliações havia atribuído as cores amarelo e vermelho a essa dimensão e também à dimensão 3, sobre “Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias”. De acordo com representantes de unidades e de DREs, muitas vezes foi na reunião de elaboração do plano de ação que esse “esverdeamento” foi contestado e questões relativas a essas duas dimensões, justamente aquelas que tocam mais de perto nas práticas educativas observadas na unidade, puderam ser revistos e incluídos nos planos. A análise das sínteses dos grupos que discutiram esse aspecto mostra que um terço deles indicou que houve essa retomada de indicadores avaliados com verde na primeira reunião (Tabela 21).

O artigo de Vanda Ribeiro e Joana Gusmão (2011) que apresenta uma análise de 103 planos de ação de escolas de ensino fundamental situadas em quatro estados brasileiros,

aponta para um fenômeno semelhante, ao verificar que os planos revelam a dificuldade das escolas em encaminhar soluções mais diretamente ligadas às práticas pedagógicas.

Um exame dos indicadores mais citados em cada dimensão também aponta questões interessantes, que foram confirmadas pelos depoimentos realizados durante as oficinas regionais já comentadas. As porcentagens mais altas em cada dimensão estão sublinhadas na tabela 42. O quadro 9 explicita o conteúdo dos indicadores mais citados nos planos de ação, em cada dimensão.

Quadro 9. Indicadores mais citados nos Planos de Ação, por dimensão de qualidade

Dimensão (título resumido)	Indicador mais citado (título resumido)
1.Planejamento e gestão	PPP construído e conhecido por todos
2.Escuta de bebês e crianças	Autoria, participação e escuta na documentação e na avaliação
3.Multiplidade de experiências	Reconhecendo culturas infantis por meio de brinquedos e brincadeiras tradicionais
4.Interações	Interação unidade educacional/comunidade
5.Relações étnicas e de gênero	Currículo e prática pedagógica
6.Ambientes educativos	Ambientes, espaços, materiais e mobiliário
7.Saúde e bem-estar	Segurança
8.Formação de educadores	Formação continuada da equipe de apoio
9.Redes de proteção	A unidade educacional na cidade educadora

A análise das sínteses dos grupos de discussão havia mostrado que seis dentre 22 grupos citaram o tema do PPP como um dos mais recorrentes incluídos nos planos de ação, o que foi confirmado pela análise do conjunto dos planos aqui examinados.

Quanto ao indicador mais citado da dimensão 2, é preciso considerar que esta foi a dimensão menos presente encontrada nos 159 planos analisados. Nesse indicador mais citado, as cinco questões propostas abordam a documentação pedagógica e a avaliação das crianças pelas professoras, incluindo a previsão da participação da criança nessa avaliação.

Na terceira dimensão, abordada por 62% dos planos, o indicador que toca em brincadeiras tradicionais parece ter atraído especialmente a atenção dos participantes nas unidades. Foram muitos os relatos de quem observou as autoavaliações em parte das unidades que registraram o interesse que despertaram as quatro questões desse indicador, algumas vezes até mesmo com interpretações inesperadas sobre o seu significado.

Quanto às interações entre unidades educacionais e comunidade, as duas questões previstas para todos e a terceira questão proposta para os CEUs tocam nas relações com outras unidades do entorno e com as famílias e comunidade. Nos debates ocorridos durante as oficinas, essa questão, também tratada na Dimensão 9, provocou algumas discussões sobre até que ponto essas interações com o espaço externo e outras instituições seriam de responsabilidade das equipes da unidade, como será comentado mais adiante.

A dimensão 5, uma das duas novas dimensões de qualidade introduzidas no documento paulistano, motivou muitos debates durante as Oficinas Regionais, como já foi relatado. O indicador mais citado aparece nos planos de ação principalmente como demandas por materiais pedagógicos, livros infantis e brinquedos que contemplem as relações étnico-raciais e de gênero. Os outros indicadores dessa dimensão focalizam mais aspectos relacionais e atitudes dos profissionais, que vários grupos nas oficinas consideraram que não precisam ser revistos, como comentado anteriormente.

Crítérios semelhantes parecem ter motivado a maior presença do indicador que trata de materiais e mobiliários na dimensão 6. Esses itens motivam diversas demandas externas, como aquisição de novos materiais, reformas de ambientes e medidas desse teor. O segundo indicador dessa dimensão, que aborda os tempos destinados a diferentes experiências, foi pouco mencionado nos planos de ação (30% incluíram esse indicador). Suas questões apontam para decisões que podem ser tomadas no âmbito das unidades e dependem, em grande medida, da organização interna das unidades. Chama atenção o fato de que 70% dos planos não se ocuparam dessas questões, que afetam diretamente o trabalho realizado com as crianças.

Na dimensão 7, que trata sobre a saúde e bem-estar, o quarto indicador, específico sobre segurança, foi o mais abordado nos planos de ação. Questões sobre tomadas elétricas, extintores de incêndio, funcionamento da CIPA, estão incluídas nesse indicador e motivaram providências previstas nos planos das unidades.

A dimensão 8, sobre formação e condições de trabalho dos educadores, foi a mais citada nos planos, com perto de 90% deles tendo contemplado essas questões. O indicador mais citado trata das condições de trabalho dos profissionais, incluindo questões especialmente sensíveis para os educadores, como quantidade de crianças por professor, existência de espaços adequados para reuniões e trabalho individual dos professores, existência de banheiros e espaços para repouso dos adultos, entre outras.

A última dimensão de qualidade que consta do documento trata da rede de proteção que foi chamada de “sociocultural” e que no documento nacional era denominada de .... A grande maioria dos planos concentrou-se no indicador que aborda o conceito de “cidade educadora”. As questões desse indicador perguntam sobre o acesso das crianças e familiares a espaços e eventos culturais no bairro e na cidade, sobre o uso dos espaços dos CEUs por grupos de outras escolas e creches municipais, entre outros aspectos. Nas Oficinas Regionais, por vezes ocorreram vivos debates a respeito de qual seria a responsabilidade das unidades de educação infantil na divulgação dos eventos e espaços culturais para as famílias das crianças, e muitas queixas sobre as dificuldades de se promover passeios por espaços externos à UE com crianças e professores.

De forma geral, a análise das dimensões e indicadores presentes nos 159 planos de ação examinados revela tendências significativas, que ilustram os critérios seguidos por essas unidades na elaboração de seus planos de ação a partir das autoavaliações realizadas. Essas tendências são confirmadas, em muitos aspectos, pelos dados obtidos na análise dos relatos de grupos presentes nas Oficinas Regionais, assim como por informações colhidas por meio dos questionários recolhidos a respeito da aplicação da autoavaliação realizada em 2015.

É importante que essas análises sejam entendidas como se fossem fotografias de momentos sucessivos vividos nesse processo desenvolvido em quatro anos de trabalho em uma rede educacional extensa, diversa e complexa como a paulistana. Como se fosse em um filme, essas sucessivas fotografias compõem um conjunto em que os ganhos, os desafios e os aspectos que ainda precisam ser melhor focalizados vão se revelando sucessivamente. Nesse percurso, foram identificados progressos significativos, como foi mostrado em várias partes deste relatório. Desafios já conhecidos e muitos outros, que somente foram percebidos porque interpelados pelo processo de autoavaliação, permanecem e precisam ser enfrentados na continuidade do trabalho iniciado.

## Considerações finais

A realização da autoavaliação participativa na rede municipal paulistana, com uso do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, visou incentivar:

- o fortalecimento dos profissionais que atuam diretamente na unidade educacional;
- o diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
- o incentivo a práticas de gestão democrática na unidade;
- o aperfeiçoamento do projeto pedagógico da unidade;
- a colaboração entre as equipes de DRE e das unidades;
- a coleta de subsídios para elaboração dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*;
- a melhoria da qualidade da educação infantil municipal.

O projeto de autoavaliação, desenvolvido na rede paulistana de educação infantil entre 2013 e 2016, não visou nem previu a comparação de resultados entre unidades e/ou a divulgação de resultados discutidos no âmbito das unidades para outros públicos. Obtidos por meio de procedimentos qualitativos e negociados entre os vários segmentos que participaram do processo, esses resultados adquirem sentido apenas para aquele contexto e para aquele momento; a mesma equipe, em momentos diferentes, pode chegar - e muitas vezes chegou, de acordo com depoimentos colhidos -, a resultados diversos; unidades com diferentes tipos de desafios podem obter resultados com distintos significados, os quais não poderiam ser examinados sem a consideração daqueles contextos específicos.

Ao final do relatório anterior, comentou-se que as análises apresentadas apontavam “para resultados bastante positivos e que, em muitos aspectos, superaram as expectativas da própria equipe que coordenou a experiência” (CAMPOS; RIBEIRO, 2015, p. 82) É importante lembrar que as análises citadas baseavam-se em 141 questionários coletados a partir das cerca de 441 unidades que participaram da autoavaliação por adesão, entre o final de 2013 e o início de 2014, com o uso do instrumento nacional.

Neste segundo relatório, as duas experiências analisadas, realizadas em toda rede municipal de educação infantil, incluindo unidades diretas e conveniadas, tanto creches como pré-escolas, cobrindo cerca de 2.500 unidades educacionais, adquiriram uma natureza diversa daquela que caracterizou a experiência anterior, pois foram planejadas como atividade prevista oficialmente no calendário escolar, portanto obrigatórias.

Outra diferença relevante, a elaboração do Plano de Ação foi planejada para um dia diferente da data marcada para a autoavaliação, o que permitiu um foco especial para essa

atividade, em comparação com a primeira experiência, em que tanto a autoavaliação como o plano de ação deveriam ser realizados no mesmo dia.

Sendo assim, torna-se necessário apreciar os resultados obtidos com a análise dos dados recolhidos para este segundo relatório, tendo em mente duas circunstâncias: primeiro, o universo considerado é a totalidade da rede, sua grande escala, sua abrangência territorial e a heterogeneidade daí resultante, o que provavelmente refletiu-se no maior ou menor compromisso demonstrado pelas equipes locais em relação à proposta de autoavaliação; segundo, a amostra de questionários obtidos para o registro da aplicação de 2015 e a amostra de planos de ação elaborados, assim como as sínteses escritas resultantes das dinâmicas de grupo realizadas durante as oficinas regionais em 2016, não constituem amostras representativas daquele universo, pois a entrega dos questionários e a inscrição nas oficinas não foram obrigatórias e podem ter resultado de um maior interesse da parte das equipes das unidades que colaboraram preenchendo e enviando questionários, participando das oficinas e cedendo cópias de seus planos de ação.

Os resultados analisados neste segundo relatório permitem identificar algumas tendências constatadas ao final deste quarto ano de trabalho. Essas tendências serão apresentadas seguindo os principais objetivos do projeto de autoavaliação, citados acima. Quando apropriado, serão feitas comparações com as considerações finais que constam do primeiro relatório, que adotaram o mesmo roteiro seguido neste texto.

#### 1. O fortalecimento dos profissionais que atuam diretamente na unidade educacional

Um dos pressupostos da autoavaliação institucional participativa é que, na medida em que são os próprios integrantes da unidade educacional que conduzem e realizam a sua autoavaliação e elaboram o plano de ação, com a participação dos pais das crianças e pessoas da comunidade, esse processo os fortalece enquanto protagonistas do trabalho educativo desenvolvido na unidade. Em contraste com uma avaliação externa, geralmente realizada por equipes que não estão presentes do dia a dia da escola, e cujos resultados, quando chegam até os educadores, lhes parecem estranhos e encontram resistências para serem incorporados ao planejamento pedagógico adotado, a autoavaliação institucional participativa aposta em um modelo que procura estimular educadores e pais a assumirem a autoria do trabalho educativo desenvolvido na unidade, refletindo sobre as dimensões de qualidade propostas no documento orientador e tomando iniciativas que procurem aprimorar aqueles aspectos identificados durante a autoavaliação como necessitados de mudanças. As iniciativas propostas para isso, inseridas no plano de ação, devem ser monitoradas pelos atores locais, com apoio dos setores responsáveis no âmbito da secretaria municipal de educação.

Enquanto para a avaliação externa de instituições educativas, a busca de objetividade nos resultados depende de critérios como treinamento de observadores e utilização de instrumentos confiáveis, o modelo de autoavaliação adotado na rede municipal de São Paulo procura incentivar o confronto de percepções que atores com diferentes perspectivas podem manifestar durante o processo de autoavaliação, e também no momento de elaborar o plano de ação, como forma de chegar a consensos e explicitar dissensos no grupo, buscando construir uma cultura de avaliação e de planejamento coletivo nas unidades educacionais e na rede municipal.

O que foi possível perceber em relação ao objetivo de fortalecimento das equipes das unidades, é que o processo tem o poder de envolver e instigar os profissionais das unidades, com algumas limitações, e nem sempre com a mesma intensidade em todas as creches e pré-escolas.

Primeiro, de acordo com os dados analisados e os depoimentos colhidos em diversos encontros, a experiência de autoavaliação acontece de forma diversa e é percebida pelos atores locais de forma distinta, conforme o contexto da unidade educacional considerada, sua história, a continuidade ou não de sua linha de trabalho, a maturidade profissional de sua equipe, a capacidade de liderança democrática de seus gestores, entre outros fatores.

Segundo, profissionais com inserção diversa apresentam envolvimento e protagonismo diferenciado, sendo a equipe de gestão quem assume maior iniciativa e as professoras quase sempre aquelas que manifestam maiores reservas quanto ao processo; como já apontava o relatório anterior, “seria necessário que as vozes dos professores pudessem ter sido ouvidas de forma mais sistemática”. Segundo Sordi e Ludke (2009, p. 163), “Entendemos os professores como atores estratégicos em quaisquer processos que afetem o cotidiano escolar. Podem exercer importante função esclarecedora ou obstacularizadora da mudança pretendida. Podem constituir-se pontes ou barreiras.”

Em terceiro lugar, a rotatividade de profissionais em muitos casos dificulta a evolução da equipe de um ano para outro, no que se refere a esse processo, especialmente no caso dos gestores. Finalmente, o necessário suporte que as equipes das DREs devem garantir às unidades de seu território também variou significativamente, o que se acresce à diversidade observada entre as unidades.

Apesar dessas limitações, um grupo significativo de equipes abraçou com entusiasmo a proposta de autoavaliação participativa, o que pode ser constatado não somente no material analisado neste relatório, mas também em diversos depoimentos ouvidos em encontros, assim como nos registros fotográficos e em vídeo enviados espontaneamente à estas assessoras, e na documentação disponibilizada pela Internet.

## 2. O diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas

Sem sombra de dúvida, o estímulo ao diálogo entre educadores e familiares e a percepção generalizada de que esse objetivo é muito importante na construção da qualidade social da educação infantil pode ser considerado como um dos objetivos que obteve maior sucesso.

Os dados analisados neste relatório confirmam plenamente o que já foi apontado no relatório anterior: “as equipes das unidades se surpreenderam positivamente com o grau de envolvimento dos familiares das crianças durante a autoavaliação.” (...) “Constataram também o grande potencial que essas trocas entre educadores e familiares apresenta, potencial este que a maioria das unidades reconhece ser preciso explorar de forma mais contínua e aprofundada.” (CAMPOS; RIBEIRO, 2015, p. 83)

Com efeito, o exame dos planos de ação e das sínteses das discussões dos grupos durante as oficinas regionais trouxe informações complementares a esse respeito, explicitando quais iniciativas as equipes se propuseram a tomar para incentivar a comunicação e a colaboração entre as unidades educacionais e as famílias das crianças.

## 3. O incentivo a práticas de gestão democrática na unidade

Como constatado no relatório anterior, a experiência da autoavaliação permitiu que muitas equipes ampliassem sua visão no que diz respeito à gestão democrática, entendendo que esta não se resume a existência formal de um Conselho de Escola, por exemplo, ou a alguns momentos esparsos durante o ano em que se criam algumas estratégias de consulta a determinados segmentos da comunidade escolar, embora esses recursos sejam também importantes.

No caso do Conselho de Escola, por exemplo, verificou-se que ele inexistia na maioria das unidades conveniadas, em contraste com as unidades diretas, onde é obrigatório. Essa constatação motivou muitas unidades conveniadas a propor a organização de conselhos, segundo depoimentos realizados em diversos encontros e de acordo com alguns planos de ação analisados.

Apple e Beane defendem que escolas democráticas supõem principalmente acordos e oportunidades que “envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.” (1997, p. 20) Uma gestão democrática de instituições de educação infantil, entendida nesse sentido mais amplo, supõe portanto práticas democráticas em todos os âmbitos: no fazer pedagógico, na gestão de um trabalho de equipe

e na abertura para a participação das famílias e para a escuta cotidiana de bebês e crianças, como orienta o documento paulistano.

Neste relatório, foi possível identificar que aspectos da gestão democrática chamaram mais a atenção das equipes escolares e dos familiares, nas reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação. Essa preocupação surgiu principalmente associada a duas constatações:

a) em muitas unidades, o resultado das autoavaliações levantou questões sobre a dimensão 1 do documento paulistano, “Planejamento e Gestão Educacional”, especialmente quanto ao Indicador “1.1. – Projeto Político-Pedagógico construído e conhecido por todos” (SÃO PAULO, 2016, p. 30);

b) o foco na discussão do Plano de Ação deu destaque à questão da integração dos diversos instrumentos de planejamento e ao objetivo de que devem ser concebidos a partir da concepção da gestão democrática da unidade educacional (Indicador 1.3. da Dimensão 1, p. 31)

Ou seja, a questão da gestão democrática surge intimamente ligada ao planejamento da unidade, como se verifica no item seguinte.

#### 4. O aperfeiçoamento do projeto pedagógico da unidade

As autoras Sordi e Ludke (2009) dão especial destaque ao papel do planejamento compartilhado e acompanhado pelo coletivo formado pelas equipes e familiares, na construção de uma gestão democrática da escola. Argumentam elas:

A experiência de construção de um Projeto Pedagógico (PP) coletivo tem se revelado importante para resgatar a autonomia e promover a integração entre os atores internos e externos da escola devolvendo-lhes a sensação de pertencimento. Porém, um PP que se satisfaz em ser apenas fonte documental tende a tornar-se letra morta.

A avaliação institucional participativa instaura a possibilidade de este PP manter-se vivo e aberto ao controle social. A decisão de implantar processos de AIP em uma escola contribui para que a comunidade local se organize e sistematize ações em prol da qualidade, exercitando a titularidade sobre seu destino e sua marca identitária (Sordi; Ludke, 2009, p. 158-159).

Na experiência vivida em unidades da rede de educação infantil paulistana, de acordo com os dados analisados, processos dessa natureza foram identificados e reconhecidos pelas equipes. Ao constatar que a maioria dos pais não sabia da existência do Plano Político

Pedagógico das unidades e que, ao tomar conhecimento desse fato durante a autoavaliação, manifestavam o desejo de conhecê-lo, sugerindo diversas maneiras práticas para que esse documento lhes fosse disponibilizado, as equipes mobilizaram-se para concretizar esse desejo, o que encontra-se documentado em boa parte dos planos de ação analisados neste relatório.

Um objetivo mais ambicioso, que consta da formulação do Indicador citado acima (Projeto Político-Pedagógico construído e conhecido por todos), suscitou o interesse das equipes sobre como construir coletivamente um PPP, especialmente no que toca a participação das famílias nessa tarefa. Esse ponto foi objeto de discussões durante as oficinas regionais, motivando a inclusão de um texto orientador em Blog disponibilizado pelas assessoras às equipes da rede municipal (Blog ainda em construção no momento de redação deste relatório).

Houve também uma concordância geral em relação à necessidade de compatibilizar os diferentes instrumentos de planejamento existentes em relação às metas definidas no Plano de Ação da unidade.

##### 5. A colaboração entre as equipes de DRE e das unidades

Sobre esse objetivo, as observações que constam do primeiro relatório ainda se aplicam ao constatado no decorrer das atividades de 2015 e 2016. A desigualdade “entre as respostas obtidas por parte das unidades em relação à proposta de autoavaliação, conforme a DRE” (p. 84) continuou a ser registrada, mesmo no contexto desta proposta ter sido incorporada oficialmente no calendário escolar e, portanto, ter se tornado obrigatória para toda rede.

Isso pode ser verificado no número de questionários respondidos por DRE em 2015, como também nos diferentes critérios utilizados para inscrever os interessados em participar das oficinas regionais, o que se refletiu na composição dos grupos participantes, que variou conforme a região. Com efeito, embora as orientações de SME tenham sido uniformes para toda a rede, as interpretações e as orientações adotadas em cada regional sofreram modificações e até mesmo revelaram diferentes graus de adesão a alguns aspectos da proposta.

Um exemplo foi o tipo de contato que se estabeleceu entre as DREs e as unidades educacionais, conforme estas fossem diretas ou conveniadas. Enquanto em muitas DREs foi seguida a orientação geral de que os dois tipos de unidades deveriam ser convocadas de forma equivalente, em algumas regionais adotou-se uma prioridade de inscrição para as unidades diretas.

O contraponto dessas diferentes condutas foi a confirmação, durante todo o processo, da importância que essa gestão descentralizada adquire no caso de uma rede municipal da

dimensão de São Paulo. A maior presença das equipes locais junto às unidades educacionais parece influir positivamente na resposta obtida por parte de gestores das unidades e no tipo de envolvimento que tiveram com o processo de autoavaliação. Na impossibilidade da equipe central de SME oferecer um treinamento para as equipes das unidades se prepararem melhor para a realização da autoavaliação, muitas equipes de DREs promoveram em sua região cursos e encontros com esse objetivo, seguindo a sugestão de SME. Nas regionais onde isso ocorreu, foi possível observar um maior envolvimento dos profissionais das unidades com o projeto, o que se refletiu na qualidade dos dados recolhidos para análise.

#### 6. A coleta de subsídios para elaboração dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*

Como atesta a qualidade do documento produzido no contexto desta experiência de autoavaliação institucional participativa, as aplicações realizadas em toda a rede nos anos de 2015 e 2016 possibilitaram atingir plenamente os objetivos fixados relativos à preparação desse documento:

- a) em 2015 foi testada, em toda a rede, a versão preliminar do documento paulistano;
- b) com base em informações e sugestões recolhidas a partir da aplicação de 2015, essa versão preliminar foi revista, complementada e aprimorada;
- c) em 2016, todas as unidades de educação infantil da rede utilizaram a versão final do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*.

A metodologia adotada para a escrita do documento, com a criação de um grupo de trabalho representativo das diversas regiões da cidade e constituído majoritariamente por profissionais da rede, contribuiu para que o documento fosse acolhido e reconhecido por DREs e unidades como algo seu, gerando um sentimento de orgulho por algo para o qual todos de alguma forma haviam contribuído. O fato de que em todas as fases da preparação do documento paulistano tenham sido garantidas oportunidades de se ouvir representantes de unidades de forma descentralizada, durante os seminários e também por outros meios de consulta, inclusive fornecendo explicações detalhadas sobre as modificações realizadas na versão preliminar do documento, nos encontros regionais realizados no início de 2016, foi importante para fortalecer esse sentimento de autoria coletiva.

#### 7. A melhoria da qualidade da educação infantil municipal

Como já foi comentado no relatório anterior, a natureza dos dados analisados neste segundo relatório não permite que se tirem conclusões a respeito da evolução dessa

qualidade, de forma generalizada. Além de não ter sido possível selecionar amostras representativas das unidades da rede para a coleta de dados, o foco da análise foi colocado no processo de autoavaliação e não em resultados que teriam de ser constatados diretamente no trabalho realizado nas unidades com as crianças.

Diversos autores reconhecem o potencial que uma autoavaliação institucional participativa oferece para a melhoria da educação nas escolas. Antonio Bolívar (2016) discute o papel desse tipo de abordagem frente a avaliações baseadas em provas objetivas aplicadas aos alunos. A partir de uma revisão de trabalhos que vêm analisando as diversas limitações que o uso de sistemas de avaliações de resultados de aprendizagem têm apresentado na obtenção de melhorias de qualidade na educação básica, o autor desenvolve uma argumentação importante para destacar o lugar e a importância desse modelo de autoavaliação. Embora seu texto não se ocupe diretamente da educação infantil, ele traz contribuições significativas para o debate a respeito de modelos alternativos de avaliação educacional.

Bolívar parte da posição defendida por uma corrente chamada “the new accountability” (a nova prestação de contas), para a qual de nada vale divulgar resultados de avaliações de resultados de aprendizagem por escola, se articulada a essa divulgação não forem oferecidas às escolas condições para melhorar esses resultados, o que supõe uma “capacitação para a melhora” (2016, p. 287). Nessa perspectiva, o novo sentido da “accountability” seria “ser responsável por suas próprias ações quanto a seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.”<sup>16</sup> (p. 287)

A avaliação das escolas, particularmente como autoavaliação, pode ter essa função de um processo que aprende com a própria prática e, nessa medida, contribui para um desenvolvimento, um crescimento ou uma melhoria. (BOLÍVAR, 2016, p. 288)

Mais ainda, citando Elmore (2003), o autor acredita que “a capacidade para melhorar precede e modela as respostas da escola a demandas externas dos sistemas de prestação de contas” (BOLÍVAR, 2016, p. 293). Outra citação de Elmore explicita bem essa posição:

A prestação de contas deve ser um processo recíproco. Para todo incremento de rendimento que eu solicito de ti, tenho a mesma responsabilidade de prover-te a capacidade de satisfazer as expectativas criadas. (ELMORE, 2003, apud BOLÍVAR, 2016, p. 294).

Essa discussão guarda importantes implicações para conclusões sobre os potenciais e as limitações da experiência de autoavaliação institucional participativa realizada durante

---

<sup>16</sup> Tradução das autoras do original em espanhol.

quatro anos na rede de educação infantil quanto ao seu objetivo de gerar ganhos de qualidade na educação infantil.

De forma geral, foi visto que os dados apresentados permitem algumas conclusões sobre o que ocorreu nas unidades que contribuíram com esse registro, seja respondendo e enviando os questionários sobre a experiência realizada em 2015, seja participando das oficinas regionais e disponibilizando cópias de seus planos de ação. A pergunta que não foi respondida diz respeito ao restante das unidades, a imensa maioria das cerca de 2.500 que compõem a rede paulistana: em que medida suas experiências com a autoavaliação e a elaboração do plano de ação se assemelham ou diferem significativamente do grupo que se deixou analisar neste relatório?

Outro aspecto importante a ressaltar é o fato de não ter sido possível, nesse processo desenvolvido pela rede municipal de São Paulo, contar com pessoas externas às unidades que atuassem como monitores ou facilitadores, acompanhando o processo em cada unidade, garantindo uma participação mais igualitária dos diversos segmentos nas discussões dos pequenos grupos e nas plenárias, de forma a buscar maior objetividade nos resultados da avaliação. Com efeito, outras experiências de autoavaliação institucional participativa, realizadas em grupos muito menores de unidades educacionais de educação básica, como nos casos comentados no primeiro relatório (Campinas e Cuiabá, entre outros), puderam contar com esse recurso, o que foi julgado extremamente importante para obter os resultados desejados.

Tudo isso aponta para a importância da continuidade desse processo na rede paulistana de educação infantil, o que implica na atuação e protagonismo não somente de quem se encontra no “chão da escola”, mas também de quem é responsável por dar suporte e orientação a esse processo, ou seja, nos profissionais das DREs e de SME, assim como naqueles que atuam nas entidades responsáveis por unidades que são mantidas por meio de convênios firmados com a prefeitura. Como apontam Sordi e Lüdke:

Há uma bilateralidade demandatória implícita neste pacto de qualidade negociada que orienta o processo de avaliação institucional.

A rede de ensino ao decidir instituir um processo de AI de suas escolas, quer de fato que estas respondam e correspondam às expectativas sociais de um bom projeto educativo. Se, por um lado, a avaliação institucional possibilita que os atores da escola sejam reinseridos neste cenário com reconhecimento de seu papel, por outro, cresce a possibilidade da rede de ensino zelar e demandar avanços nos indicadores que possam significar que as escolas estejam afastando-se de sua missão. (2009, p. 169)

## Recomendações

As recomendações a seguir estão organizadas de acordo com os objetivos propostos para a autoavaliação institucional participativa e serão apresentadas de acordo com as instâncias responsáveis (SME, DRE e UE):

1. o fortalecimento dos profissionais que atuam diretamente na unidade educacional;
2. o diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
3. o incentivo a práticas de gestão democrática na unidade;
4. o aperfeiçoamento do projeto pedagógico da unidade;
5. a colaboração entre as equipes de DRE e das unidades;
6. oferecer subsídios para elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana;
7. a melhoria da qualidade da educação infantil municipal.

### **1. Recomendações quanto ao fortalecimento dos profissionais que atuam diretamente na unidade educacional**

#### ➤ **SME**

O processo de autoavaliação institucional participativa, se de um lado contribuiu para o fortalecimento da maioria das equipes das unidades, que se sentiram valorizadas frente às famílias e aos colegas, por outro lado revelou aspectos que precisam ser contemplados para ampliar esse fortalecimento.

#### Seleção e admissão de professores

Diversos resultados da pesquisa que acompanhou e registrou o processo de autoavaliação da rede municipal, analisados neste relatório, sugerem temas importantes que devem ser contemplados na realização de concursos e na avaliação do trabalho dos educadores.

#### Rotatividade do pessoal

Os dados mostram que parece ser ainda alta a rotatividade de pessoal, tanto nas unidades diretas como nas conveniadas, o que representa um fator dificultador para os desejados ganhos de qualidade.

Seria importante que SME examinasse de perto os condicionantes dessa rotatividade na rede municipal, pois a qualidade do vínculo criado entre a criança e o adulto educador por ela responsável é um fator que incide diretamente sobre o desenvolvimento infantil nessa faixa etária.

➤ **DREs**

Subsídios para as formações oferecidas aos profissionais das unidades

O processo de autoavaliação institucional participativa constitui uma importante fonte de informações que pode subsidiar decisões sobre temas e metodologias de formação continuada para educadores e gestores. Se, por um lado, muitas vezes parece mais fácil para os profissionais das unidades reivindicarem formações para aqueles aspectos que foram identificados como necessitando de melhorias na unidade, no lugar de proporem ações que podem ser desenvolvidas com seus próprios recursos e habilidades, em muitos casos uma observação atenta e crítica do processo fornece elementos importantes para que as formações de pessoal incidam sobre temas e questões urgentes, que podem comprometer a qualidade do trabalho com as crianças, e que emergiram das autoavaliações e da análise dos planos de ação.

Como exemplos desses temas, o segundo relatório técnico aponta o silêncio sobre as questões das dimensões 2 e 3, que tocam mais de perto as práticas das educadoras em seu trabalho cotidiano com as crianças, alvo do mecanismo alcunhado de “esverdeamento”, reconhecido por diversos grupos de participantes das 13 oficinas regionais realizadas em 2016 com integrantes de unidades de EI. Um segundo exemplo são as dificuldades de entendimento manifestadas pelas educadoras sobre o tema das relações de gênero e étnico/raciais, abordadas na dimensão 5 do *Indique* paulistano.

Devolutivas às unidades sobre o encaminhamento das demandas externas

Um dos desdobramentos das autoavaliações realizadas nas unidades é o encaminhamento de demandas que não são do âmbito de ação das unidades a outras instâncias de decisão da prefeitura. As DREs são as principais responsáveis, junto com as equipes de SME, pela organização, seleção e encaminhamento das demandas externas aos órgãos específicos que se ocupam de cada questão.

Se as equipes das unidades não recebem informações suficientes e devolutivas sobre as providências tomadas por instâncias situadas acima de seu campo de decisões podem interpretar essa falta de resposta como falta de apoio e se sentirem desprestigiadas frente aos familiares e aos colegas. Garantir devolutivas às unidades sobre essas demandas, assim, é uma maneira importante de contribuir para o fortalecimento dos profissionais das unidades.

UEs

São conhecidas as lacunas que existem na formação inicial oferecida pela maioria das instituições de ensino superior que diplomam os professores para a docência em educação infantil.

A insegurança, a falta de repertório para colocar em prática as orientações dos currículos oficiais e a confusão ainda existente sobre a natureza do trabalho docente em turmas de creche e pré-escola, são todos fatores que dificultam o fortalecimento da identidade profissional dos educadores de crianças pequenas.

Muitas vezes, essas lacunas de formação não são enfrentadas pelas equipes das unidades, por receio de fragilizar ainda mais a posição dos educadores. Porém, a experiência de autoavaliação mostrou que, ao contrário, quando os educadores se sentem apoiados em sua formação continuada, no contexto de seu trabalho cotidiano junto às crianças, eles e elas são capazes de importantes contribuições para os ganhos de qualidade necessários.

Esses progressos não se refletem somente no desenvolvimento e bem estar das crianças, mas também na maior satisfação com o próprio trabalho, o que pode ajudar a superar episódios de *stress* e *burn out* entre os profissionais.

## **2. Recomendações quanto ao diálogo entre educadores e familiares**

### **➤ SME**

Cabe a SME reconhecer esse objetivo como um dos fatores que afetam a qualidade da educação infantil de forma particularmente intensa, como mostram diversos estudos nacionais e internacionais e como evidenciou o processo de autoavaliação institucional desenvolvido na rede municipal entre 2013 e 2016.

Registrando e divulgando experiências bem sucedidas desenvolvidas por unidades da rede, propiciando oportunidades de troca e formação para equipes de DREs e de UEs sobre essa questão, produzindo documentos que auxiliem pais e educadores a desenvolver esse diálogo no cotidiano, são muitos os caminhos que podem ser trilhados e que requerem o apoio das equipes centrais de SME.

### **➤ DREs**

Uma especial atenção a esse aspecto é necessária por parte das DREs, seja nas atividades de supervisão ou nos programas de formação desenvolvidos pelas regionais. Durante a realização das atividades ligadas à aplicação do *Indique*, as unidades educacionais mostraram as diversas facetas desse diálogo, apontando as dificuldades em promovê-lo, as lacunas de formação inicial dos profissionais sobre o trabalho com as famílias e sobre a realidade dos bairros onde moram as crianças com as quais trabalham diariamente.

Por vezes, as discussões ocorridas nos encontros com representantes de unidades revelaram alguns entendimentos equivocados, resistências, receios, por parte de educadores e gestores; nesses encontros, muitas vezes ideias preconcebidas eram contestadas por colegas de outras unidades e por exemplos bem sucedidos de relações positivas entre pais e educadores, mostrando a necessidade de apoio e de formação para as equipes de UEs nesse aspecto.

➤ **UEs**

Algumas constatações reconhecidas em encontros realizados ao longo do processo de autoavaliação desenvolvido na rede podem contribuir para esclarecer e tranquilizar as equipes de UEs em relação ao diálogo creche/escola e família.

Primeiro, mesmo quando somente um grupo pequeno de pais comparece às reuniões de autoavaliação e de elaboração de planos de ação, essa presença torna-se importante e estimula outros pais a participarem em outras ocasiões.

Segundo, os próprios familiares mostraram-se capazes de dar sugestões relevantes para estimular uma maior participação das famílias em outras atividades e para sugerir outras formas de comunicação entre a escola ou a creche e as famílias

Terceiro, a experiência mostrou a muitas equipes que existem várias oportunidades informais que podem atrair alguns familiares para diversos tipos de colaboração no dia a dia, sem que isso leve necessariamente a grandes investimentos de tempo de planejamento ou esforços de levantamento de recursos externos. Mesmo singelas, essas vivências ajudam a construir um clima mais amigável e positivo no relacionamento família/escola, o que contribui para o bem estar e o desenvolvimento das crianças e dos adultos.

### **3. Recomendações quanto à gestão democrática**

➤ **SME**

Conselho Escolar em unidades diretas e conveniadas

Ao longo das discussões propiciadas pelo processo de autoavaliação, surgiu a questão da gestão democrática, legalmente preconizada para as escolas públicas, mas não exigida das instituições privadas, o que se aplica às unidades conveniadas da rede municipal. Muitas unidades conveniadas manifestaram seu interesse em contar também com esse conselho e se dispuseram a encaminhar propostas nesse sentido.

Como sugestão, SME poderia estudar melhor essa questão, inclusive reexaminando os termos dos convênios assinados com as entidades para a administração de creches

conveniadas e de CEIs indiretos, para verificar o que poderia ser proposto no sentido de estimular essas iniciativas.

#### Integração da autoavaliação institucional participativa às outras políticas desenvolvidas pela prefeitura

O uso do *Indique* despertou o interesse das unidades por diversos indicadores de qualidade sobre os quais as equipes demonstraram ter pouca tradição de atuação. Muitos desses aspectos são abordados em outras instâncias municipais e outros necessitariam de maior apoio de SME de forma mais sistemática. Como exemplo, emergiu das discussões um interesse em fomentar maior contato das unidades com outros equipamentos públicos de seu território, de propiciar um maior número de visitas de crianças e familiares a CEUs próximos, a centros culturais, a bibliotecas, entre outros locais. Também foram discutidas muitas dificuldades que as unidades encontram quando precisam encaminhar crianças para atendimento em postos de saúde, a serviços especializados, ou solicitar apoio de Conselhos Tutelares, entre outros serviços.

Esses são aspectos para os quais SME poderia contribuir e que escapam muitas vezes ao âmbito de ação das instâncias locais. Introduzir uma maior sinergia entre os diversos serviços oferecidos pelo poder público pode contribuir para uma gestão municipal mais democrática e também mais eficiente.

#### ➤ **DREs**

##### Iniciativas de formação para gestores de unidades

Os dados recolhidos a partir das experiências partilhadas das unidades durante encontros e por meio de relatos mostrou que o uso do *Indique* permitiu que as equipes e os familiares ampliassem sua concepção do que significa uma gestão democrática da escola e da creche. A percepção de que uma escola democrática se constrói a partir das práticas cotidianas, tanto com as crianças, quanto entre adultos, e não somente em ocasiões especiais ou no funcionamento de um Conselho Escolar, ganhou espaço com a experiência de autoavaliação e elaboração do plano de ação.

No entanto, para muitas equipes, essas percepções ainda necessitam de maior fundamentação e de sugestões práticas. Para isso, propor ações de formação que questionem práticas autoritárias rotineiras e que auxiliem as equipes a introduzir mudanças para as quais se sintam preparadas torna-se muito importante. Esse tema poderia assim motivar iniciativas de formação por parte das equipes das DREs voltadas especialmente para as equipes gestoras das unidades, inclusive conveniadas.

## ➤ UEs

### Estimular o diálogo escola/creche comunidade

A experiência de um contato mais intenso com grupos de familiares durante as autoavaliações e elaboração de planos de ação mostrou que o potencial de colaboração e de diálogo sobre a educação de crianças pequenas em casa e na escola ou na creche é muito significativo. É muito importante que as unidades educacionais continuem a estimular esses contatos ao longo do ano, o que inclui os contatos informais no cotidiano. Relações democráticas entre UE e famílias fazem parte de uma gestão verdadeiramente democrática e favorecem o desenvolvimento humano de crianças e adultos.

Relações democráticas não significam que os educadores abdicuem de seu papel enquanto profissionais de uma instituição pública, nem que os pais precisem assumir tarefas que exigem uma qualificação especializada, como aquela requerida dos professores e gestores da UE. O objetivo deve ser a construção de relações de diálogo e colaboração entre parceiros diferentes, que se ocupam das crianças em ambientes diversos, como é o caso da casa e da escola.

### Relações democráticas entre educadores

A qualidade da educação infantil também depende do entrosamento da equipe de educadores da UE. A democracia na escola e na creche não se garante somente a partir de relações harmoniosas entre professores e gestores, mas também de um trabalho coletivo em que os professores troquem informações entre si, planejem conjuntamente seu trabalho pedagógico, participem de projetos conjuntos, criem oportunidades de colaboração no cotidiano, quebrando o relativo isolamento das turmas de crianças confinadas em suas próprias salas.

### A participação infantil e a gestão democrática

A dimensão 2 do *Indique* paulistano, sobre “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças” aponta para os diferentes aspectos da participação infantil na creche e na escola. Em seu texto inicial, toca em questões como escutar e levar em consideração as opiniões das crianças, conversar, negociar diferentes pontos de vista, tomar decisões conjuntas.

Nessa perspectiva, a gestão democrática da educação praticada na UE requer a inclusão das vozes das crianças, inclusive daquelas que ainda não sabem falar, mas que se manifestam por seus choros, risos, alegria ou aborrecimento, curiosidade ou desinteresse.

As assembleias mirins e consultas eventuais são importantes, mas não esgotam nem garantem a vivência democrática no dia a dia, que é formadora para crianças e educadores.

#### **4. Aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico da unidade**

##### **➤ SME**

##### Orientações sobre a elaboração PPP

A elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade está alinhada a aos princípios da gestão democrática preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, sendo que este documento deve servir para explicitar as metas, o planejamento, as conquistas e desafios de cada unidade educacional e os meios para superação destes desafios (SÃO PAULO, 2016, p.29), levando-se em consideração a singularidade de cada unidade e do território onde ela está inserida.

As unidades de educação infantil do município paulista, sejam elas diretas, indiretas ou conveniadas, possuem autonomia para elaboração de seu PPP, mas existem orientações a fim de nortear e garantir que a elaboração deste documento esteja alinhada aos preceitos legais. Nesse sentido, recomenda-se que a portaria municipal que dispõe sobre os itens que devem compor o PPP, a exemplo do que já foi feito em relação aos *Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (2015), oriente as unidades no sentido de articular este documento com os resultados e propostas surgidas por ocasião da autoavaliação e reforce a importância deste documento ser construído e conhecido por todos, inclusive familiares.

##### **➤ DRE**

##### Formação sobre elaboração do PPP

Os dados recolhidos durante o período de 2013 a 2016 mostraram que a construção coletiva e posterior divulgação, em especial para as famílias, do Projeto Político Pedagógico da unidade ainda é um desafio para grande parte das unidades que revelaram dificuldades em relação a como viabilizar a construção coletiva desse documento. Sendo assim, recomenda-se, que as equipes das DREs e os supervisores realizem formações que abordem especificamente esse tema, podendo-se utilizar como material de apoio as questões e indicadores que compõem a dimensão 1 do *Indique Paulistano* que aborda a questão do planejamento e gestão educacional.

A experiência autoavaliativa vivenciada na rede mostrou que as famílias apresentam importantes e inovadoras formas de garantir a comunicação e parceria escola/família, sendo importante que as equipes das DREs fomentem e divulguem essas experiências positivas de

forma a incentivar a inclusão das famílias na elaboração documento e disseminar as práticas já em uso em diversas unidades educacionais.

➤ **UEs**

Inclusão de profissionais e familiares na elaboração do PPP

A experiência autoavaliativa vivenciada na rede mostrou que as famílias apresentam importantes e inovadoras formas de garantir a comunicação e parceria entre escola e família, assim como a participação dos demais funcionários na autoavaliação, ampliou e evidenciou como estes profissionais problematizam diversas questões cotidianas que incidem diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, como questões relacionadas a limpeza, preparo dos alimentos, horários de entrada e saída. Nesse sentido, recomenda-se que as unidades educacionais propiciem espaços e momentos de reflexão coletivos de forma a garantir que estes profissionais contribuam com a elaboração do documento e também possam ser informados e melhor compreenderem a proposta pedagógica da unidade.

**5. Recomendações quanto à colaboração entre as equipes de DREs e das unidades**

➤ **SME**

Comunicação entre equipes de SME e de DREs

Nos dois relatórios técnicos sobre a experiência, alguns dos dados recolhidos foram analisados a partir da comparação entre as DREs. Em todos os anos foram constatadas diferenças significativas quanto à proporção de unidades que participaram das atividades, inclusive quando se levou em conta o tipo de unidade que participou: EMEI, CEI direto ou creche conveniada. Vários fatores podem ser levantados como hipóteses explicativas, porém seria necessária uma pesquisa mais aprofundada para interpretar essas diferenças. Há, no entanto, um fator importante que foi identificado ao longo do processo: as dificuldades de comunicação, tanto de SME com DREs, como de DREs com unidades, inclusive as unidades conveniadas.

Portanto, uma das recomendações importantes seria um aprimoramento nos sistemas de comunicação utilizados, no sentido de garantir a todas as unidades da rede as mesmas oportunidades de participação nas iniciativas da Secretaria Municipal de Educação.

➤ **DREs**

Comunicação entre equipes de DREs e de unidades

De forma correspondente ao que foi recomendado acima, a comunicação entre DREs e unidades necessita ser aperfeiçoada, especialmente no que toca às unidades conveniadas, que constituem a maioria daquelas que recebem crianças entre 0 e 3 anos de idade.

Manter os canais de comunicação abertos nos dois sentidos, isto é, também garantindo a disponibilidade para acolher as demandas e pedidos de informação das unidades, é muito importante para o acompanhamento dos resultados dos processos de autoavaliação e de elaboração e acompanhamento dos planos de ação das unidades.

#### A contribuição que os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista podem oferecer para o trabalho dos supervisores

Uma boa supervisão é fator crucial para ganhos de qualidade em uma rede educacional extensa e complexa como a da capital paulista. O trabalho realizado com apoio no documento de qualidade paulistano mostrou que em diversas dimensões de qualidade estão incluídas questões nas quais o trabalho de supervisão pode desempenhar um papel importante, alertando para aspectos do funcionamento das unidades que não estão de acordo com os critérios de qualidade adotados pela rede.

O próprio documento aponta para diversas formas de concretização do trabalho pedagógico que podem auxiliar as unidades a obter melhorias de qualidade no trabalho cotidiano com as crianças e suas famílias. Muitas vezes é o supervisor quem primeiro pode alertar as equipes encarregadas da formação continuada para questões que observaram em suas visitas às unidades que requerem uma atenção maior e até mesmo alguma medida mais urgente junto a determinadas unidades

#### Participação nas reuniões de autoavaliação e de elaboração dos planos de ação

Os relatos recolhidos ao longo do processo de autoavaliação institucional das unidades mostraram que foi importante a participação de supervisores e formadores das DREs em diversas unidades. Foi comentado que a presença de integrantes das DREs nesses momentos contribuiu para a legitimidade do processo e ajudou a gestão das unidades na condução dos debates.

Por outro lado, para os profissionais das DREs que acompanharam o processo autoavaliativo de perto, os depoimentos realizados em encontros que acompanharam o trabalho realizado indicaram que essa oportunidade de assistir aos debates desenvolvidos nas unidades representou uma experiência significativa do ponto de vista de seu conhecimento sobre a realidade das unidades.

➤ **UEs**

Foi observado, ao longo do processo de acompanhamento das autoavaliações, no período entre 2013 e 2016, que nem todas as unidades de educação infantil compreenderam a importância de participar das oportunidades de formação oferecidas por DRes e por SME.

Por exemplo, em muitas ocasiões, representantes de unidades referiam-se ao fato de não terem recebido informações que foram enviadas a todas as unidades. Seja porque os colegas que participaram nos anos anteriores haviam sido transferidos, sem repassar sua experiência aos que chegaram, seja porque as informações sobre a autoavaliação se perderam no conjunto de solicitações que são feitas às unidades, essas falhas de comunicação acabaram por prejudicar a participação de muitos representantes de unidades nos momentos de formação e troca de experiências.

Para que se construa uma colaboração maior entre as DRes e as unidades, é preciso que as equipes gestoras das unidades façam a sua parte. Como fator importante na direção da melhoria da qualidade da educação infantil municipal, essa colaboração é fundamental, em uma rede das dimensões da rede educacional paulistana.

**6. Recomendações quanto ao uso dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (Indique)***

➤ **SME**

Periodicidade

Nos anos de 2015 e 2016 foi adotada a periodicidade anual para a autoavaliação institucional participativa e para a elaboração do plano de ação das unidades de educação infantil, com uso do *Indique* paulistano.

A análise da experiência desses dois anos e também sobre a aplicação realizada nos anos de 2013 e 2014 em 441 unidades que aderiram voluntariamente à proposta, permite afirmar que essa periodicidade anual é adequada à realidade da rede de EI de São Paulo, principalmente pelos seguintes motivos: 1) as EMEIs atendem crianças de apenas duas faixas etárias, 4 e 5 anos de idade, o que significa que uma periodicidade bianual, por exemplo, excluiria de seus benefícios as turmas de 5 anos, que no ano seguinte já estariam no ensino fundamental; 2) verificou-se, ao longo do processo, que existe uma significativa rotatividade do pessoal das unidades, o que resulta na necessidade constante de retomar os momentos de formação necessários para a realização da autoavaliação, tanto para os profissionais das

unidades, como para aqueles que atuam nas DREs. Maiores intervalos entre as autoavaliações acentuariam ainda mais esse problema, constatado tanto nas unidades diretas, como nas conveniadas.

Por esses motivos, recomenda-se a continuidade da autoavaliação anual nas unidades de educação infantil da rede municipal.

#### Autoavaliação em novas unidades

A rede municipal de EI de São Paulo tem sofrido a pressão de uma intensa e crescente demanda por novas vagas. Nos últimos anos, houve um significativo acréscimo no número de matrículas, com a inauguração de novas unidades e o estabelecimento de novos convênios. Os dados recolhidos ao longo dos dois últimos anos sobre a realização da autoavaliação e do plano de ação das unidades apontaram para diferentes dificuldades encontradas pelas unidades novas nesse processo.

Recomenda-se que SME elabore uma orientação específica para as novas unidades que se integram à rede de EI, sobre como se preparar e realizar esses processos, com suas recém admitidas equipes de profissionais. O instrumento de autoavaliação *Indique* permite diversos usos e pode se constituir em um interessante ponto de partida para orientar o trabalho pedagógico e a gestão democrática nas novas unidades, além de estimular a participação das famílias, favorecendo o diálogo unidade/comunidade.

#### Comunicação entre equipes de SME e de DREs

Nos dois relatórios técnicos sobre a experiência, alguns dos dados recolhidos foram analisados a partir da comparação entre as DREs. Em todos os anos foram constatadas diferenças significativas quanto à proporção de unidades que participaram das atividades, inclusive quando se levou em conta o tipo de unidade que participou: EMEI, CEI direto ou creche conveniada. Vários fatores podem ser levantados como hipóteses explicativas, porém seria necessário uma pesquisa mais aprofundada para interpretar essas diferenças. Há, no entanto, um fator importante que foi identificado ao longo do processo: as dificuldades de comunicação, tanto de SME com DREs, como de DREs com unidades, inclusive as unidades conveniadas.

Portanto, uma das recomendações importantes seria um aprimoramento nos sistemas de comunicação utilizados, no sentido de garantir a todas as unidades da rede as mesmas oportunidades de participação nas iniciativas da Secretaria Municipal de Educação.

### Iniciativas de SME com base nos dados das autoavaliações

Podem ser previstas duas diferentes linhas de ação de SME quanto aos resultados das experiências de autoavaliação e elaboração dos planos de ação das unidades.

A primeira linha de trabalho refere-se ao encaminhamento das demandas externas resultantes das autoavaliações. O documento do *Indique* paulistano contém uma ficha padrão para uso das unidades no registro dessas demandas, que são encaminhadas às DREs e posteriormente triadas e resumidas pelas equipes das DREs para envio a SME. Cabe a SME: 1) encaminhar as demandas que não são de sua alçada de decisão, aos demais órgãos e instâncias municipais; 2) discutir e encaminhar soluções para aquelas demandas que se situam no seu âmbito de ação; 3) garantir a devolutiva desses processos e decisões às equipes das DREs e às unidades. Essa devolutiva é extremamente importante e deve ser feita no mesmo ano da realização da autoavaliação que gerou aquelas demandas. Os dados dos questionários e relatos analisados revelam que um dos fatores que mais influencia a credibilidade e a confiança das equipes das unidades na seriedade do processo de avaliação é a constatação de que suas vozes são ouvidas e respeitadas, mesmo que algumas demandas sejam consideradas inadequadas, ou de difícil resposta em curto prazo.

A segunda linha de trabalho diz respeito aos programas de formação de educadores e gestores realizados por SME e pelas DREs. É importante considerar que os problemas que emergem dos processos vividos pelas unidades não são constatados a partir dos julgamentos expressos nas cores verde, amarelo e vermelho, utilizadas nas autoavaliações. Em uma autoavaliação institucional participativa, como já discutido nos dois relatórios técnicos apresentados, esses resultados possuem significado apenas para o contexto específico de cada unidade, pois dependem não somente de fatores ligados a suas características específicas e à sua história, mas também ao grau de amadurecimento de sua equipe e ao estilo de gestão adotado. Muitas vezes as equipes mais maduras e os educadores mais experientes, com maior diálogo com a comunidade, são aqueles mais conscientes do que é necessário aperfeiçoar em seu trabalho, em comparação com os demais. Porém, a partir do exame crítico dos planos de ação das unidades realizado pelas equipes de DREs e com base nos relatos e debates desenvolvidos nos encontros promovidos ao longo do processo, pode-se identificar as dificuldades e os entraves mais recorrentes na busca de melhorias de qualidade para o trabalho desenvolvido com as crianças nas unidades. O segundo relatório técnico contém informações importantes para orientar decisões sobre essas futuras formações a serem promovidas por SME.

Nessa mesma linha de trabalho incluem-se as formações que SME oferece aos profissionais das DREs, tanto aquelas ligadas diretamente à organização e acompanhamento

do processo junto às unidades de cada regional, como aquelas que resultam dos resultados da observação dessas experiências, por exemplo questões sobre a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades diretas e conveniadas, sobre a inserção dos novos profissionais da rede e seu esclarecimento sobre a autoavaliação institucional participativa, entre muitos outros aspectos.

## ➤ DREs

### Organização e preparação das equipes das unidades

Cabe às equipes das DREs o apoio às unidades diretas e conveniadas para a realização da autoavaliação e do plano de ação. Entre os anos de 2013 e 2016, as DREs utilizaram diferentes estratégias para isso: oficinas, cursos, encontros, incentivo à troca de experiências entre unidades próximas. Os dados analisados nos dois relatórios técnicos permitem afirmar que esse protagonismo das equipes das DREs é fundamental para o bom andamento do processo nas unidades.

As equipes de DREs precisam estar atentas ao fato de que tanto as unidades diretas como as indiretas e conveniadas fazem parte integrante da rede municipal de EI, sendo que as crianças que estão matriculadas em umas e outras possuem os mesmos direitos a uma educação de qualidade e seus familiares os mesmos direitos quanto ao acesso à informação sobre as creches e escolas que seus filhos frequentam. Sendo assim, os canais de comunicação com unidades diretas e conveniadas devem funcionar de forma a que todas as equipes e todos os familiares tenham igual acesso às informações sobre o processo de autoavaliação.

Especial atenção deve ser dada às unidades novas, para que tenham uma orientação específica na condução do trabalho, com apoio no instrumento *Indique*, de forma adaptada à sua situação.

### Acompanhamento e registro do processo

Para colher subsídios que fundamentem decisões sobre o encaminhamento das demandas das unidades, a oferta de formações a educadores e gestores, as orientações sobre o processo de supervisão, entre outras atribuições, é muito importante que as equipes de DREs prevejam formas de acompanhamento e registro das experiências desenvolvidas nas unidades sob sua responsabilidade.

No exame dos quadros de demandas encaminhados pelas unidades, as equipes de DREs precisam selecionar aquelas que dizem respeito a seu próprio âmbito de ação, analisá-las, decidir quais ações podem ser encaminhadas a curto prazo, providenciando devolutivas às unidades sobre essas decisões.

Um aspecto importante desse trabalho é o contato com representantes das entidades que mantêm convênios naquela região, para esclarecê-las sobre os objetivos da autoavaliação nas unidades por elas administradas e sobre o encaminhamento das demandas que as unidades conveniadas lhes dirigiram.

#### ➤ UEs

##### Preparação das reuniões de autoavaliação e de elaboração do Plano de Ação

Os dados recolhidos durante as três aplicações do *Indique* mostram que a fase de preparação das reuniões é fundamental para que tudo corra bem nos dias das reuniões previstas no calendário escolar. Essa preparação inclui tanto a preparação da equipe da unidade – estudando o documento, combinando como será o trabalho de divulgação e mobilização dos familiares, envolvendo o Conselho Escolar, solicitando ajuda das equipes de DREs quando necessário – como também requer a preparação dos locais para os pequenos grupos e para a plenária, a organização dos materiais necessários para a confecção de cartazes, a disponibilidade de cartões e canetas coloridas, a preparação do lanche a ser oferecido aos participantes, entre outras providências.

As experiências desenvolvidas mostraram também que é preciso prever como receber aquelas crianças que acompanham seus pais nos dias da autoavaliação e do plano de ação, oferecendo locais e materiais onde elas possam ficar, sempre lembrando que muitas preferem permanecer próximas de seus familiares nos espaços das reuniões.

##### Organização da reunião do Plano de Ação

Além do citado no item anterior, o preparo para essa segunda reunião requer da equipe da unidade uma atenção especial para garantir a continuidade do processo, conservando o material preparado coletivamente na reunião de autoavaliação de forma a contemplar o resultado da avaliação realizada na elaboração do plano de ação. É importante esclarecer antecipadamente a todos qual a finalidade dessa segunda reunião e sua importância para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na unidade.

##### O papel dos gestores: direção e coordenação pedagógica

A literatura sobre os processos de autoavaliação institucional participativa, tanto na EI como no ensino fundamental e médio, aponta a importância dos mediadores durante o trabalho dos pequenos grupos e nas plenárias. Muitas experiências analisadas no Brasil utilizaram pessoas externas às unidades para desempenhar esse papel de mediadores, garantindo uma postura mais isenta na condução das discussões nas unidades educacionais.

Em São Paulo, coube esse papel aos gestores das unidades, por vezes sendo assumido mais diretamente pelos diretores e, na maioria das unidades, sendo desempenhado pelos coordenadores pedagógicos, segundo os dados e depoimentos colhidos ao longo das três aplicações do *Indique*.

Sendo assim, é muito importante que esses profissionais preparem-se para exercer esse papel de mediadores. Cada equipe pode se organizar para isso de acordo com sua realidade: combinando quem terá esse papel durante as plenárias, discutindo na equipe como garantir que a voz de todos os segmentos seja ouvida também nos pequenos grupos, trocando informações com colegas mais experientes de outras unidades, buscando apoio nas DREs ou nas entidades.

## **7. Recomendações quanto a melhoria da qualidade da educação infantil municipal**

### **➤ SME**

Diversos entraves identificados no trabalho pedagógico, que podem comprometer a qualidade da educação infantil municipal, puderam ser identificados durante o processo de autoavaliação institucional. Muitos desses problemas situam-se fora do âmbito de decisão das unidades educacionais e das DREs.

#### Quantidade de crianças por educador e turma

Todos reconhecem que a redução do número de crianças de 4 e 5 anos por turma nas EMEIs é uma medida necessária, pois até mesmo a nova meta adotada por SME de se atingir um máximo de 29 crianças por turma de EMEI ainda é considerada alta pelos padrões de qualidade estabelecidos nacionalmente e reconhecidos internacionalmente (no máximo 20 a 25 crianças de 4 a 5 anos por sala). Seria importante estabelecer um plano de redução gradativa desse número, pois o excesso de crianças ainda pequenas dificulta o trabalho do professor e compromete a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças nessa faixa etária.

A segunda questão a destacar incide sobre a forma de organização das turmas de crianças e de educadores nas creches. Embora muitas unidades possam até contar com um número suficiente de adultos por crianças entre 0 e 3 anos, o fato de vários adultos com suas turmas de crianças permanecerem na mesma sala compromete a qualidade do trabalho educativo e dos cuidados com o bem estar e a saúde de bebês e crianças. Seria importante que SME estudasse essa questão, de forma a planejar melhor os novos prédios a serem construídos, as regras de agrupamento e a distribuição dos educadores pelos diversos espaços

das UEs, com a meta de permitir somente um agrupamento por sala. Essa questão não chegou a ser objeto de debate durante o processo de autoavaliação, mas é altamente provável que se encontre por trás de diversas dificuldades manifestadas pelos profissionais sobre questões incluídas nos indicadores de qualidade, tais como: dar atenção individual a bebês e crianças muito pequenas, dispor do espaço de forma a estimular a autonomia de movimento das crianças que engatinham e começam a andar, proporcionar o livre acesso das crianças aos materiais e brinquedos, e assim por diante.

É importante lembrar que esses problemas afetam tanto as unidades diretas, como as conveniadas.

#### Disponibilidade e acesso de bebês e crianças aos espaços externos das unidades

Embora a rede municipal conte com muitos prédios cercados de jardins, e também com as unidades que funcionam em CEUs, onde geralmente existe oferta de muitos espaços externos para as crianças, a autoavaliação institucional permitiu identificar dois tipos de problemas quanto a essa questão: primeiro, existem unidades conveniadas que não contam com essas condições, o que pode comprometer até mesmo a saúde das crianças, além de desrespeitar seus direitos de usufruir do ar livre e do sol, de brincar na grama e nos tanques de areia, de correr e pular, etc; segundo, até mesmo em unidades diretas, os educadores reportaram situações em que as crianças menores ficam restritas aos andares superiores do prédio, o que resulta na dificuldade de levar grupos de bebês e crianças muito pequenas pelas escadas para o acesso às áreas externas, o que foi informado que acontece principalmente nas unidades de tipo CEMEI.

Esse é um aspecto importante da qualidade da educação infantil que muitas vezes pode ficar comprometido se não se confere a devida atenção às condições dos prédios destinados à educação infantil.

#### Planejamento da oferta de transporte para passeios e visitas de grupos de crianças pequenas aos espaços naturais, culturais e históricos da cidade

Em uma cidade populosa e agitada como São Paulo, propiciar oportunidades para que crianças e educadores, com a eventual presença dos familiares interessados, possam conhecer e usufruir da “cidade educadora” demanda do poder público a oferta de condições para tanto: transporte, segurança, planejamento conjunto entre diversas secretarias ou órgãos da prefeitura. A autoavaliação identificou diversas dificuldades nesse aspecto, pois foi amplamente reconhecido que a saída das crianças das unidades restringe-se a uma ou duas vezes por ano, quando muito, para a maioria, o que compromete os projetos pedagógicos que

procuram ampliar as experiências e o conhecimento do meio ambiente natural e cultural das crianças pequenas e dos educadores.

➤ **DREs**

Oferta de orientação para uso dos espaços externos pelas crianças

Os debates e registros sobre as autoavaliações mostraram que ainda não existem, em todas as equipes, o reconhecimento da importância do uso diário dos espaços externos por bebês e crianças. Mesmo em unidades com boa oferta de jardim e locais onde as crianças podem correr, pular e brincar, podem existir diversos empecilhos para esse uso: regras muito restritivas para acesso ao espaço externo, até mesmo em CEUs (por exemplo, somente uma ou duas vezes por semana); falta de manutenção da vegetação e dos equipamentos; acesso dificultado para bebês e crianças menores, entre outros.

Esses problemas sugerem que providências como orientações para gestores e formações para educadores sobre o direito das crianças a ter acesso diário ao ar livre, ao sol e ao jardim, são necessárias. No caso de problemas como inexistência ou inadequação desses espaços, compete às DREs o encaminhamento de demandas e/ou denúncias aos canais competentes.

Oferta de formação sobre questões presentes nas duas novas dimensões incluídas no documento paulistano: escuta de crianças e relações étnico-raciais e de gênero

Essa demanda foi geral, colhida tanto nos questionários aplicados a representantes de unidades em 2015, como durante a realização das Oficinas Regionais em 2016.

São necessidades importantes, pois a falta de uma formação inicial que prepare os profissionais para lidar com essas questões os deixa inseguros e inibe as melhorias de qualidade que tocam nesses aspectos. Assim, a formação continuada precisa dar suporte aos educadores e aos coordenadores pedagógicos para que seja possível obter avanços nessas questões.

➤ **UEs**

Seria muito longo discorrer sobre tudo que as equipes de profissionais das unidades de educação infantil podem fazer no sentido de aperfeiçoar a qualidade do trabalho pedagógico, que deve integrar cuidado e educação, levando em conta a fase de desenvolvimento das crianças pequenas.

De forma geral, uma quantidade expressiva de bons exemplos ganhou visibilidade com a continuidade do processo de autoavaliação durante quatro anos, mostrando que as unidades

possuem autonomia e, na maioria dos casos, condições básicas para aprimorar a qualidade de seu trabalho com bebês e crianças.

#### O papel da coordenação pedagógica na melhoria da qualidade

A presença do coordenador pedagógico nas unidades é um fator importante na garantia de qualidade. Esse profissional tem o importante papel de provocar e problematizar as dimensões de qualidade expressas no documento para além do dia da autoavaliação, aproveitando todas as oportunidades formativas, como as Paradas Pedagógicas (unidades conveniadas) e horários coletivos para planejamento e formação (unidades diretas). Assim, recomenda-se o uso destes momentos para se aprofundar a reflexão sobre estes temas a partir da confrontação dos direitos das crianças indicados nas dimensões com as observações das práticas cotidianas. Para que isso se concretize, é importante ainda, que o trabalho deste profissional junto aos professores seja apoiado pela direção da unidade e que sua liderança seja reconhecida pelo conjunto da equipe.

---

As recomendações apresentadas acima não esgotam o potencial suscitado pela experiência de autoavaliação institucional participativa realizada na rede paulistana de educação infantil nos últimos quatro anos.

Na realidade, esse processo revelou-se bastante rico para captar as necessidades mais urgentes da rede nessa busca de qualidade, a partir de um processo coletivo e participativo de debate e planejamento.

Em cada unidade, em cada DRE, foram identificados e discutidos aqueles aspectos que requerem medidas a serem adotadas nos diferentes âmbitos de decisão do sistema. Trata-se de um processo que abre novas perspectivas de ação na medida em que seja garantida a continuidade desse aprendizado.

## Referências Bibliográficas

- AÇÃO EDUCATIVA. *O uso dos Indicadores da qualidade da educação na construção e revisão participativas de planos de educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em [www.indicadoreseducacao.org.br](http://www.indicadoreseducacao.org.br).
- APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BOLÍVAR, Antonio. Como puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 27, maio/agosto 2016, p. 284-313.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Monitoramento do uso dos Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, s. d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>.
- CAMPOS, Maria M.; RIBEIRO, Bruna. *Autoavaliação Institucional Participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo*. Relatório Técnico 2013-2015. São Paulo, 2015.
- LIMA, Licínio. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008.
- NASCIMENTO, Aline Dias. *Autoavaliação Institucional Participativa: Uma experiência em duas creches da rede municipal de São Paulo*. São Paulo: PUC, 2016. (Dissertação de Mestrado).
- RIBEIRO, Bruna. *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. São Paulo: PUC, 2010. (Dissertação de Mestrado).
- RIBEIRO, B. Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2013.
- RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Uma análise dos problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 22, n. 50, set./dez. 2011, p. 284-313.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME, 2015. (Versão preliminar)
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME, 2016.

- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Integrador da Infância Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2016.
- SORDI, Mara R.; LÜDKE, Menga. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. IN: LEITE, Denise (org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Sulina/Editora Universitária Metodista, 2009, p. 155-172.

## **Anexos**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Diretoria de Orientação Técnica – DOT Educação Infantil

**QUESTIONÁRIO PARA UNIDADES**

**Caro(a) diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a)**

Dando continuidade ao processo de registro da experiência de Autoavaliação em curso no município de São Paulo pedimos sua colaboração para preenchimento deste questionário, que tem por objetivo obter alguns dados sobre a realização da Autoavaliação e do Plano de Ação das unidades de educação infantil da rede municipal paulistana, realizadas nos meses de maio e junho de 2015, respectivamente.

Os dados coletados neste questionário auxiliarão no processo de revisão do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*.

Por isso sua opinião é fundamental! Seu nome e o de sua unidade educacional não aparecerão em nenhum lugar, somente solicitamos que indique a DRE a qual pertence e o tipo de sua unidade. É garantido o anonimato a todos os participantes. As informações serão analisadas em conjunto, de forma a tirar lições desse trabalho, que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação infantil.

*Agradecemos sua disponibilidade em responder a este questionário!*

**1. Assinale a Diretoria Regional de Educação/DRE a qual sua unidade educacional (UE) pertence:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Butantã                    | <input type="checkbox"/> Jaçanã/Tremembé |
| <input type="checkbox"/> Campo Limpo                | <input type="checkbox"/> Penha           |
| <input type="checkbox"/> Capela do Socorro          | <input type="checkbox"/> Pirituba        |
| <input type="checkbox"/> Freguesia do Ó/Brasilândia | <input type="checkbox"/> Santo Amaro     |
| <input type="checkbox"/> Guaianases                 | <input type="checkbox"/> São Mateus      |
| <input type="checkbox"/> Ipiranga                   | <input type="checkbox"/> São Miguel      |
| <input type="checkbox"/> Itaquera                   |  |

**2. Sua UE é:**

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> EMEI                  | <input type="checkbox"/> CEMEI |
| <input type="checkbox"/> CEI direto            | <input type="checkbox"/> EMEBS |
| <input type="checkbox"/> Creche/CEI conveniado |                                |

**3. Sua UE pertence a um CEU ?**

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

**4. Sua UE já havia realizado a autoavaliação proposta no documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* do MEC (Indique-EI Nacional) no ano de 2013/2014?**

( ) Sim ( ) Não

**5. Sua UE já havia realizado a autoavaliação proposta no Indique-EI Nacional em anos anteriores a 2013?**

( ) Sim ( ) Não

Especifique: \_\_\_\_\_

**6. Sua UE já havia utilizado o Indique – EI Nacional para outra finalidade?**

( ) Não

( ) Sim, para momentos de formação da equipe \_\_\_\_\_

( ) Sim, para outras finalidades (especifique) \_\_\_\_\_

**7. Que ações sua UE realizou em relação à organização prévia da Autoavaliação e do Plano de Ação em 2015? (Assinale quantas alternativas julgar necessário):**

Organização da AUTOAVALIAÇÃO	Organização do PLANO DE AÇÃO
( ) Reunião com equipe do DOT-P/ EI da DRE.	( ) Reunião com equipe do DOT-P/EI da DRE.
( ) Reunião com supervisores.	( ) Reunião com supervisores.
( ) Reunião com a equipe da unidade.	( ) Reunião com a equipe da unidade.
( ) Reunião com pais/Conselho de Escola	( ) Reunião com pais/Conselho de Escola
( ) Cursos relacionados à temática.	( ) Cursos relacionados à temática.
( ) Leitura e discussão dos textos e orientações enviados pela DOT às UEs	( ) Leitura e discussão dos textos e orientações enviados pela DOT às UEs
( ) Outros. Quais:	( ) Outros. Quais:

**8. Como as famílias e a comunidade foram convidadas a participar da Autoavaliação e do Plano de Ação? (Marque quantas alternativas julgar necessário).**

Convite para AUTOAVALIAÇÃO	Convite para PLANO DE AÇÃO
( ) Reunião.	( ) Reunião.
( ) Carta-convite.	( ) Carta-convite.
( ) Cartazes na UE.	( ) Cartazes na UE.
( ) Blog da UE.	( ) Blog da UE.
( ) Outros. Quais:	( ) Outros. Quais:

**9. Quais foram os segmentos que participaram da Autoavaliação e do Plano de Ação em sua UE? (Marque quantas alternativas julgar necessário).**

AUTOAVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO
( ) Diretor(a)	( ) Diretor(a)
( ) Coordenador(a) Pedagógico(a)	( ) Coordenador(a) Pedagógico(a)
( ) Assistente de direção	( ) Assistente de direção

<input type="checkbox"/> Professores(as)	<input type="checkbox"/> Professores(as)
<input type="checkbox"/> Agente Escolar/ de apoio/ATE	<input type="checkbox"/> Agente Escolar/ de apoio/ATE
<input type="checkbox"/> Cozinheiras(os)	<input type="checkbox"/> Cozinheiras(os)
<input type="checkbox"/> Agentes de limpeza	<input type="checkbox"/> Agentes de limpeza
<input type="checkbox"/> Supervisores(as)	<input type="checkbox"/> Supervisores(as)
<input type="checkbox"/> Familiares	<input type="checkbox"/> Familiares
<input type="checkbox"/> Pessoas da comunidade, além dos familiares/responsáveis	<input type="checkbox"/> Pessoas da comunidade, além dos familiares/responsáveis
<input type="checkbox"/> Representantes da Entidade/Associação mantenedora da UE.	<input type="checkbox"/> Representantes da Entidade/Associação mantenedora da UE.
<input type="checkbox"/> Representantes do CEU	<input type="checkbox"/> Representantes do CEU
<input type="checkbox"/> Representantes da DRE	<input type="checkbox"/> Representantes da DRE
<input type="checkbox"/> Outros. Quais?	<input type="checkbox"/> Outros. Quais?

**10. Em sua opinião, como os diferentes segmentos, no geral, participaram do processo autoavaliativo?** Responda com base na legenda abaixo sobre os três tipos de participação:

**Ativa:** Alto grau de envolvimento e capacidade de influenciar a tomada de decisão dos demais.

**Reservada:** Grau de envolvimento mediano: embora não totalmente alheio, não atuou diretamente na defesa desta ou daquela ideia, preferindo esperar outras pessoas ou grupos se manifestarem.

**Passiva:** Não envolvimento ou envolvimento mínimo (sem expressão na ação), embora tenha estado presente durante a atividade.

Segmento	Tipo de participação predominante		
	Ativa	Reservada	Passiva
Diretor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordenador(a) Pedagógico(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistente de direção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agente Escolar/ de apoio/ATE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cozinheiras(os)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agentes de limpeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisores(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familiares/responsáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoas da comunidade, além dos familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representantes da Entidade/Associação mantenedora da UE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representantes do CEU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representantes da DRE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros. Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Em sua opinião, as ETAPAS da Autoavaliação (pequenos grupos e plenária ) foram facilmente compreendidas pela maioria do grupo?**

Sim

Não. Comente: \_\_\_\_\_

Em parte. Comente: \_\_\_\_\_

**12. Houve necessidade de adaptações?**

- ( ) Não.  
( ) Sim. Comente: Algumas explanações com dificuldade de interpretação pelos envolvidos.

**13. Em sua opinião, o SIGNIFICADO DAS CORES (vermelho, amarelo e verde) foi assimilado e usado de forma adequada pelos diferentes segmentos?**

- ( ) Sim  
( ) Não. Comente: \_\_\_\_\_  
( ) Em parte. Comente: \_\_\_\_\_

**14. Em sua opinião, o formato do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista* é:** (Marque quantas alternativas julgar necessário)

- ( ) Incompleto, faltam muitas explicações.  
( ) Bem detalhado, facilita a organização do trabalho.  
( ) Exige muita discussão.  
( ) É muito longo e deveria ser mais sucinto.  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

**15. Como foi a reação da equipe da UE frente à necessidade da realização da Autoavaliação e do Plano de Ação prevista no calendário escolar de 2015 com uso do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista*, antes e depois da experiência realizada?**

<b>ANTES DA REALIZAÇÃO</b>	<b>DEPOIS DA REALIZAÇÃO</b>
( ) A maioria achou a proposta positiva	( ) A maioria avaliou a experiência positivamente
( ) Alguns manifestaram receios	( ) Alguns manifestaram restrições
( ) A maioria manifestou sérias restrições	( ) A maioria avaliou negativamente
( ) Outras reações. Quais.	( ) Outras reações. Quais.

**16. Como o conjunto dos participantes da AUTOAVALIAÇÃO avaliou o processo vivenciado?**

- ( ) No geral, avaliaram positivamente.  
( ) Houve algumas avaliações negativas.  
( ) Avaliaram de forma negativa, pois gerou muitos conflitos.  
( ) Outro: \_\_\_\_\_

**17. Como o conjunto dos participantes do PLANO DE AÇÃO avaliou o processo vivenciado?**

- ( ) No geral, avaliaram positivamente.  
( ) Houve algumas avaliações negativas.

( ) Avaliaram de forma negativa, pois gerou muitos conflitos.

( ) Outro: \_\_\_\_\_

**18. Em sua UE foi formada uma Comissão de Acompanhamento para as ações previstas no Plano de Ação?**

( ) Não

( ) Sim. Composta por quais segmentos? Especificar: \_\_\_\_\_

**19. O processo de Autoavaliação e elaboração do Plano de Ação gerou alguma expectativa no grupo? Quais?**

**20. Quais os principais desafios identificados no processo participativo de Autoavaliação e de elaboração do Plano de Ação proposto pelo documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*?**

**21. Quais os principais potenciais ou possibilidades dessa experiência para contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho educativo realizado em sua UE?**

**22. Deseja expressar mais algum aspecto que este questionário não abordou?**

---

---

---

*Gratidão por sua contribuição!*

Anexo 2: Modelo para Plano de Ação

<b>DIMENSÃO</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>PROBLEMAS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>	<b>PRAZO</b>
<b>1</b>					
<b>2</b>					
<b>3</b>					
<b>4</b>					
<b>5</b>					
<b>6</b>					
<b>7</b>					
<b>8</b>					
<b>9</b>					

## OFICINAS REGIONAIS

### Orientações:

- 10 grupos com 5 participantes aproximadamente.
- Discussão com base nas questões orientadoras.
- Material de apoio: plano de ação de cada unidade educacional.
- Tempo para discussão: 1h

### Questões norteadoras do debate

#### 1. Plano de Ação (grupos 1 e 2)

- a. Quais os principais desafios que sua unidade se deparou durante a realização do Plano de Ação?
- b. Que encaminhamentos foram dados para os desafios que se repetiram e permaneceram no decorrer de 2015 e 2016?
- c. Os desafios e demandas identificados já constavam em algum outro documento da unidade (ex: PPP, PEA....)?

#### 2. Revisão da avaliação (grupos 3 e 4)

- d. Foi necessário revisar as avaliações (indicadores e/ou dimensões) realizadas anteriormente?
- e. Quais os pontos que precisaram ser revistos? Como isso foi feito?
- f. E aqueles problemas/desafios que não aparecem devido ao “esverdeamento” de algumas dimensões e/ou indicadores? Eles foram discutidos pelo grupo durante a reunião do Plano de Ação?

#### 3. Uso e acompanhamento do Plano de Ação (grupos 5 e 6)

- g. Como está sendo feito o acompanhamento das ações planejadas no Plano de Ação? Quem são os responsáveis por esse acompanhamento?
- h. Os desafios identificados no plano de ação foram incorporados em outros documentos da unidade (PEA, PPP)?
- i. O que a avaliação e o plano de ação não revelaram? Que estratégias são possíveis para fazer aparecer o que está oculto por trás dos “verdes”?

#### 4. Participação das famílias (grupos 7 e 8)

- j. A participação das famílias na reunião do plano de ação (independente do número de familiares presentes) contribuiu para o debate, as decisões e encaminhamentos do grupo?
- k. O Plano de Ação previu alguma estratégia para maior aproximação família-unidade educacional?
- l. Com base na experiência dos últimos dois anos é possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias? Em que aspectos?

#### 5. Novas dimensões: diversidade e escuta de crianças (grupo 9 e 10)

- m. As questões discutidas nessas dimensões geraram alguma polêmica no grupo?
- n. Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas a essas dimensões? A que você atribui essas dificuldades?
- o. O Plano de Ação previu alguma ação relacionada as dimensões 2 e 5?

Anexo 4: Modelo para relatos dos grupos

DRE: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

**TEMA 1: Plano de Ação (grupos 1 e 2)**

A
B
C

**TEMA 2: Revisão da avaliação (grupos 3 e 4)**

D
E
F

**TEMA 3: Uso e acompanhamento do Plano de Ação (grupos 5 e 6)**

G
H
I

**TEMA 4: Participação das famílias (grupos 7 e 8)**

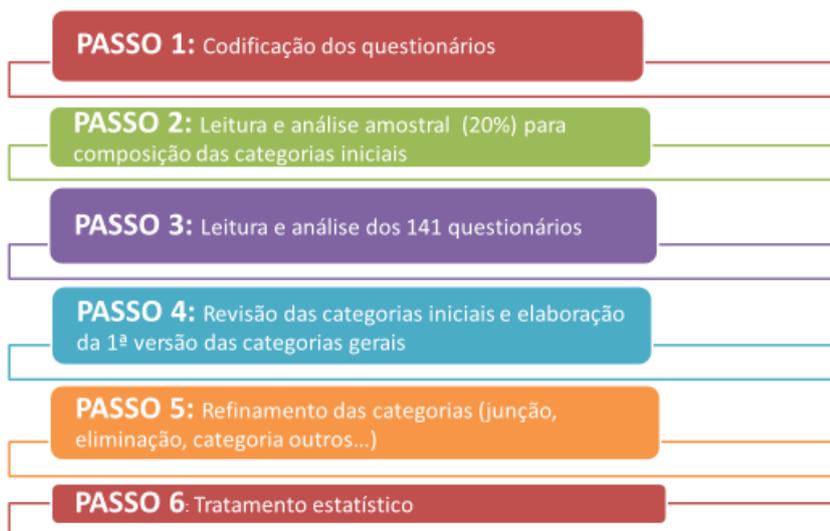
J
K
L

**TEMA 5: Novas dimensões: diversidade e escuta de crianças (grupo 9 e 10)**

M
N
O

## Subsídios para elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

### Metodologia de análise e tabulação questões abertas



# O que a análise dos questionários revelou...

## 1. Orientações gerais

- Necessidade do documento de São Paulo explicitar questões referentes a:
  - Organização do tempo.
  - Data de utilização.
  - Organização dos espaços.
  - Organização dos materiais.
  - Como mediar o processo (inclusive conflitos).
  - O que fazer com crianças que acompanham pais no dia da autoavaliação.
  - Objetivos da autoavaliação (explicitar aspectos da gestão democrática).
  - O que fazer depois da autoavaliação (como realizar encaminhamentos internos e externos).
  - Explicitar os potenciais da autoavaliação no âmbito da unidade educacional (ex.PPP, PEA e demais citados nos QTs).
  - Simplificar e diminuir número de questões
  - Desmembrar, aprofundar e especificar melhor questões existentes, traduzindo em práticas concretas.
  - Orientações sobre princípios da autoavaliação (participação de todos, princípios democráticos...)
  - Orientações sobre ações e posturas que devem ser evitadas (transformar em questionários, realizar votações, tirar média, fazer sem os pais, não colocar pais com professoras de seus filhos...)

## 2. Metodologia

Aqui destacam-se dois aspectos centrais:

**3.1 Metodologia das cores:** fácil compreensão para todos os segmentos.

**3.2 Metodologia perguntas, indicadores, dimensão:** de difícil compreensão e causando distorções ou até encobrendo questões que apareceram nos subgrupos mas que não são levadas à plenária, impossibilitando seu encaminhamento no plano de ação.

## 3. Principais desafios da autoavaliação

Q12- Quais os principais desafios identificados no processo de autoavaliação participativa?		
Categorias	n	%
1. Participação família e comunidade.	70	30%
2. Tempo	50	21%
3. Data	20	8%
4. Espaço	15	6%
5. Resistência da equipe	17	7%
6. Participação de todos os segmentos	22	9%
7. Organização do evento	11	5%
8. Metodologia do documento	6	3%
9. Encaminhamentos e alinhamentos internos (encaminhamento da avaliação e alinhamento com projetos da UE)	6	3%
10. Mediação	3	1%
11. Outros	6	3%
12. Em branco	10	4%
<b>Menções totais</b>	<b>236</b>	<b>100%</b>

## 4. Principais potenciais e possibilidades

Q13- Quais os principais potenciais e possibilidades?		
Categorias	n	%
1. Dar voz à família e comunidade	32	17%
2. Contribuir com o PPP, PEA...	19	10%
3. Contribuir para o planejamento de ações prioritárias, planejamento do professor, projetos e planos da UE.	40	21%
4. Contribuir para a reflexão e formação da equipe	21	11%
5. Exercício de escuta, participação e troca entre diferentes segmentos, gestão democrática, exercício de cidadania	40	21%
6. avaliação e metodologia lúdica, leve	13	7%
7. Em branco	20	11%
8. Outros	3	2%
<b>Menções totais</b>	<b>188</b>	<b>100%</b>

## 5. Enunciados/questões que causaram dificuldade de compreensão

Q15.1- Que tipo de enunciado/questão causou maior dificuldade de compreensão?		
Categorias	n	%
1. Menção a dificuldade de compreensão dos pais	12	12%
2. Questões pedagógicas e/ou técnicas	23	23%
3. Formação docente	14	14%
4. Primeira dimensão: PPP	15	15%
5. Segurança	1	1%
6. Saúde	1	1%
7. Necessidades especiais	4	4%
8. Críticas gerais	6	6%
9. Outras	22	22%
<b>Menções totais</b>	<b>98</b>	<b>100%</b>

## 6. Adaptações realizadas

Q16.1- Houve necessidade de adaptações?		
Categorias	n	%
1. Mudou/acrescentou cores/formatos	11	14%
2. Não usou cores	3	4%
3. Mudou/acrescentou/eliminou dimensões/questões	5	6%
4. Elogiou cores/metodologia	2	3%
5. Mudou horários/organização de grupos/espacos	8	10%
6. Outras	8	10%
7. Não	41	53%
<b>Menções totais</b>	<b>78</b>	<b>100%</b>

## 7. Sugestões de indicadores, dimensões e perguntas

Questão 19- A partir da experiência realizada em sua U E, você sentiu falta de algum indicador, dimensão ou pergunta? Quais?		
Categorias	n	%
1. Indicador específico sobre inclusão	10	7%
2. Indicador sobre Projetos Pedagógicos	4	3%
3. Escuta de crianças	4	3%
4. Metaavaliação	3	2%
5. Didática e metodologia	4	3%
6. Questões específicas sobre unidade, entorno e município de São Paulo	5	3%
7. Indicadores que avaliem gestores da unidade e demais profissionais	4	3%
8. Indicadores sobre políticas públicas	4	3%
9. Em branco	43	29%
10. Não	37	25%
11. Outros	13	9%
12. Indicador sobre acolhimento pais e crianças ingressantes	2	1%
13. Indicadores e perguntas sobre materiais	1	1%
14. Indicador sobre diversidade (etnia, gênero)	1	1%
15. Indicadores sobre relação família/escola	4	3%
16. Detalhamento sobre formas de registro do desenvolvimento das crianças	1	1%
17. Multimídia na E e internet para escola	6	4%
18. Parques	2	1%
<b>Menções totais</b>	<b>148</b>	<b>100%</b>

## 8. Expectativas geradas pela autoavaliação

Q21- O processo gerou alguma expectativa no grupo? Quais?		
Categorias	n	%
1. Documento criado pela rede	1	1%
2. Participação e devolutivas às famílias, maior participação das famílias, apropriação dos pais do cotidiano, melhorar relação família escola	9	8%
3. Expectativa de resolução de demandas externas	24	20%
4. Expectativa de melhoria das questões apontadas com vermelho	32	27%
5. Insegurança entre professoras, não ser avaliada individualmente, medo da avaliação dos pais, manter metodologia de autoavaliação, continuidade do processo de autoavaliação	10	8%
6. Satisfação de participar, fazer parte do processo, diálogo, ser co-responsável	7	6%
7. Repercutir, revisar no PPP, PEA, planejamento da unidade, direcionou estudos para o próximo ano, plano de ação	8	7%
8. Entender objetivo e desdobramento do processo, no que vai dar? estará atrelada a bônus? Ao PDE?	6	5%
9. Em branco	23	19%
<b>Menções totais</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

## 9. Contribuições da autoavaliação para a UE

Q25- Em sua opinião, como esta experiência de aplicação dos indicadores pode contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho educativo realizado em sua U E? Comente		
Categorias	n	%
1. Aproximar pais e equipe	18	14%
2. Ouvir o outro, considerar diferentes olhares, participação democrática	25	19%
3. Reflexão e revisão das práticas	38	29%
4. Ouvir mais as crianças	2	2%
5. Revisão de planos	30	23%
6. Menção positiva ao instrumento	7	5%
7. Melhoria da qualidade	5	4%
8. Propiciar encaminhamentos, demandas	5	4%
9. Valorização do trabalho da U E	3	2%
<b>Menções totais</b>	<b>133</b>	<b>100%</b>

## 10. Considerações gerais

<b>Q26- Deseja expressar mais algum aspecto que este questionário não abordou?</b>		
<b>Categorias</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1. Contribui para a qualidade da EI	5	13%
2. Contribui para a participação das famílias	2	5%
3. Contribui para a gestão democrática	3	8%
4. Contribui para a participação das crianças	2	5%
5. Traz ganhos para a comunidade escolar	4	11%
6. Contribui para o planejamento da unidade	5	13%
7. Necessidade de mais tempo	3	8%
8.- Elogios/agradecimentos	10	26%
9. Outros	4	11%
<b>Menções totais</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>

Anexo 6: Apresentação Seminário Regional 2015

**CATEGORIAS QUESTÕES ABERTAS**

**QUESTIONÁRIO 2015**

<b>Q19. O processo de autoavaliação e elaboração do Plano de Ação gerou alguma expectativa no grupo? Quais?</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1. Sim, maior participação das famílias	Nessa categoria estão agrupadas as respostas que apontam tanto a necessidade da escola criar estratégias que propiciem uma maior participação das famílias no cotidiano e decisões da escola, como as repostas que apontam para uma “queixa” em relação a pouca participação dos pais e a expectativa de que a autoavaliação gere maior reconhecimento e colaboração das famílias.
2. Sim, resolução de demandas externas	Nesse item estão reunidas as respostas cuja expectativa se resume quase que exclusivamente a resolução das demandas externas apontadas nos planos de ação.
3. Sim, melhoria das questões em vermelho	Nessa categoria estão as respostas que apresentam uma consideração mais geral, sem entrar em detalhes, e apenas mencionam a expectativa de que as questões apresentadas como problemas, em especial as vermelhas, sejam solucionadas.
4. Sim, melhoria da qualidade, mudanças	Neste grupo estão reunidas as respostas que apontam para o fato de que a autpavaliação gerou expectativas de mudanças em relação a melhoria da qualidade na educação infantil.
5. Sim, dar conta dos prazos	Nesta categoria estão as respostas que apontam um certo desconforto em relação tanto, aos prazos apontados pelos grupos durante a elaboração do Plano de Ação que consideram ser curto para a execução de tantas ações, como as respostas que consideram o prazo entre uma avaliação e outra pequeno para a concretização das ações planejadas.
6. Insegurança, receio, desdobramentos	Neste item se reúnem as repostas que apontaram algum tipo de medo, receio e insegurança em relação ao processo autoavaliativo. Receios desde a metodologia proposta, a participação das famílias e o uso posterior dos dados da avaliação.
7. Não	As respostas aqui agrupadas apontam que a autoavaliação não gerou nenhuma expectativa no grupo, nem antes nem após a sua realização.

<b>Q20. Quais os principais <u>desafios</u> identificados no processo participativo de Autoavaliação e de elaboração do Plano de Ação proposto pelo documento Indicadores da qualidade na EI Paulistana</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1. Participação família e comunidade	Neste item estão as respostas que situam que o grande desafio da autoavaliação é conseguir uma maior participação da família e comunidade, citam que a dificuldade se dá tanto pela falta de tempo e/ou interesse das famílias.
2. Tempo	Nessa categoria estão agrupadas as respostas que apontam que o tempo da reunião é muito extenso, deixando a atividade dispersa e, em alguns casos, cansativa. Houve uma resposta entretanto, que apontou que o tempo foi pouco para a discussão e elaboração do plano de ação.
3. Envolvimento e conscientização do grupo	Nesse item estão reunidas as respostas que situam que o desafio foi conseguir envolver o grupo, “convencendo-o” e conscientizando-o do propósito da autoavaliação, fazendo ele se abrir para uma atividade nova e diferenciada.
4. Conciliar a participação de todos os segmentos	As respostas aqui reunidas apontam o desafio de conciliar as diferentes cargas horárias de forma a garantir a participação dos diferentes segmentos da unidade. Citam como exemplo a carga horária dos professores que tem mais de uma escola e os funcionários terceirizados.
5. Compreensão do documento	As respostas reunidas nessa categoria têm em comum o fato de apontarem desafios relacionados à leitura e compreensão do documento, devido ao uso de termos técnicos de difícil compreensão, sobretudo, para a comunidade. Uma resposta apontou ainda, o fato das perguntas serem longas e semelhantes em algumas dimensões.
6. Acompanhamento das ações, definição de responsáveis e demandas externas.	As respostas agrupadas nessa categoria citam que o desafio se dá no acompanhamento e cumprimento das ações planejadas. Divergem, entretanto, ao apontar as causas dessa dificuldades, enquanto algumas respostas mencionam que a dificuldade está na definição dos responsáveis, outras apontam que os responsáveis são externos e por isso não tem como acompanhar; algumas respostas indicam ainda, que há um descrédito do grupo em relação à avaliação fazendo com que ele não se comprometa com o planejado.
7. dimensão 8	As respostas aqui agrupadas mencionam desafios relacionados especificamente a dimensão 8.
8. Outros	

<b>Q21. Quais os principais <u>potenciais ou possibilidades</u> dessa experiência para contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho educativo realizado em sua UE?</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1. Parceria escola/família	As respostas agrupadas nessa categoria mencionaram que a autoavaliação ao dar voz às famílias possibilitou o estreitamento de laços e contribuiu para uma maior parceria entre escola, família e comunidade. Ressaltaram ainda, que a autoavaliação possibilitou que as famílias melhor conhecessem a proposta pedagógica da unidade.
2. Planejamento de ações	As respostas aqui reunidas apontam que as discussões coletivas acerca dos pontos críticos da unidade possibilitou o planejamento de ações onde o grupo se empenhava em buscar, juntos, soluções e não culpados.
3. Propiciar reflexão e formação	As respostas reunidas nessa categoria enfatizaram que a autoavaliação propiciou a reflexão e formação de toda a equipe através do debate acerca do trabalho desenvolvido cotidianamente. Algumas respostas mencionam ainda, a importância dessa discussão e reflexão serem feitas com base em critérios pré definidos, o que contribui, segundo apontam, para a melhoria da qualidade na educação infantil.
4. Articulação com demais documentos da unidade	As respostas aqui reunidas citam a possível articulação das discussões do plano de ação com os demais documentos da unidade. Entre os documentos citados, aprecem: PPP, PEA e plano financeiro da unidade.
5. Outros	As questões agrupadas nessa categoria tiveram apenas uma resposta por tema citado ou ainda não se aplicavam a pergunta em questão. Temas citados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior apoio de instâncias externas para continuidade do trabalho, em especial supervisão.</li> <li>- dureza/crueldade do grupo, foi implacável em se autoavaliar, o que consideram bom.</li> <li>- Documento não reflete a realidade do CEI</li> <li>- Discussão mais ampliada sobre questão étnico racial, de gênero e escuta de crianças</li> </ul>

<b>Q22. Deseja expressar mais algum aspecto que este questionário não abordou?</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1. Menções positivas	
2. Tempo e data	Reunião longa, documento extenso, rever datas, avaliação acontecer no segundo semestre.
3. Participação famílias e comunidade	(não tem como família responder questões internas)
4. Inserir perguntas sobre diminuição da equipe terceirizada e alimentação	
5. Formação para conveniadas	
6. Demandas externas	Pedidos de que SME “faça sua parte” e também a menção ao fato dos grupos terem pouca expectativa na resolução das demandas externas. Questões apontadas: proporção adulto-criança, questão estrutural.
7. inclusão	
8. Outros	Unidades estarem presentes nas discussões preliminares do processo
36 questionários não se manifestaram em relação a essa questão	

Anexo 8: Apresentação Seminário Regional 2016



---

## OFICINAS REGIONAIS 2016

Avaliação institucional participativa:  
um processo em construção na rede de educação infantil paulistana

*Maria Malta Campos  
Bruna Ribeiro*

---

### Objetivos

---

- Refletir sobre a experiência de aplicação dos *Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana* nas unidades da DRE.
- Oferecer oportunidade para a troca de experiências entre representantes de unidades de educação infantil.
- Colher informações sobre a experiência visando a documentação do processo.
- Discutir perspectivas futuras para a continuidade da experiência.





## Agenda

---

- Abertura e apresentação da proposta da oficina.
- Fala introdutória.
- Trabalho em pequenos grupos.
- Apresentação pelo relator da síntese da discussão do grupo.
- Exposição dialogada pelas consultoras.
- Encerramento.

## CAMINHANDO COM TIM TIM

---



## CAMINHANDO COM TIM TIM



## PARA COMEÇAR A CONVERSA...

### **A rainha que não sabia avaliar**

Adaptado por Aricélia Ribeiro do Nascimento de  
PATTON, M. Q., Utilization-Focused Evolution. Londres: Sage Pub, 1997, p.45-46.



## Apólogo Branca de Neve

Era uma vez...

Uma rainha que vivia em um grande castelo.

Ela tinha uma varinha mágica que fazia as pessoas bonitas ou feias, alegres ou tristes, vitoriosas ou fracassadas. Como todas as rainhas, ela também tinha um espelho mágico. Um dia, querendo avaliar sua beleza, também, ela perguntou ao espelho:

– Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?

O espelho olhou bem para ela e respondeu:

– Minha rainha, os tempos estão mudados. Esta não é uma resposta assim tão simples. Hoje em dia, para responder a sua pergunta eu preciso de alguns elementos mais claros.

Atônita, a rainha não sabia o que dizer. Só lhe ocorreu perguntar:

– Como assim?

– Veja bem, respondeu o espelho. Em primeiro lugar, preciso saber por que Vossa Majestade fez essa pergunta, ou seja, o que pretende fazer com minha resposta. Pretende apenas levantar dados sobre o seu "íbope" no castelo? Pretende examinar seu nível de beleza, comparando-o com o de outras pessoas, ou sua avaliação visa ao desenvolvimento de sua própria beleza, sem nenhum critério externo? É uma avaliação considerando a norma ou critérios pré-determinados? De toda forma, é preciso, ainda, que Vossa Majestade me diga se pretende fazer uma classificação dos resultados.

E continuou o espelho:

– Além disso, eu preciso que Vossa Majestade me defina com que bases devo fazer essa avaliação. Devo considerar o peso, a altura, a cor dos olhos, o conjunto? Quem devo consultar para fazer essa análise? Por exemplo: se consultar somente os moradores do castelo, vou ter uma resposta; por outro lado, se utilizar parâmetros nacionais, poderei ter outra resposta. Entre a turma da copa ou mesmo entre os anões, a Branca de Neve ganha estourado. Mas, se perguntar aos seus conselheiros, acho que minha rainha terá o primeiro lugar. Depois, ainda tem o seguinte – continuou o espelho:

Como vou fazer essa avaliação? Devo utilizar análises continuadas? Posso utilizar alguma prova para verificar o grau dessa beleza? Utilizo a observação?

Finalmente, concluiu o espelho:

– Será que estou sendo justo? Tantos são os pontos a considerar...

(Adaptado de PATTON, Michael Quinn. Utilization-Focused Evolution. Londres: Sage Pub, 1997, p. 45-46)

## AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Por onde começar?

- Como na história essa resposta não é tão simples...
- São tantos os pontos a considerar.... Mas por onde começar?
- Para pensar no significado de avaliação no contexto do atendimento da educação infantil, é preciso que tenhamos clareza de ao menos três aspectos:
  - **Contexto macro**
  - **Concepção de bebês e crianças**
  - **Concepção de currículo para bebês e crianças**



## QUEM SÃO OS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS?

- Os tempos estão mudando!
- Mas ainda existem concepções a serem superadas: Bebês não falam, não pensam, não sentem dor...
- Experiência conduzida por Frederico II, imperador romano e rei da Sicília no século XII (experiência relatada por Salimbene).
- Pesquisas e estudos apontam que bebês não podem ser vistos apenas como seres frágeis e incompletos.
- Complexidade genética, capacidade neuronal, competências sensoriais e sociais, capacidade de interagir e aprender desde a gestação, desde que sejam acolhidos e suas necessidades garantidas e respeitadas.
- Concepção de criança hoje: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010).

## ONDE ESTÃO OS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS?

- Pesquisa Gatti e Nunes (2008)- Formação inicial dos professores: 5,3% do currículo dos cursos de pedagogia são disciplinas relativas a educação infantil.
- Rosemberg (2010) em levantamento das teses e dissertações na base de dados da Capes com o termo creche constatou que as áreas que se interessam pelo assunto são Educação, Psicologia, Serviço Social, Medicina e Nutrição. No Brasil, a creche não é objeto de discussão em comunicação, economia, arquitetura, urbanismo, antropologia, sociologia e história. Não é um tema nacional.
- Rosemberg (2010) parte do princípio de que a sociedade é "adultocêntrica" e que os estudos sociais da infância e dos direitos da criança são modos de diminuir esse adultocentrismo.

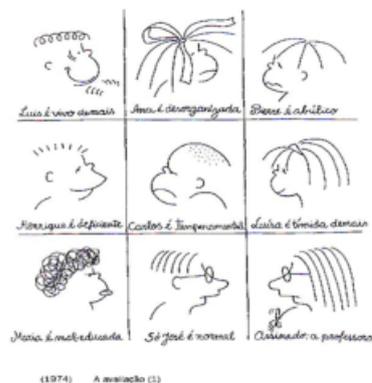
**É PRECISO TIRAR OS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS DA INVISIBILIDADE!!!**

## A EI COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA DAR VISIBILIDADE AOS BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

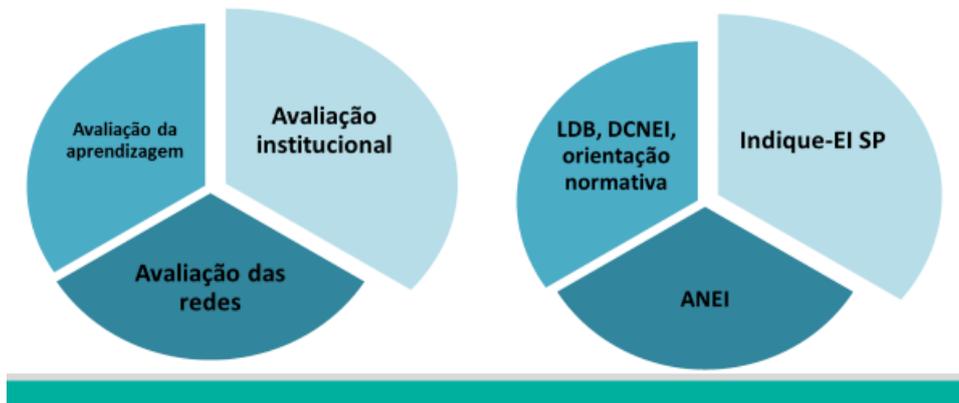
**Avaliação como instrumento de visibilidade (vez e voz) de bebês e crianças pequenas e as práticas cotidianas ofertadas às crianças**

**X**

**Avaliação como instrumento de padronização, criação de estereótipos, rótulos e comparações entre as crianças**



## Avaliação educacional



### AVALIAÇÃO BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: BASES LEGAIS

	Princípios norteadores da avaliação da aprendizagem na educação infantil	Ações que <b>NÃO</b> se alinham a proposta de avaliação da aprendizagem na educação infantil
Quem realiza?	Escola.	<b>Não</b> deve ser realizada por Instâncias e atores externos.
Para que? (Objetivo)	Acompanhar o percurso de desenvolvimento da criança, qualificando as práticas pedagógicas.	<b>Não</b> deve ter o objetivo de Selecionar, promover ou classificar as crianças.
Como? (metodologia)	Mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança.	<b>Não</b> se deve utilizar provinhas ou outros instrumentos de avaliação que submetam a criança a ansiedade, pressão ou frustração.
Ponto de partida da avaliação	A criança e seus direitos fundamentais (BNCCEI).	<b>Não</b> deve focar em conhecimentos estanques e fechados por faixa etária ou a criança em comparação com as demais da turma.
Frequência	Contínua	<b>Não</b> deve ser apenas Pontual

## Avaliação Nacional da Educação Infantil

- ANEI (Portaria SINAEB -05/2016 em substituição ao SAEB).
- Elaborada de acordo com a meta 1.6 do PNE.
- Externa aos sistemas de ensino.
- Periodicidade bianual (início 2017).
- Larga escala.
- Planejamento e operacionalização da NAE: competência do Inep por meio da DAEB em articulação com a SEB/MEC.
- Objetivo: realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e particular do país.

## PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO (Indique EI SP)

- Haddad e Graciano (2006) apontam que um dos temas mais difíceis de serem tratados é a questão de como definir e mensurar a qualidade da educação com a participação de todos.
- No entanto, segundo Vitor Paro (2007), é desse desafio de levar em conta os diferentes atores envolvidos na práxis educativa que depende em última instância “a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade”.
- Um dos pilares no qual se fundamenta o documento é o princípio da participação que se traduz em sua metodologia.
- O princípio da participação democrática é assegurado em nossa Constituição (art. 206, inciso VI, CF 1988).
- Diferentes autores (Bobbio, 1996; Bordenave, 1994, Lima, 2008) mostram que existem diferentes tipos e níveis de participação.
- O desafio é possibilitar espaços em que os sujeitos além de “fazerem parte” também “tomem parte”.
- A participação entendida no campo dos direitos pressupõe a existência de conflitos e consensos negociados.
- Thurler, 1998: Influência do ambiente das interações na avaliação. A eficácia não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive.
- Formosinho, 1980: Relações de poder e sua influência no debate .

“O risco que enfrentamos não é explorar o desconhecido , mas nos refugiarmos no conforto do conhecido”  
(Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p.243)

## TRABALHO EM PEQUENOS GRUPOS

- Dividir-se em 10 grupos com 5 participantes cada.
- Discussão com base nas questões orientadoras.
- Ter um relator que anotar a síntese da discussão do grupo (a ser entregue às formadoras).
- Apresentar a síntese da discussão do grupo em plenária.
- Material de apoio: plano de ação de cada unidade educacional.
- Tempo para discussão: 40 min

## PLANO DE AÇÃO: Temas para reflexão

### Grupos 1 e 2:

Plano de  
Ação: o que  
ele revela

### Grupo 3 e 4:

Plano de  
ação: o que  
ele pode  
esconder

### Grupo 5 e 6:

Acompanha-  
mento do  
Plano de Ação

### Grupo 7 e 8:

Participação  
das famílias

### Grupo 9 e 10:

Dimensões  
2 e 5

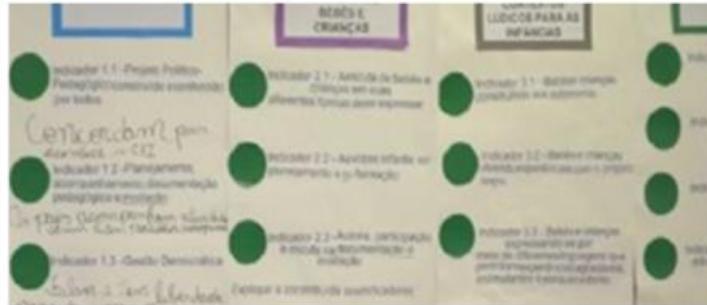
## PLANO DE AÇÃO: Elaboração, revisão e acompanhamento



## REFLEXÕES SOBRE O PLANO DE AÇÃO

- Histórico do uso das avaliações.
- Clareza sobre a concepção e a proposta em curso na rede.
- Clareza sobre a metodologia.
- Papel dos gestores como provocadores da discussão.
- O **esverdeamento** de algumas dimensões e/ou indicadores
  - Estariam as práticas pedagógicas ficando em segundo plano?
  - "conspiração do verde"
- Mapear os "temas verdes".
- Levar os temas dos indicadores verdes para outros espaços de discussão, utilizando-os como temáticas formativas.
- Utilizar o texto introdutório das dimensões para problematizar os verdes nas formações.
- Nos questionários sobre as autoavaliações de 2013/2014 e de 2015 da rede municipal de SP, as relações com as famílias aparecem como uma das maiores preocupações das unidades:
  - Queixas sobre o pequeno número de familiares presentes, problema mais sentido no dia de elaboração do plano de ação;
  - Preocupação em ter a família mais presente no CEI e na EMEI;
  - Constatação de que é necessário encontrar novas formas de comunicação entre a unidade educacional e a família.

## O “esverdeamento” de indicadores/dimensões



“Tô verde! Porque se eu estiver vermelha parece que tô falando mal de meu trabalho!”-  
(Professora)

## REFLEXÕES SOBRE O “ESVERDEAMENTO”

- O que o esverdeamento pode revelar? Como lidar com ele? O que ele pode ocultar? Como ele pode dificultar a melhoria da qualidade da unidade?
- Vanda Ribeiro e Joana Gusmão (2011) analisaram um conjunto de 103 planos de ação de escolas de EF de 4 estados brasileiros. Suas principais conclusões foram:
  - As comunidades escolares têm conhecimentos a serem mobilizados para a solução de seus principais problemas. Na qualidade de sujeitos do fazer educativo, imersos no cotidiano das atividades, os diversos segmentos da comunidade escolar são decisivos na identificação de problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e na proposição de ações para transformação e melhoria de suas realidades.
  - Os planos revelam dificuldades de encaminhar ações que dizem respeito ao envolvimento dos pais com a vida escolar;
  - No conjunto das dimensões do documento *Indique*, a prática pedagógica destaca-se como a de maior dificuldade na proposição de ações.
  - Há uma tendência de se identificar problemas externos à prática pedagógica.

## PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS: Desafios e possibilidades



## PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

- Compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa. Esse é um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da vida da creche (Bonomi, 1998)
- Recriminações mútuas podem criar uma atmosfera bastante conflitiva na relação família/creche. Quais as causas dessa situação?
- **O temor do juízo do outro**
  - Os pais e as mães tem receio de revelar aos educadores suas preocupações com o filho ou filha, podendo omitir informações importantes sobre ele ou ela. As educadoras, por sua vez, se protegem, por inseguranças quanto ao seu profissionalismo.
- **O temor da perda de autoridade no status** (dos dois lados: na família e na creche)
  - Do lado da família, devido ao estigma social sobre a creche, os pais podem se sentir culpados por matricular seu filho na creche. Mais ainda, é comum a comparação entre os comportamentos observados em casa e na creche, em que a competência dos pais é questionada: em casa a criança não come determinados alimentos, na creche ela come de tudo...
  - Da parte da educadora, é muito comum que se sinta questionada por não conhecer bem as verdadeiras necessidades da criança, prerrogativa que os pais e as mães julgam sempre ter.
- **À espera do primeiro passo**
  - Essa seria uma posição que cria um bloqueio recíproco de comunicação, deixando dificuldades e conflitos em suspenso.

## PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

- No centro de educação infantil Pen Green, na Inglaterra, muitos anos de experiências na aproximação entre o centro e as famílias trouxeram para todos as seguintes lições:

existe uma grande reserva de energia não explorada por parte dos pais;

um entendimento mútuo pode ser construído a partir de experiências compartilhadas;

a abordagem pedagógica precisa estar claramente articulada: quando se têm clareza sobre uma concepção, pode-se então compartilhá-la com os pais;

os profissionais precisam saber trabalhar com adultos, assim como com crianças;

os pais devem poder se envolver em seus próprios tempos e de seu próprio jeito;

Citando Paulo Freire, a equipe reconhece que se trata de abrir "uma linguagem de possibilidades." (Whalley, 2004)

- Como diz Bonomi, "Na creche, a experiência de crescimento não é somente da criança, mas é, ao mesmo tempo, ou pode ser, pelo menos potencialmente, uma experiência de crescimento dos adultos."

**"Pais vem com outro olhar, no dia a dia a gente passa batido"**

**"É necessário a criação de uma cultura de participação da família"**

**"Para chegar nesse ponto foi preparado, conquistado!" (CP)**

## PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

- No centro de educação infantil Pen Green, na Inglaterra, muitos anos de experiências na aproximação entre o centro e as famílias trouxeram para todos as seguintes lições:

existe uma grande reserva de energia não explorada por parte dos pais;

um entendimento mútuo pode ser construído a partir de experiências compartilhadas;

a abordagem pedagógica precisa estar claramente articulada: quando se têm clareza sobre uma concepção, pode-se então compartilhá-la com os pais;

os profissionais precisam saber trabalhar com adultos, assim como com crianças;

os pais devem poder se envolver em seus próprios tempos e de seu próprio jeito;

Citando Paulo Freire, a equipe reconhece que se trata de abrir "uma linguagem de possibilidades." (Whalley, 2004)

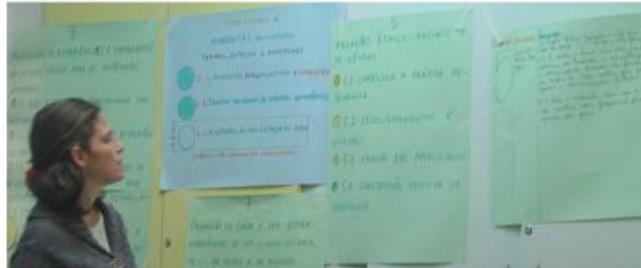
- Como diz Bonomi, "Na creche, a experiência de crescimento não é somente da criança, mas é, ao mesmo tempo, ou pode ser, pelo menos potencialmente, uma experiência de crescimento dos adultos."

**"Pais vem com outro olhar, no dia a dia a gente passa batido"**

**"É necessário a criação de uma cultura de participação da família"**

**"Para chegar nesse ponto foi preparado, conquistado!" (CP)**

## Dimensões 2 e 5: Desafios, silenciamentos e encaminhamentos



### Observar e escutar as crianças

(Mantovani e Perani, 1999)

- Conhecer a criança com a qual a educadora vai trabalhar implica em conhecer o ambiente social e cultural em que ela vive.
- Para avançar no conhecimento sobre a criança é preciso aprender a observar a criança no espaço da creche: quando o adulto aprende a **ver** a criança como um ser ativo (...) conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros...
- Também vai descobrir que o bebê e a criança muito pequena precisa do adulto para estar na posição de ver os outros ou os objetos, de tocá-los, de interagir com eles; que o adulto é – pelo menos até os 15 – 18 meses da criança – o principal mediador de quase todas as suas experiências.
- Por quê e para que observar e escutar as crianças?
  - Para avançar nos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança na creche;
  - Observando-se aprende a **ver cada vez mais**;
  - A observação estimula o adulto a saber mais;
  - Ajuda a identificar problemas para um melhor planejamento de ações;
  - Leva a conhecer o próprio comportamento e a encontrar novas formas de interagir com as crianças

## Como observar e escutar a criança?

- Como lembra Bonomi, enquanto na família a educação da criança acontece de forma individual, na creche e na pré-escola a educação é coletiva. O pai e a mãe enxergam seu filho isoladamente, enquanto na unidade educacional a criança é sempre vista como parte de um grupo. É um grupo de crianças que devem brincar, comer, dormir, realizar atividades... Para as educadoras, é difícil focalizar sua atenção em uma determinada criança.
- Como organizar o trabalho educativo de forma a permitir uma observação e uma atenção mais individualizada sobre a criança pequena?
  - Em seu planejamento, uma equipe pode propor diferentes formas de organização do trabalho para propiciar momentos de interação do adulto com pequenos grupos de crianças e com crianças individualmente;
  - A organização do espaço nas salas e demais locais da unidade pode contribuir para que grupos de crianças desenvolvam atividades diferentes ao mesmo tempo, favorecendo as oportunidades de observação e registro para as educadoras;
  - Os horários e rotinas podem ser repensados de forma a não dificultar essas oportunidades de interação mais próximas e individualizadas entre adultos e crianças;
  - Muitas equipes optam por focalizar aspectos específicos das atividades infantis, como o uso do espaço pelas crianças, ou as brincadeiras livres no pátio, por exemplo, em suas observações e registros;
  - As gravações em vídeo tem sido utilizadas por muitas equipes como instrumento de registro, observação e formação na educação infantil.

## O que e porque observar?

- Tornar os bebês e crianças visíveis .
- Revelar as ações e interações que os bebês e crianças pequenas produzem no dia a dia a dia da unidade educacional.
- Tornar essas ações visíveis significando através de subsídios teóricos e reflexões individuais e coletivas.
- Captar “os espaços vazios”, momentos onde aparentemente nada acontece.
- Espaço vazio é onde pode ser inaugurado o novo, onde a experiência acontece.
- Espaço e materiais também como mediadores das interações.
- Olhar para além da proposta, olhar para onde as crianças olham!
- Centrar na ação da criança: para onde olham, como olham, qual o tempo de seu olhar, como exploram os espaços e materiais, como interagem entre elas e os adultos?
- Acompanhar (companheiro) para nutrir o processo de descoberta e aprendizagens da criança.

## Relações raciais e de gênero

SILVA JR. E BENTO, 2011

- A atenção à diversidade não interessa somente aos grupos discriminados: negros, mulheres, indígenas... diz respeito a toda a sociedade.
- A diversidade é menos para ser pensada e mais para ser sentida. Diversidade trata dos afetos e das atitudes. (Muniz Sodré)
- Enfrentar as formas veladas de racismo na escola inclui questionar as imagens produzidas sobre a criança negra e sobre seu povo, os silêncios, o não reconhecimento de sua cultura e o impacto deste vazio na identidade da criança.
- O respeito à diversidade na primeira idade deve contemplar as diferentes nuances da diversidade: cor/raça, sexo, religião, pessoas com deficiências e naturalidade (procedência, região), entre outras.
- Pesquisas mostram que as professoras de educação infantil tendem a classificar como difíceis principalmente os meninos **negros**.
- Os estereótipos de gênero não prejudicam somente as meninas, mas também os meninos, ao reforçar papéis sociais rígidos, apoiados na imagem dominadora do homem e na visão passiva da mulher.

### CONSTRUINDO UMA CULTURA DA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA



**“É preciso desmitificar a ideia de que o apontamento amarelo ou vermelho seja apenas um problema, ele pode ser a possibilidade do início de uma solução...”**

(CP DRE São Miguel Paulista)

**“Gente, deu certo! Elas estão adorando o “cantinho da pesquisa!”**

(Foto cedida por Luciana Vultão – CP Cei Antônio Elpídio da Silva)

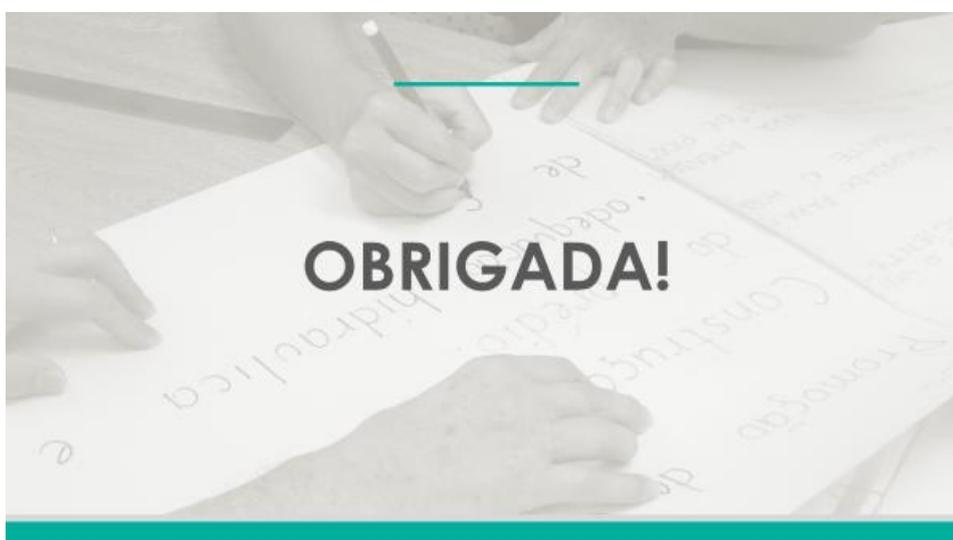
## PARA SABER MAIS

---

<https://avaliacaoeducacaoinfantil.wordpress.com/>

### Referências bibliográficas

- BOBBIO, 1996. O positivismo jurídico. São Paulo, Ícone, 1996.
- BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. IN: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 161-172.
- BORDENAVE, 1999. O que é participação. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto alegre: Artmed, 2003.
- FORMOSINHO, J. as bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n14, p.301-328,1980.
- HADDAD, GRACIANO, 2006 (org.) A educação entre os direitos humanos. Campinas: autores Associados, 2006.
- LIMA, L. C. a escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008.
- MANTOVANI, S.;PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, vol. 10, n.1, mar 1999, p. 75-98.
- PATTON, M. Q. Utilization-Focused Evolution. Londres: Sage Pub,1997, p.45-46.
- RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 22, n. 50, set./dez. 2011, p. 457-470.
- SILVA JR., H.; BENTO, M. A. S. (Orgs.) *Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: CEERT, 2011.
- THURLER, M. G. A eficácia não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Sistema de avaliação educacional. São Paulo: SEE, 1998, p.175-204.
- WHALLEY, M. et al. *Involving parents in their children's learning*. Londres: Paul Chapman, 20014.



**CATEGORIAS FINAIS - RELATOS OFICINAS 2016**

**TEMA 1: Plano de Ação: o que ele revela (grupos 1 e 2)**

<b>A. Como foi o processo de definição dos temas prioritários que nortearam a elaboração do Plano de ação?</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
A1 Discussão, diálogo entre escola, família e comunidade	Nesta categoria se encontram as respostas que mencionam que a definição dos temas prioritários se deram, sobretudo, através do debate envolvendo os profissionais da escola, a família e a comunidade.
A2 Dimensões e indicadores apontados como amarelos e vermelhos no Plano de Ação	As respostas aqui agrupadas apontam que os planos de ação foram elaborados a partir dos itens apontados como amarelo e vermelho.
A3 Retomada das dimensões avaliadas com verde.	Neste grupo se encontram as respostas que fazem menção a necessidade surgida durante a elaboração do plano de ação de se retomar as dimensões apontadas como verdes, uma vez que estas ainda continham desafios a serem superados pelo grupo da unidade.
A4 Outros	Continuidade, ações já estavam previstas, necessidade de maior conhecimento da família a respeito do PPP, dificuldade de participação dos pais, envolvimento das crianças.

<b>B1. Quais as dimensões que mais apareceram nos Planos de Ação de seu grupo?</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
B1.1 Dimensão 1	
B1.2 Dimensão 2	
B1.3 Dimensão 3	
B1.4 Dimensão 4	
B1.5 Dimensão 5	
B1.6 Dimensão 6	
B1.7 Dimensão 7	
B1.8 Dimensão 8	
B1.9 Dimensão 9	
B1.10 Outros	

<b>B2. E quais os temas mais recorrentes? Desafios relacionados à:</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
B2.1 Construção coletiva e divulgação do PPP	Construção coletiva e divulgação do documento. Planejamento e gestão.
B2.2 Interação entre unidades, equipamentos do entorno e rede de proteção	Falta de transporte para projetos culturais
B2.3 Questões de gênero e étnico racial	Questões relacionadas aos desafios relacionados a temática do gênero, sendo que aparecem tanto questões relativas às crianças como relacionadas à figura masculina na EI. Questões relacionadas a necessidade de formações e aquisição de materiais.
B2.4 Infraestrutura, espaços, mobiliário e materiais	Reformas nos prédios, infraestrutura precária, (uma citação de falta de espaço com natureza)
B2.5 Uso de recursos tecnológicos	Nesse item aparecem tanto respostas que alegam não ser importante o uso de tecnologia pelas crianças na EI como as menções a falta de recursos.
B2.6 Condições de trabalho	Diminuição de carga horária, falta de formação continuada para equipe de apoio, dificuldades específicas da conveniada (não ter CIPA), proporção adulto-criança. Formação docente e equipe gestora.
B2.7 Segurança	Tomadas, promoção da saúde.
B2.8 Relação família- escola	Mais oficinas e encontros, Maior divulgação projetos escola.
B2.9. Brinquedos e brincadeiras tradicionais	Acalantos, gestos e toques polêmica: é papel do professor? Crianças reconhecendo e construindo culturas por meio dos brinquedos e brincadeiras tradicionais
B2.10 Multiplicidade de experiências e linguagens	Multiplicidade de experiências, autonomia, experiências com o próprio corpo, diferentes linguagens proporcionando vivências agradáveis.
B2.11 Outros	

<b>C. O que esses dados revelam? E o que eles podem esconder?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
C1. Desafios da autoavaliação	Dificuldade de se autoavaliar, dificuldade de rever as próprias práticas cotidianas, tendência a olhar sempre “para fora”. Necessidade de fomentar uma cultura da autoavaliação participativa. Desafio da continuidade do processo, descompasso entre os tempos. Corporativismo. Comodismo, Resistência do grupo a mudanças
C2 Necessidade de formação continuada	Foco na formação continuada.
C3 Integração com a rede de proteção sócio cultural	Falta de integração e necessidade de criação e/ou consolidação da Rede.
C4 Participação da família na escola	Participação escola X família, informação sobre escola, práticas cotidianas Participação da equipe escolar já acontece e da família necessita ser construída . Necessidade de maior conhecimento da família. Avanços na compreensão das famílias.
C5 Avanços na concepção de criança e Educação Infantil	Crianças sendo mais escutadas, respeitadas e com seus direitos garantidos. Necessidade de continuar afinando concepções e refletindo sobre cuidar/educar
C6. Necessidade de apoio externo para resolução de demandas	Foco na ação de instancias externas.
C7. Outros	

## **TEMA 2. Plano de ação: o que ele pode esconder (grupos 3 e 4)**

<b>D. Houve alguma dimensão que não apareceu nos Planos de Ação de seu grupo? Quais são elas?</b>	
D1. Dimensão 1	
D2. Dimensão 2	
D3. Dimensão 3	
D4. Dimensão 4	
D5. Dimensão 5	
D6. Dimensão 6	
D7. Dimensão 7	
D8. Dimensão 8	
D9. Dimensão 9	
D10. Todas as dimensões apareceram no	Nesta categoria se encontram as respostas que afirmaram que todas as dimensões

Plano de Ação.	entraram no plano de ação, inclusive as sinalizadas com verde, pois entendem que estas também demandam melhorias. Uma unidade teve ainda todos suas dimensões apontadas com a cor vermelha por ser uma unidade recém inaugurada.
----------------	--

<b>E. O que isso pode revelar?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
E1. Desafios da autoavaliação	Tempo, envolvimento, comprometimento, comparecimento, falta de interesse, maturidade do grupo para o debate. Pais e equipe escolar não se apropriaram do documento.
E2. Tendência ao esverdeamento (Dificuldade de se autoavaliar)	Esverdeamento, necessidade de olhar para os verdes
E3. Dificuldades com as temáticas de gênero e étnico racial	Dificuldades específicas relacionadas a dimensão 5.
E4. Distância entre documento e realidade	Em relação a todas as dimensões. Necessidade de maior apoio externo da DRE e acompanhamento cotidiano.
E5. Necessidade de maior clareza sobre currículo na EI e protagonismo infantil	Papel do brincar, escolarização...
E6. Trabalho compreendido e realizado pelo grupo	Grupo considera que já realiza o trabalho com a temática.
E7. Outros	

<b>F. Como fazer para que os temas não citados e/ou o “esverdeamento” de algumas dimensões e/ou indicadores apareçam?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
F1. Propiciar momentos formativos	reuniões pedagógicas, conselho de escola, encontro de pais. Momentos formativos visando a continuidade do trabalho.  “aprimorar o olhar e transformar em ações”
F2. Divulgar trabalho através de oficinas e palestras	Foco em ações pontuais como oficinas e palestras com especialistas.
F3 Articulação com demais documentos da unidade educacional	Esclarecimento, cultura da participação e valorização do documento.
F4. Maior mobilização das famílias e	Mobilizar famílias e comunidade.

comunidade	
F5. Rever e confrontar a autoavaliação com o cotidiano	Confrontar verdades e práticas diárias observadas pelos cps .Durante e/ou após autoavaliação e plano de ação. (Importância da condução do debate na autoavaliação) confrontar com cotidiano  Desmistificar a autoavaliação, medo da punição, condução e transparência na autoavaliação
F6. Formação para gestores	Ex. oficinas do plano de ação
F7. Outros	

### TEMA 3: Acompanhamento do Plano de Ação (grupos 5 e 6)

<b>G1. Como está sendo feito o acompanhamento das ações planejadas no Plano de Ação?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
G1.1 Diferenças no acompanhamento das diretas e conveniadas	Especificidades da rede direta e conveniada.
G1.2 Não está sendo feito o acompanhamento	Grupo ainda não se apropriou do trabalho, falta de tempo hábil.
G1.3 Paradas pedagógicas, Reuniões de conselho escolar, APM, reunião pedagógica, reuniões de equipe gestora, reuniões de pais e eventos em geral	Diretora e/ou cp retomam os combinados com o grupo nos momentos de estudo Mas grupo precisa ser constantemente motivado. Horário coletivo de formação e reunião com equipe gestora.
G1.4 Elaboração de painel para acompanhamento das ações em curso	Através da elaboração de painel na unidade.
G1.5 Contatos informais	Conversas informais, entrada e saída
G1.6 Comissão de acompanhamento do Plano de ação	Comissão composta por pais, funcionários da gestão, equipe docente e apoio  Comissão de acompanhamento apenas da equipe escolar.
G1.7 Através dos gestores	Ação dos gestores.
G1.8 Outros	

<b>G2. Quem são os responsáveis por esse acompanhamento?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
G2.1 Toda a comunidade escolar	
G2.2 Gestores (cp e diretora)	
G2.3 Comissão de acompanhamento	
G2.4 Responsáveis não definidos	
G2.5 Conselho Escolar	
G2.6 Diretor, coordenador e professores	
G2.7 Outros	

<b>H. Com base nos planos de ação de seu grupo faça um levantamento dos prazos (curto, médio, longo) estipulados para as ações que envolvem as práticas pedagógicas? O que esses dados revelam?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
H1. Demandas de curto prazo	Em sua maioria se referem a práticas pedagógicas cotidianas diretamente ligadas ao currículo da EI
H2. Demandas de médio prazo	Práticas cotidianas que passam pela necessidade de revisar a concepção de infância dos professores
H3. Demandas de longo prazo	Em sua maioria se referem a reformas estruturais e/ou aquisição de materiais, ou seja, aspectos que demandam apoio de atores/instâncias externas.  Aqui também foram apontadas práticas relativas a formação dos profissionais
H4. Outros	

<b>I. As questões identificadas no plano de ação foram incorporados em outros documentos da unidade (PEA, PPP)?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
I1. Sim, no PPP	
I2. Sim, no PEA	
I3. Sim, no plano de metas	
I4. Não	
I5. Outros	

**TEMA 4: Participação das famílias (grupos 7 e 8)**

<b>J. A participação das famílias na reunião do plano de ação (independente do número de familiares presentes) contribuiu para o debate, as decisões e encaminhamentos do grupo?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
J1. Sim, contribuiu (geral)	Trouxeram novos olhares, questionaram, discordaram, deram sugestões, auxiliaram no encaminhamento de questões, reclamaram providências, conheceram melhor o trabalho da unidade
J2. Sim, contribuiu em temas específicos	
J3. Sim, mas houve dificuldades	
J4. Não contribuiu e/ou não compareceram	

<b>K. O Plano de Ação previu alguma estratégia para maior aproximação família-unidade educacional? Quais as estratégias?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
K1. Sim, maior participação na rotina da unidade	Ex: projetos, contar histórias...
K2. Sim, mais encontros, oficinas, passeios, festivais, festas e eventos em geral	
K3. Sim, maior parceria com a rede de proteção sócio cultural	Encaminhamentos.
K4. Sim, consulta sobre melhores dias/horários para realização de reuniões	
K5. Melhorar a comunicação	
K6. Não	
K7. Outros	

<b>L. Com base na experiência dos últimos dois anos é possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias? Em que aspectos?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
L1. Sim, maior apropriação do PPP e outros documentos da unidade	Maior conhecimento dos documentos da unidade.
L2. Sim, maior apropriação da rotina da unidade	Famílias mais participativas e interessadas.
L3. Sim, maior interação através das mídias sociais (blog, facebook) e jornal da unidade	Uso de mídias sociais.

L4. Aproximação em processo	
L5. Não	
L6. Outros	

**TEMA5: Novas dimensões: “2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças” e “5 - Relações étnico-raciais e de gênero” (grupo 9 e 10)**

<b>M1. Como foi a discussão em relação a DIMENSÃO 2 nas unidades do seu grupo?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
M1.1 Grupo se reconhece realizando a escuta de bebês e crianças pequenas no cotidiano	Grupo considera que já realiza escuta.
M1.2 Grupo tem dificuldade de transformar discurso em ações cotidianas	articular teoria e prática, realizar planejamento de ações
M1.3 Articulação da discussão com demais documentos da unidade	Ex. PPP
M1. 4 Outros	Queixas em relação as datas da autoavaliação (“datas impostas”) e oficina ter sido antes

<b>M2. Como foi a discussão em relação a DIMENSÃO 5 nas unidades do seu grupo?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
M2.1 Grupo considera que já trabalha as questões abordadas na dimensão 5	Grupo considera que já realiza trabalho nessa dimensão e por isso não são necessárias mais ações.
M2.2 Grupo considera que o trabalho com a temática deve ser permanente	Grupo considera que já faz mas deve continuar realizando.
M2.3 Negação do preconceito entre crianças e adultos	Entendimento que a temática não cabe para as crianças
M2.4 Grupo tem dificuldade de transformar discurso em ações cotidianas	articular teoria e prática, realizar planejamento de ações
M2.5 Articulação da discussão com demais documentos da unidade	Grupo articulou discussão com documentos da unidade.
M2.6 Outros	Queixas em relação as datas da autoavaliação (“datas impostas”) e oficina ter sido antes

<b>N1. Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas a DIMENSÃO 2? A que você atribui essas dificuldades?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
N1.1 Número de adultos insuficiente para garantir a escuta e cuidado com os bebês	proporção adulto-criança inadequada
N1.2 Dificuldade de compreender e realizar a escuta das crianças no cotidiano	Dificuldades dos adultos escutarem as diversas linguagens infantis, ouvir o inaudível, tema novo, recente, pouca formação, apoio de pesquisas e estudos relacionados a temática
N1.3 Dificuldade de transpor teoria para a prática	Sair do discurso
N1.4 Outros	
N1.5 Formação para professores e famílias (para trabalhar concepções)	

<b>N2. Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas a DIMENSÃO 5? A que você atribui essas dificuldades?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
N2.1 Negação do preconceito entre as crianças	
N2.2 Desafio da inserção da figura masculina na EI	
N2.3 Dificuldade de transpor teoria para a prática	
N2.4 Ausência de materiais	
N2.5 Outros	
N2.6 Necessidade de formação e revisão de posturas	

<b>O1. O Plano de Ação previu alguma ação relacionada à DIMENSÃO 2? Quais foram elas?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
O1.1 Formação continuada relacionada à temática	Tema de PEA 2017
O1.2 Criação de grêmio mirim, assembleias infantis, avaliação semestral realizada pelas crianças, jornal da unidade	
O1.3 Maior escuta de crianças no cotidiano	
O1.4 Elaboração de projetos e ações relacionados à temática	
O1.5 Articulação com documentos da unidade	Ex. PPP
O1.6 Outros	
O1.7 Não, professores consideram que já realizam o trabalho	

<b>O2. O Plano de Ação previu alguma ação relacionada à DIMENSÃO 5? Quais foram elas?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
O2.1 Formação continuada relacionada à temática	Tema de pea 2017
O2.2 Elaboração de projetos relacionados à temática	
O2.3 Aquisição de materiais, livros e brinquedos	
O2.4 Formação para famílias por meio de textos, folders e palestras com especialistas	
O2.5 Articulação com documentos da unidade	Ex. PPP
O2. 6 Outros	