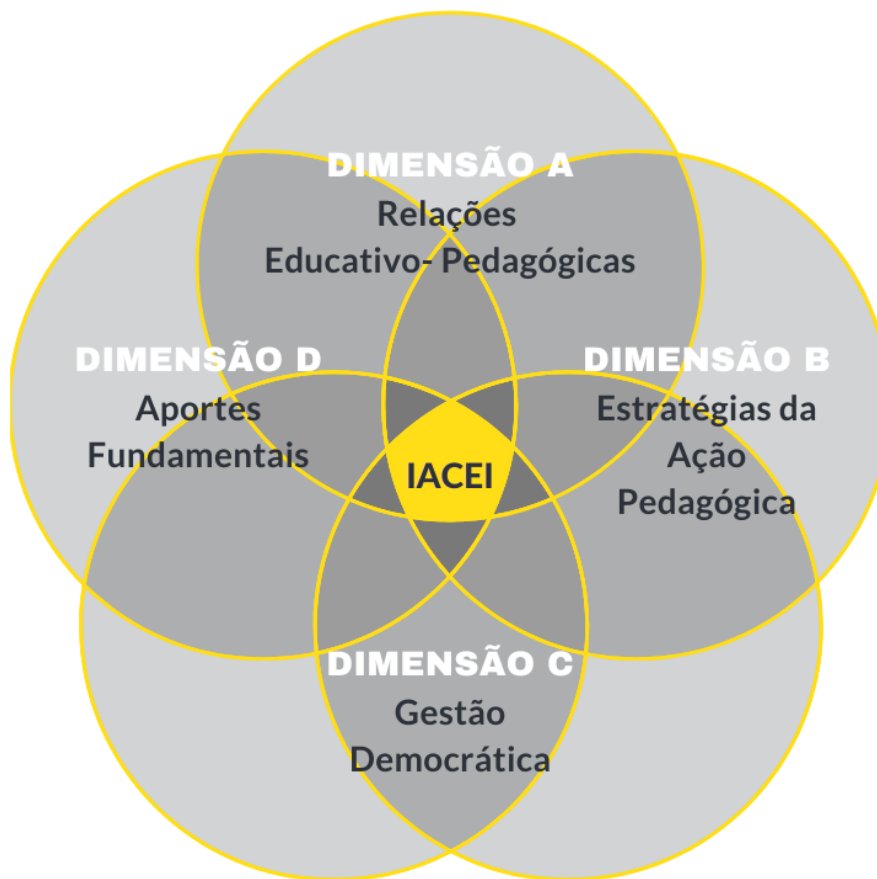


**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**



**2023**

## **FICHA TÉCNICA 2021**

### **Prefeito**

Gean Marques Loureiro

### **Secretário Municipal de Educação**

Maurício Fernandes Pereira

### **Secretário Adjunto de Educação**

Rodrigo Goulart Leite

### **Diretora de Gestão Escolar**

Fabírcia Luiz Souza

### **Diretor de Planejamento e Dados Educacionais**

Eduardo Savaris Gutierrez

### **Diretor Operacional**

Jean Ribeiro Fernandes

### **Diretora da Educação Fundamental**

Raquel Valduga Schöninger

### **Diretora da Educação Infantil**

Débora Raquel Schutz

### **Gerente de Articulação e Atividades Complementares**

Suelen Terezinha Da Silva

### **Coordenação Assessoras DEI**

Juliana Dias Ferraz De Souza

### **Assessoras da Diretoria de Educação Infantil**

Andreia Maria de Souza Fernandes

Fabiana Duarte

Fernanda Vicente de Azevedo

Kariny Pereira Wiethorn

Manoella de Mesquita Schindwein

Marcia Maria Wollinger Guimarães da Costa

Melissa de Oliveira Brito

Nicole Fernanda Meyer

Priscila Chiká Simici

Priscila Eli Alves

Sandra Regina Pires

Silvia Renata de Carvalho

Tatiana Kelen da Silva Pereira

Tatiane da Silva Silveira

Vera Lucia Klein

Viviane da Cunha

Zenilda Anflor Ferreira

### **Assessoras Administrativas - DEI**

Denise Westphal Sá

Júlia da Rosa de Oliveira (estagiária)

### **Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil/DEI**

Carmen Lucia Nunes Vieira

Dirce Guerres Zucco

Lizyane S. dos Santos

Maristela Della Flora

Marlise Oestreich

Reonaldo Manoel Gonçalves

Rosinete Valdeci Schmitt

Simone Cristiane Silveira Cintra

## **FICHA TÉCNICA 2022**

### **Prefeito**

Topázio Silveira Neto

### **Secretário Municipal de Educação**

Maurício Fernandes Pereira

### **Secretário Adjunto de Educação**

Rodrigo Goulart Leite

### **Diretora de Gestão Escolar**

Fabírcia Luiz Souza

### **Diretor de Planejamento e Dados**

#### **Educacionais**

Eduardo Savaris Gutierrez

### **Diretor Operacional**

Jean Ribeiro Fernandes

### **Diretora da Educação Fundamental**

Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger

### **Diretora da Educação Infantil**

Débora Raquel Schutz

### **Coordenação Assessoras DEI**

Juliana Dias Ferraz de Souza

### **Assessoras da Diretoria de Educação Infantil**

Fabiana Duarte

Fernanda Vicente de Azevedo

Gisele Romildes Maçaneiro

Kariny Pereira Wiethorn

Manoella de Mesquita Schlindwein

Marcia Maria Wollinger Guimarães da Costa

Melissa de Oliveira Brito

Nicole Fernanda Meyer

Priscila Chiká Simici

Priscila Eli Alves

Rose Aparecida de Souza

Sandra Regina Pires

Silvia Renata de Carvalho

Tatiana Kelen da Silva Pereira

Tatiane da Silva Silveira

Vera Lucia Klein

Viviane da Cunha

### **Assessoras Administrativas - DEI**

Denise Westphal Sá

Simoni Severo da Silva

### **Psicólogos**

Alexandre Carvalho Paiva

Luiz Henrique Fernandes dos Reis

### **Núcleo de Formação, Pesquisa e**

#### **Assessoramento da Educação**

#### **Infantil/DEI**

Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues

Carmen Lúcia Nunes Vieira

Eduarda Souza Gaudio

Fábio Tomáz Alves

Juliano Silveira

Karine Zimmer

Rafael Matiuda Spinelli

Simone Cristiane Silveira Cintra

### **Avaliadoras Externas**

Heloisa dos Santos Simon

Joselma Salazar de Castro

Lélia Florisbal Pereira

Nicole Foerth de Araújo Fernandes

Rosana Aniela Garcia

## FICHA TÉCNICA 2023

### **Prefeito**

Topázio Silveira Neto

### **Secretária Municipal de Educação**

Fabírcia Luiz Souza

### **Secretário Adjunto de Educação**

Luciano Formighieri

### **Subsecretária de Educação Básica**

Waleska Regina Becker Coelho de Franceschi

### **Subsecretário de Gestão e Operações Educacionais**

Eduardo Savaris Gutierrez

### **Diretora de Gestão de Pessoal da Educação**

Tagma Angélica Nilson Becker

### **Diretora da Educação Fundamental**

Karla Christine Hermans Lima

### **Diretora da Educação Infantil**

Janaína da Silva João

### **Gerente de Articulação e Atividades Complementares - DEI**

Mariana de Oliveira Mendes

### **Assessoras da Diretoria de Educação Infantil**

Ana Cláudia Ferreira Martins

Camila da Silva Santana

Fabiana Duarte

Gisele Romildes Maçaneiro

Kariny Pereira Wiethorn

Karoline da Cruz

Manoella de Mesquita Schlindwein

Marcia Maria Wollinger Guimarães da Costa

Melissa de Oliveira Brito

Nicole Fernanda Meyer

Priscila Chiká Simici

Sandra Regina Pires

Tatiana Kelen da Silva Pereira

Tatiane da Silva Silveira

Thamirys Frigo Furtado

Viviane da Cunha

### **Assessoras Administrativas - DEI**

Carla Patrícia da Rosa Silva

Evely Zimmermann da Rosa

Fábio Tomaz Alves

Juliana Dias Ferraz

Raquel Carolina Barreiros Silva

Viviane Vieira Cabral

### **Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil/DEI**

Carmen Lúcia Nunes Vieira

Cintia Cardoso

Eduarda Souza Gaudio

Elaine Eliane Peres de Souza

Fernanda Gonçalves

Joselma Salazar de Castro

Juliana Costa Muller

Juliano Silveira

Karine Zimmer

Mônica Teresinha Marçal

### **Avaliadoras Externas**

Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues

Cristiane Vieira de Aguiar

Heloisa dos Santos Simon

Juliana da Matta Ribeiro Leal

Lélia Florisbal Pereira

Letícia Águida Bento Ferreira

Marcela Carolina Zen de Andrade

Rosana Aniela Garcia

Rosicleia Viviane Simões Porto

## **CONSULTORIA GERAL**

Angela Maria Scalabrin Coutinho  
Catarina de Souza Moro  
Julice Dias

## **GRUPO DE TRABALHO AVALIAÇÃO DE CONTEXTO (2018 – 2023)**

Andreia do Carmo; Bárbara Luiza Ludvig Rodrigues; Carla Cristina Britto; Carla Maria Gapski Pereira; Carmen Lucia Nunes Vieira; Claudia Vitoria Hasckel Loch; Danielle Ferreira Goncalves; Dione Maria de Andrade Silveira; Dirce Guerres Zucco; Eduarda Souza Gaudio; Eulina Thomaz; Fabiana Duarte; Fábio Tomás Alves; Fabricia Luiz Souza; Fabricio Zimmermann Souza; Fernanda Vicente de Azevedo; Gisele Romildes Maçaneiro; Giselle Silva Machado de Vasconcelos; Glória Maria Teixeira Araujo; Graziela Pereira da Conceição; Heloisa dos Santos Simon; Janaina da Silveira; Jaqueline Alice Schroeder; Joice Jacques da Costa Pereira; Joselma Salazar de Castro; Juliana da Matta Ribeiro Leal; Juliana Dias Ferraz de Souza; Juliana Melo; Juliana Costa Muller; Juliano Silveira; Karine Quint Rachadel; Karine Zimmer; Kariny Pereira Wiethorn; Leila Echer; Lélia Florisbal Pereira; Letícia Aguida Bento Ferreira; Lizyane Francisca Silva dos Santos; Manoella de Mesquita Schlindwein; Marcel Noznica Penessor; Marcela Carolina Zen de Andrade; Marcia Maria Wollinger Guimarães da Costa; Mariana de Oliveira Mendes; Marilande Gonçalves; Marilete Figueiredo; Marilete Laura Augusto Feliciano; Maristela Della Flora; Marlise Oestreich; Mauricia Santos de Holanda Bezerra; Melissa de Oliveira Brito; Melissa Weber; Morganna Hensel Sant Anna; Nicole Fernanda Meyer; Nicole Foerth de Araujo Fernandes; Priscila Chiká Simici; Priscila de Souza Ramos Viera; Priscila Eli Alves; Rafael Matiuda Spinelli; Regiane Aparecida de Oliveira Faria; Renata Veiga; Reonaldo Manoel Gonçalves; Ronaldo Lopes Vieira; Rosinete Valdeci Schmitt; Rosana Anieli Garcia; Rose Aparecida de Souza; Sandra Regina Pires; Simone Cristiane Silveira Cintra; Simone Pedrini; Simoni Conceição Rodrigues Claudino; Silvana Rodrigues dos Santos; Silvia Renata de Carvalho; Tatiana Kelen da Silva Pereira; Tatiana Ramos de Amorim Cabral; Tatiane da Silva Silveira; Tatiane Marcia Fernandes; Thayse Schmitz Barbosa; Vera Lucia Klein; Viviane da Cunha; Viviane Valdete da Luz.

## **CONSULTORAS/ES ESPECIALISTAS**

Ana Regina Ferreira de Barcelos; Bruna Ribeiro; Daniela Guimarães; Eloisa Acires Candal Rocha; João Luiz Horta Neto; Maristela Della Flora; Marlise Oestreich; Reonaldo Manoel Gonçalves; Rita de Cássia de Freitas Coelho; Roselane Fátima Campos.

## APRESENTAÇÃO

Apresentamos o Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil (IACEI) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

Esta versão traz para a comunidade educativa um instrumento de hetero e autoavaliação da qualidade da oferta educativa nas Unidades de Educação Infantil, pautado em uma perspectiva teórico metodológica que assume a participação e a formação como princípios que perpassam todo o processo avaliativo. Neste sentido, busca promover o fortalecimento de uma relação de interdependência entre a qualidade do contexto das Unidades Educativas e a formação organizada pelas unidades em seus contextos.

O presente documento foi elaborado sob a coordenação conjunta da Diretoria de Educação Infantil (DEI), por meio do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), consultoras/es externas/os e pela participação efetiva de um grupo de profissionais atuantes na Educação Infantil, visando a busca por uma Educação de qualidade para as crianças, desde bebês, e suas famílias. O Grupo de Trabalho responsável pela elaboração foi composto por profissionais efetivos/os da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), que representam diferentes segmentos, como professoras de Educação Infantil, professoras auxiliares de Educação Infantil, auxiliares de sala, professoras/es de Educação Física, supervisoras/es e diretoras. Algumas assessoras pedagógicas que compuseram a DEI nos anos de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 também fizeram parte do Grupo.

O processo de elaboração de indicadores de qualidade próprios da educação infantil da Rede Municipal atende ao anseio de responder melhor à realidade local e à expressão curricular e pedagógica vivenciadas pela RMEF.

O presente instrumento é composto por quatro (4) Dimensões: A - Relações Educativo-pedagógicas; B - Estratégias da Ação Pedagógica; C - Gestão Democrática e D - Aportes Fundamentais, as quais buscam potencializar uma cultura de avaliação formativa no contexto educacional e, conseqüentemente, as possibilidades de participação, para colocarmos as vozes em debate, negociar pontos de vista e inovar a identidade institucional em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para as crianças.

Este instrumento de avaliação está sendo utilizado no processo de implantação da Avaliação de Contexto como política pública no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Com esta iniciativa, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis espera poder contribuir para a construção de experiências educativas de qualidade cada vez mais significativas para todas as crianças de zero a seis anos de idade que vivem parte de suas infâncias nos Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs) da cidade de Florianópolis.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>VI</b>
<b>1. AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO.....</b>	<b>1</b>
1.1 Experiências anteriores referentes à avaliação da Educação Infantil.....	1
1.2 O percurso de elaboração do instrumento de avaliação de contexto da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	3
1.3 Intersecções da Avaliação com demais políticas e ações da RMEF.....	4
<b>2. ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA QUALIDADE EDUCATIVA.....</b>	<b>6</b>
2.1 Olhares constitutivos do processo auto e heteroavaliativo.....	7
2.2 Fases previstas no percurso avaliativo da Avaliação de Contexto.....	7
<b>3. DEFINIÇÕES E ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO PRÓPRIO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....</b>	<b>9</b>
<b>4. ESTRUTURAÇÃO E CONTEÚDO DO INSTRUMENTO.....</b>	<b>11</b>
4.1 Considerações para o uso do instrumento.....	12
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>14</b>
<b>INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....</b>	<b>17</b>
<b>DIMENSÃO A – RELAÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>17</b>
<b>SUBDIMENSÃO A.I – BRINCADEIRA.....</b>	<b>19</b>
A.I.1. – Brincadeira: eixo estruturante e estruturador da Educação Infantil.....	19
A.I.2 - Espaços, tempos e materialidades para o brincar.....	20
A.I.3- Relações: criança/criança no brincar.....	21
A.I.4 - Relações: criança/adulta/o no brincar.....	21
<b>SUBDIMENSÃO A.II - INSERÇÃO E ACOLHIMENTO.....</b>	<b>22</b>
A.II.1 - Inserção das crianças.....	23
A.II.2 - Inserção das famílias.....	24
A.II.3 - Acolhida e despedida cotidianas.....	25
A.II.4 - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	26
<b>SUBDIMENSÃO A.III - CUIDADO.....</b>	<b>27</b>
A.III.1 - Cuidado como dimensão ética na relação educativa.....	27
A.III.2 - Relações nas situações de cuidado corporal.....	28
A.III.2.1 - Sono e descanso.....	28
A.III.2.2 - As relações nas situações de higiene.....	29
A.III.2.3 - Alimentação.....	30
<b>SUBDIMENSÃO A.IV – DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL.....</b>	<b>31</b>
A.IV. 1 - Relações de Classe Social.....	32
A.IV.2 - Relações de Gênero e Sexualidade.....	33
A.IV.3 - Relações Étnico-Raciais.....	34
A.IV. 4 - A educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	35
<b>SUBDIMENSÃO A.V – RELAÇÕES INTRA E INTERGERACIONAIS.....</b>	<b>36</b>
A.V.1. Relações Intrageracionais entre as crianças.....	36
A.V.2 - Relações Intrageracionais entre adultos/os.....	37
A.V.2.1 - Relações Intrageracionais entre profissionais.....	37

A.V.2.2 - Relações Intra geracionais - Profissionais e Famílias.....	38
A.V.3 - Relações Intergeracionais - crianças e adultos/os.....	39
A.V.4 - Participação Infantil.....	39
<b>SUBDIMENSÃO A.VI- NATUREZA.....</b>	<b>40</b>
A.VI.1 - Conexão com a Natureza.....	41
A.VI.2 - Descoberta e (Re)Conhecimento do Mundo.....	42
A.VI.3 - Relação de pertencimento ao planeta e consciência socioambiental.....	43
<b>SUBDIMENSÃO A.VII - AS EXPRESSÕES DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>44</b>
A.VII.1 - As relações matemáticas no cotidiano.....	45
A.VII.2 - A matemática e sua relação com o mundo.....	47
<b>SUBDIMENSÃO LINGUAGENS.....</b>	<b>48</b>
<b>SUBDIMENSÃO A.VIII - LINGUAGENS ORAL E ESCRITA.....</b>	<b>49</b>
A.VIII.1 - Imaginar, fantasiar, ressignificar e criar.....	50
A.VIII.2 - Comunicação e oralidade.....	52
A.VIII.3 - Encontros de diálogos.....	53
A.VIII.4 - Linguagem escrita: gestos, narrativas e palavras.....	54
A.VIII.5 - Literatura Infantil: brincar, ler, narrar e (re)criar.....	55
<b>SUBDIMENSÃO A.IX – LINGUAGENS VISUAIS.....</b>	<b>56</b>
A.IX.1 - Processos de experimentação e criação com as linguagens visuais.....	57
A.IX.2 - A apreciação nas linguagens visuais.....	59
<b>SUBDIMENSÃO A.X – LINGUAGENS CORPORAIS E SONORAS.....</b>	<b>60</b>
A.X.1 - Corpo/ Corporeidade.....	61
A.X.2 - Vivências e práticas de movimentos.....	62
A.X.3 - Vivências e práticas com as sonoridades.....	63
A.X.4 - Vivências e práticas com a música.....	64
A.X.5 - Vivências e práticas com a dança e o teatro.....	65
A.X.6 - Linguagens corporais e sonoras e diversidade artístico-cultural.....	67
<b>DIMENSÃO B – ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>69</b>
<b>SUBDIMENSÃO B.I DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>71</b>
B.I.1 - Observação.....	71
B.I.2 Registro.....	73
B.I.3 - Planejamento.....	74
B.I.3.1 - Planejamento do Grupo de Atuação.....	74
B.I.3.2 - Planejamento Coletivo.....	75
B.I.4 - Avaliação dos processos Educativos.....	76
<b>SUBDIMENSÃO B.II – DOCÊNCIA COMPARTILHADA.....</b>	<b>78</b>
B.II.1- Docência compartilhada nos Grupos de Atuação.....	79
B.II.2. O compartilhamento da docência: o Coletivo da Unidade Educativa e Famílias.....	80
<b>SUBDIMENSÃO B.III - AÇÕES FORMATIVAS CONSTITUTIVAS DAS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>81</b>
B.III.1 - A articulação das ações formativas que constituem as estratégias da ação pedagógica na Unidade Educativa.....	82
<b>DIMENSÃO C - GESTÃO DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>84</b>
<b>SUBDIMENSÃO C.I - OS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>86</b>



C.I.1- Gestão participativa.....	86
C.I.2- Gestão deliberativa: Conselho escolar / APP.....	87
C.I.3 - Processo de Escolha do Plano de Gestão.....	88
C.I.4 - Avaliação institucional.....	89
<b>SUBDIMENSÃO C.II - RELAÇÕES INTERNAS DA UNIDADE EDUCATIVA.....</b>	<b>90</b>
C.II.1 - Processo de inserção das/os profissionais .....	91
C.II.2 - Articulação das relações entre profissionais da Unidade Educativa.....	92
C.II.3 - Relações com as crianças.....	92
C.II.4 - Relações com as famílias.....	93
<b>SUBDIMENSÃO C.III - RELAÇÕES COM AS INSTÂNCIAS E ATORES EXTERNOS À UNIDADE EDUCATIVA .....</b>	<b>94</b>
C.III.1 - Relações da Unidade Educativa com setores da Secretaria Municipal de Educação (diretorias, gerências).....	95
C.III.2 - Relações com o Conselho Municipal de Educação e entidades de defesa das/os trabalhadoras/es .....	96
C.III.3 - Relações com a comunidade.....	97
C.III.4 - Relações com as Universidades.....	97
C.III.5 - Relações com setores de proteção à infância (PSE, CRAS, Conselho Tutelar, Sistema de Saúde e Assistência social).....	98
C.III.6 - Relações com entidades e órgãos envolvidos com o Direito das crianças à cidade.....	99
<b>DIMENSÃO D - APORTES FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>SUBDIMENSÃO D. I - DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>103</b>
D.I.1 - Legislação Nacional e Municipal e Conjunto de Documentos Orientadores e Curriculares da Educação Infantil da RMEF.....	103
D.I.2 - Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno.....	104
<b>SUBDIMENSÃO D.II - FORMAÇÃO.....</b>	<b>105</b>
D.II.1 - Formação Centralizada.....	105
D.II.2 - Formação Descentralizada.....	106
<b>SUBDIMENSÃO D.III - PROFISSIONAIS, CARREIRA, FUNÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO.....</b>	<b>107</b>
D.III.1 - Razão adulta/o-crianças.....	108
D.III.2 - Regimes de contratação, qualificação e condições de trabalho de profissionais efetivas/os, admitidas/os em caráter temporário (ACT) e por empresas contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF).....	109
D.III.3 - Profissionais da Diretoria de Educação Infantil e ações de assessoramento pedagógico.....	110
<b>SUBDIMENSÃO D.IV - MATERIAIS, RECURSOS FINANCEIROS E INFRAESTRUTURA.....</b>	<b>111</b>
D.IV.1 - Estrutura física - funcionalidade e segurança.....	112
D. IV.2 - Recursos financeiros e Materiais.....	112
D.IV.2.1 - Recursos financeiros.....	113
D.IV.2.2 - Equipamentos e mobiliários.....	113
D.IV.2.3 - Condições e materiais didáticos/pedagógicos.....	114
D.IV.2.4 - Utensílios, objetos e produtos de uso cotidiano.....	115

## 1. AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO

Partimos do pressuposto de que a Avaliação de Contexto na Educação Infantil qualifica a prática pedagógica em prol do direito das crianças a uma educação pública de qualidade. A Constituição Federal (Brasil, 1988) define a educação como um direito de todas as crianças; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) regulamentam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Assim, para que esses dispositivos legais se traduzam concretamente, torna-se necessário que as creches e pré-escolas possibilitem uma oferta educativa com qualidade, o que implica na realização de processos de avaliação.

### 1.1 Experiências anteriores referentes à avaliação da Educação Infantil

Considerando esses preceitos legais, no ano de 2009 a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis protagonizou um percurso em âmbito nacional que legitima a luta por uma educação infantil pública de qualidade, quando naquele momento foi uma entre seis capitais brasileiras a participar de uma pesquisa intitulada “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, promovida pelo Ministério da Educação (MEC). Pesquisa essa na qual um dos objetivos foi a avaliação da qualidade dos ambientes de creches e pré-escolas, em caráter amostral, por meio da aplicação de duas escalas norte-americanas: a *ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised* - Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas) e a *ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale, Revised* - Escala de avaliação de ambientes de Educação Infantil). Essa pesquisa nos possibilitou tornar explícitos dados específicos desta realidade, que subsidiaram discussões para qualificar a Educação Infantil.

No ano de 2015, foi realizada na RMEF uma avaliação censitária, abrangendo 87 unidades, ação decorrente do “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil”, coordenada pela Fundação Carlos Chagas, com aplicação dos instrumentos *ITERS-R* e *ECERS-R*. Esse processo apresentou desafios e tensões para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis pelas implicações atreladas à coleta de dados, aos aspectos metodológicos e aos limites em torno da participação e discussão com o coletivo de profissionais da Rede.

Nesse mesmo ano de 2015, a Educação Infantil florianopolitana continuou envolvida com a avaliação da qualidade, ao participar de outro projeto desenvolvido pelo MEC, intitulado “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”. Naquela ocasião, uma Unidade Educativa da Educação Infantil da RMEF analisou a pertinência de dois instrumentos de avaliação italianos para o contexto brasileiro: o *ISQUEN (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido* – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche), destinado a avaliar a oferta educativa para as crianças de 0 até 3 anos (creche); e o *AVSI (Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia* – Autoavaliação da Pré-escola), voltado para avaliação da qualidade da oferta educativa para as crianças de 3 a 6 anos (pré-escola), assim como a efetivação de uma abordagem “reflexiva e dialógica; participativa; negociada e democrática, que tem clara

finalidade formativa”<sup>1</sup>.

Tal projeto foi uma ação desenvolvida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em parceria com três outras universidades brasileiras: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além da – Università degli Studi di Pavia/Itália – e contou com o apoio técnico e financeiro da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

Dentre os objetivos do projeto, firmou-se o de formular e difundir proposições e indicadores de Avaliação de Contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil. Tendo essa finalidade, a equipe responsável pelo projeto se debruçou durante dois anos e meio a refletir e formular posicionamentos e contribuições acerca da Avaliação de Contexto<sup>2</sup>.

Essa experiência tornou evidente a importância dos instrumentos de avaliação como ponto de partida para promover o caráter formativo, reflexivo e propositivo acerca da qualidade da oferta educativa que se pretende alcançar e manter na educação infantil. Tanto para explicitar uma maior compreensão sobre a prática pedagógica, quanto para, concomitantemente, projetar inovações no sentido de rever e redimensionar ações para melhorar o que estava implícito no cotidiano educativo e que foi cuidadosamente analisado durante o processo formativo<sup>3</sup>.

A participação nessa pesquisa permitiu o fortalecimento de uma identidade para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, enfatizando a imprescindível contribuição do uso que se faz dos dados gerados pela avaliação quando correlacionamos aos processos formativos. Desse modo, contribuiu para que o olhar interno das/os profissionais docentes explicitasse a prática pedagógica cotidiana, de maneira a evidenciar as lacunas sobre a qualidade da oferta educativa que entrelaça a Secretaria Municipal de Educação e as Unidades Educativas<sup>4</sup>.

Pode-se afirmar, assim, que as pesquisas “Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa” (Brasil, 2010) e “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” (Brasil, 2015), ambas financiadas pelo MEC, representam o início de um marco para a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Isso porque contribuem para institucionalizar a política municipal de avaliação da Educação Infantil, e para oferecerem subsídios à política nacional, aos sistemas de ensino e às instituições educativas para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

A participação nessas proposições suscitou na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis um debate triangular entre a avaliação da Educação Infantil, as políticas públicas e a qualidade das práticas pedagógicas vigentes nas Unidades Educativas. Nesse processo, a Educação Infantil da RMEF observou a necessidade de aprofundar as discussões em torno da qualidade dos contextos, mobilizando-se então, para a elaboração de um instrumento de

---

<sup>1</sup> BRASIL. Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto. MEC/SEB/COEDI, 2015. Brasília, D.F., 2015.

<sup>2</sup> Idem, 2015.

<sup>3</sup> CARMO, Andreia do. **Avaliação de contexto na Educação Infantil**: um processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma instituição educativa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Dissertação. Mestrado em educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2018.

<sup>4</sup> Idem, 2018.

avaliação de contexto composto por dimensões, indicadores e critérios que considerassem a realidade desta Rede, a participação das/os profissionais que atuam nas Unidades Educativas e a perspectiva teórica e prática dos documentos curriculares da Educação Infantil nacionais e municipais<sup>5</sup>.

## **1.2 O percurso de elaboração do instrumento de avaliação de contexto da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**

Durante o processo de elaboração do instrumento, realizado pelo Grupo de Trabalho (GT), que representa as/os profissionais da Educação Infantil, foram realizados Seminários e cursos de formação continuada com as/os profissionais da Rede (professoras/es de Educação Infantil, professoras/es auxiliares de Educação Infantil, auxiliares de sala, professoras/es de Educação Física, supervisoras/es, diretoras/es e assessoras/es pedagógicas/os), com o objetivo de compartilhar, aprofundar as discussões e considerar os pontos de vista, tomando a participação da Rede como pressuposto.

O Seminário “Avaliação *da e na* Educação Infantil”, realizado em setembro de 2018, inaugurou o percurso de elaboração do instrumento. Durante o evento debatemos sobre as concepções acerca da avaliação da e na Educação Infantil, abarcando perspectivas teóricas e metodológicas e aprofundamos discussões acerca da abordagem da Avaliação de Contexto com o intuito de elaborar um instrumento de avaliação da Educação Infantil para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a partir da instituição de um Grupo de Trabalho. Esse seminário contou com a participação das professoras Dra. Maria Malta Campos, Dra. Catarina Moro e Dra. Angela Scalabrin Coutinho.

Constituiu-se, então, um Grupo para a Elaboração do instrumento, que iniciou as atividades em outubro de 2018 e teve encontros presenciais até o mês de dezembro de 2019. Nesse período, na perspectiva de desenvolver um percurso participativo, portanto, democrático, que envolvesse a Rede Municipal de Ensino, o Grupo de Trabalho, responsável pela elaboração, realizou formações sobre a Avaliação de Contexto para outros Grupos de Trabalho que abrangeram os diretores, supervisores e representantes das profissionais docentes das 89 Unidades<sup>6</sup>. Essas formações foram realizadas com o objetivo de aprofundar teoricamente a temática e socializar o caminho de elaboração do Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil para e com a Rede, visando que as participantes compartilhassem e discutissem colegiadamente nosso percurso durante as Reuniões Pedagógicas nas Unidades Educativas às quais pertenciam, de modo a nos retornarem os pontos de vista para contribuir com a (re)elaboração do instrumento.

No mês de novembro de 2019 realizamos o segundo Seminário “Avaliação de Contexto na Educação Infantil”, com a participação do palestrante internacional, professor Dr. Antonio Gariboldi, da UNIMORE/Itália, e das professoras Dra. Catarina Moro e Dra. Angela Scalabrin

---

<sup>5</sup> Documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF: a) Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil/ Prefeitura Municipal de Florianópolis (Florianópolis, 2010), b) Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (Florianópolis, 2012), c) Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2015).

<sup>6</sup> Em 2018 a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possuía 89 unidades de Educação Infantil.

Coutinho, da UFPR. Nesse seminário conhecemos experiências de Avaliação de Contexto desenvolvidas na Emilia Romagna (IT). Na mesma oportunidade, o Grupo de Trabalho apresentou o percurso de elaboração da primeira dimensão do instrumento de Avaliação de Contexto, especificamente, a Dimensão Relações Educativo-Pedagógicas e anunciou, ainda que preliminarmente, as outras dimensões.

No ano de 2020, o processo teve início com dois encontros presenciais e, em seguida, em função das restrições resultantes da pandemia<sup>7</sup>, os trabalhos que envolveram a produção das demais dimensões do instrumento tiveram continuidade a partir do segundo semestre com encontros *online*.

Essas dimensões foram sistematizadas pelo Grupo de Trabalho e constituídas a partir de um processo formativo de reflexão coletiva desta Rede. Portanto, esse processo se caracteriza como um convite especial às/aos profissionais da Educação Infantil da RMEF para assumirem um desafio necessário, considerando a participação e formação como condições para refletir sobre a identidade da Rede, de cada Unidade Educativa e de suas práticas compartilhadas para e com as crianças e famílias.

O Instrumento objetiva, assim, promover um processo de Avaliação de Contexto, com caráter participativo e formativo, que permita uma apreciação coletiva acerca da qualidade da educação infantil ofertada para as crianças e seus familiares, em cada Unidade Educativa, no intuito de obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido.

### **1.3 Intersecções da Avaliação com demais políticas e ações da RMEF**

A instituição de um processo de Avaliação de Contexto nas Unidades de Educação Infantil da RMEF e a elaboração de um instrumento de Avaliação de Contexto, estão diretamente relacionadas às demais políticas, em especial, a curricular e de formação, e aos demais documentos produzidos ao longo da trajetória da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nesse sentido, o ano de 2000 se revela como importante demarcador histórico, pois nesse ano o texto “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (Florianópolis, 2000) é publicado no âmbito do documento “Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal” (Florianópolis, 2000). Dez anos depois esse texto é atualizado e as “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil” (Florianópolis, 2010) são publicadas. O intenso processo de formação e de participação das/os profissionais da RMEF levou ao delineamento e publicação das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (Florianópolis, 2012)<sup>8</sup>, e do “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (Florianópolis, 2015). Esses dois documentos têm um lugar de destaque tanto na elaboração quanto no uso do Instrumento de

---

<sup>7</sup> Durante o ano de 2020 e de 2021, em função dos protocolos sanitários decorrentes da pandemia da Covid-19, os encontros formativos na rede municipal ocorreram de forma virtual, com a utilização de ferramentas midiáticas, como as salas de reunião do serviço de comunicação via videochamadas Google Meet.

<sup>8</sup> Esse documento teve sua primeira edição publicada em 2012 e uma reedição revisada e ampliada, publicada em 2022 (Florianópolis, 2022).

## Avaliação de Contexto.

É importante reafirmar que as Orientações Curriculares dispõem sobre as bases teóricas e a estrutura curricular que sustenta o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Portanto, foi um documento basilar para a sistematização do instrumento de avaliação, constituindo-se assim em uma fonte de consulta para a compreensão de conceitos e termos presentes na elaboração deste instrumento. Pela centralidade do citado documento na organização das relações educativo-pedagógicas, importa destacar que ele dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), e com os documentos curriculares da RMEF, que assumem os princípios éticos, políticos e estéticos como basilares na Educação Infantil, apresentam a Brincadeira como eixo estruturante e estruturador, e que se articula com os Núcleos de Ação Pedagógica Relações Sociais e Culturais, Linguagens e Natureza.

É possível identificar ao longo do instrumento de Avaliação de Contexto, em especial na sua Dimensão A, uma grande proximidade à estrutura e concepções presentes nas Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O que, de certo modo, é esperado, afinal o instrumento se volta para a avaliação da qualidade do interno das Unidades Educativas. Contudo, não cabe ao instrumento de avaliação reproduzir a lógica do documento curricular, mas sim, tomá-la como referência. Outrossim, ao discutir a elaboração do instrumento e revisitar algumas concepções e orientações presentes no documento curricular, outras questões se compuseram, apontando para a dinamicidade do currículo e da avaliação, que não são documentos e processos estáticos, mas vivos e em constante movimento.

O currículo, de igual modo, se coloca como fonte de consulta relevante, ao tratar de situações que envolvem a organização do tempo, espaço, relações e materialidades. No entanto, o instrumento de avaliação, de modo geral, não apresenta um detalhamento dessas situações, o que pode ser encontrado nos Documentos Curriculares, com pormenorizada descrição de possibilidades.

Outros documentos como “Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil” (Florianópolis, 2016), “A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (Florianópolis, 2016), “Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil” (Florianópolis, 2019), também podem ser mobilizados para a compreensão do instrumento de avaliação, tendo em vista que se constituíram em fontes de consulta para a sua elaboração e orientam a prática pedagógica na Rede.

Ainda no âmbito da relação entre os documentos, como já posto, o instrumento de avaliação pode constituir um interessante movimento de revisão dos documentos curriculares, ao indicar elementos que dizem da qualidade dos contextos e que ainda não foram contemplados nas Orientações Curriculares. Fato esse que demarca um movimento dialógico próprio da elaboração de saberes e fazeres.

## 2. ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA QUALIDADE EDUCATIVA

A trajetória recente da Educação Infantil da RMEF, no que concerne à avaliação, apresentada anteriormente, ancora a escolha por deflagrar e realizar um processo avaliativo na Rede, a partir da abordagem de **Avaliação de Contexto**. Trata-se de uma modalidade auto e heteroavaliativa, ou seja, realizada por avaliadoras/es internas/os (auto) e externas/os (hetero), que considera as Unidades Educativas como sistemas interdependentes a outros sistemas (as famílias, a secretaria municipal de educação, os órgãos da esfera jurídica afetos à proteção dos direitos das crianças; os serviços de saúde, entre outros). O **contexto** se constitui, desse modo, no entrelaçamento dinâmico e vivo que predispõe a situação educativa (Savio, 2011, p.51). Assim sendo, avaliar um dado contexto possibilita conhecer melhor e contribuir para a constituição da identidade educacional dessa instituição.

Nessa acepção, avaliar implica refletir e indagar-se sobre a qualidade de diferentes aspectos contextuais, incluindo aqueles relativos às condições físicas e materiais (espaço, infra-estrutura, mobiliário, localização etc.), ou às questões relacionais e simbólicas (projeto político pedagógico, escolhas curriculares, condições de trabalho e de carreira, relações interinstitucionais e interpessoais etc.), em seu constante dinamismo.

Tais elementos enunciam uma concepção de **qualidade** que é contrária a quaisquer indicativos de padronização, uniformidade, generalização, que possam implicar uma qualidade ideal, reconhecível e universal. Assim, a perspectiva que se coloca é a que concebe a qualidade como um construto social, para o qual é importante sua definição *in loco* por aqueles que estão envolvidos na oferta educativa de determinada instituição ou Rede (Dahlberg; Moss; Pence, 2003; Bondioli, 2004). Assim, importa tornar consciente ao grupo de profissionais e comunidade envolvida sobre os valores e crenças, as necessidades e escolhas, as influências e responsabilidades daquele contexto em um momento específico (Bondioli; Savio, 2013).

O envolvimento autêntico de cada integrante desse processo coloca o grupo numa sinergia transformativa e, para tal, requer participação e corresponsabilidade de todos, pois, para além de fazer parte é preciso tomar parte, no interior do grupo (Bordenave, 1992), envolver-se, externar ideias e posições, incluindo discutir os diferentes pontos de vista sobre a qualidade educativa, realizada e pretendida. Tal dinâmica do trabalho avaliativo “convoca um coletivo a agir conjuntamente, discutindo, refletindo e identificando os objetivos comuns pretendidos” (Moro; Coutinho; Barbosa, 2017, p.35).

Assim, a abordagem eleita aqui implica reflexão, dialogismo, participação que confluem como metodologia formativa. A reflexão permite uma maior e mais adequada compreensão do que ocorre e, ao ampliar o conhecimento e o compartilhamento no coletivo, constitui-se uma maior conscientização acerca das realizações, de seus pontos frágeis e fortes, o que possibilita a transformação da situação (Dewey, 1979).

Fetterman (1994 *apud* Bondioli, 2004), corrobora a perspectiva formativa da Avaliação de Contexto, sobretudo por tratar-se de um processo que permite educar e transformar aqueles que dela participam, dando-lhes recursos, ferramental de conscientização, autodeterminação, senso de responsabilidade e capacidade profissional. Nesse sentido, “O escopo é também o de tornar as pessoas mais autônomas, mais responsáveis, mais capazes de realizar escolhas

meditadas, mais aguerridas e sólidas nas próprias convicções e orientações.” (Bondioli, 2013, p.38).

## **2.1 Olhares constitutivos do processo auto e heteroavaliativo**

A Avaliação de Contexto, como promoção a partir do interno (Bondioli, 2013), envolve a participação do coletivo de profissionais pertencentes a realidade a ser avaliada, que atuam como observadoras/es internas/os da sua própria prática e dos demais elementos do contexto institucional. A partir da discussão sobre o que, como e por que avaliar, a vivência do processo em si é partilhada entre os sujeitos diretamente interessados em promover a qualidade, que mobilizados por um/a avaliador/a externo/a, profissional especialista da área e estranho à instituição avaliada, confrontam pontos de vista e avançam na definição do que é a qualidade.

O papel da/o avaliadora/or externa/o é muito importante, pois esse sujeito deve promover o debate, a negociação e assegurar que todas/os participem, a partir da promoção da enunciação das suas vozes. A/o avaliadora/or externa/o tanto observa o contexto, quanto medeia os encontros de restituição do observado e documentado, a partir de uma escuta atenta, que estimula a explicitação dos diferentes pontos de vista. Também faz a síntese das falas, devolve perguntas dando oportunidade às/aos participantes de reelaborar seu pensamento, solicita exemplos, confronta opiniões divergentes e estabelece conexões entre opiniões consonantes (Bondioli, Savio, 2015).

Na experiência de Avaliação de Contexto desenvolvida na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, objetiva-se promover um intenso processo de formação da/o avaliadora/or externa/o. Essa função é realizada por profissionais que atuam na educação infantil da Rede, mas que atuarão como avaliadoras/es em Unidades Educativas distintas da sua. Essas/es profissionais precisam compreender a fundo o que esta função implica, em especial que a sua característica marcante é o estilo relacional, que busca facilitar a comunicação, o confronto e a negociação.

É importante destacar que as equipes de avaliação designadas para atuarem nas Unidades Educativas da RMEF contam com a participação de assessoras pedagógicas da Diretoria de Educação Infantil, que desempenham o papel de assistentes de avaliação, atuando em regiões distintas daquelas nas quais assessoram. Assumem, assim, em parceria com as avaliadoras externas, a função de apoio, geração e análise de dados.

## **2.2 Fases previstas no percurso avaliativo da Avaliação de Contexto**

De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação de contexto, o cronograma de ações envolvidas no percurso avaliativo a ser desenvolvido nos Núcleos de Educação Infantil Municipais é composto pelas seguintes fases:



- ❖ Fase 1: Reunião preparatória com as equipes diretivas das Unidades Educativas convidadas a participarem do processo de avaliação;
- ❖ Fase 2: Plenária inicial para a apresentação e debate sobre a Avaliação de Contexto e sobre detalhes do percurso avaliativo com todas/os as/os profissionais atuantes na Unidade Educativa, assim como convite às/aos profissionais para composição do grupo de trabalho;
- ❖ Fase 3: Encontros formativos para discussão do instrumento (meta-avaliação), após leitura e apreciação individual pelas participantes, assim como sobre a metodologia da Avaliação de Contexto;
- ❖ Fase 4: Observação do cotidiano, realização de entrevistas, consultas aos documentos e preenchimento do instrumento pelas/os avaliadoras/es externas/os; e observação do cotidiano e preenchimento do instrumento pelas/os avaliadoras/es internas/os. Esta fase envolve também a realização de encontros de restituição do que foi observado e documentado, contemplando as pontuações e justificativas atribuídas aos indicadores e seus respectivos critérios, a partir do olhar das/os avaliadoras/es externas/es e internas/os;
- ❖ Fase 5: Plenária final para devolutiva ao conjunto de profissionais atuantes na Unidade Educativa sobre os dados e indicativos do percurso avaliativo vivenciado;
- ❖ Fase 6: Elaboração de um Plano de Melhorias pelas/os profissionais participantes do processo de avaliação de contexto na Unidade Educativa com base nos dados e indicativos decorrentes do percurso avaliativo;
- ❖ Fase 7: Acompanhamento da execução do plano de melhorias na Unidade Educativa.

É importante destacar que o processo avaliativo tem por intuito retratar um panorama da qualidade da oferta educativa da Educação Infantil nas Unidades Educativas participantes do processo, ressaltando seus pontos fortes e também destacando questões que precisam ser encaradas no sentido da proposição de melhorias nos contextos específicos. Nesse caso, os indicativos decorrentes da avaliação podem abarcar ações que implicam em mudanças no âmbito da ação docente, em sua prática pedagógica; nas relações estabelecidas entre profissionais na Unidade Educativa; no envolvimento da comunidade educativa; no papel da supervisão escolar e gestão da Unidade; e também contemplando a necessidade de investimentos por parte da mantenedora da Educação Infantil Municipal.

Assim, no que tange a esse último conjunto de indicativos, é importante reafirmar o compromisso da Mantenedora de assegurar os aspectos estruturais, desde as condições físicas e materiais, a contratação suficiente de profissionais, tempo adequado para o planejamento das ações docentes e iniciativas no âmbito da formação continuada para as/os profissionais atuantes na Educação Infantil.

Do mesmo modo, ao pensarmos na elaboração e execução dos planos de melhorias

decorrentes dos percursos avaliativos, cabe às equipes diretivas dos NEIM articular tempos e espaços de diálogo entre profissionais docentes e demais profissionais atuantes nas Unidades. Pois, dessa maneira fomenta-se a sua participação, envolvimento e comprometimento, para que possam reconhecer-se como sujeitos pertencentes e constituintes de uma identidade institucional, contribuindo assim, para a garantia dos direitos das crianças e para a qualidade da Educação Infantil municipal.

### **3. DEFINIÇÕES E ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO PRÓPRIO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Dentre os princípios da avaliação de contexto, destaca-se a participação democrática, negociada, a autorreflexão e a transformação (Moro; Coutinho, 2018). Tomá-los como eixos de todo o processo de avaliação significa que devem sustentar as suas diferentes etapas que, de modo geral, na experiência apresentada neste documento, estão estruturadas, como se verifica abaixo, considerando etapas já realizadas e em andamento (entre 2018 e 2023):

- ❖ Tomada de decisão por instituir um processo de Avaliação de Contexto;
- ❖ Estudos e debates sobre as concepções basilares de avaliação;
- ❖ Estudos e debates sobre instrumentos de avaliação existentes;
- ❖ Tomada de decisão por instrumentos base para a elaboração do instrumento próprio;
- ❖ Estudos, debates e sistematização de uma primeira versão de uma das dimensões do instrumento, no caso a Dimensão denominada Relações Educativo-pedagógicas<sup>9</sup>;
- ❖ Socialização da dimensão elaborada para consulta pública – profissionais da Rede e especialistas;
- ❖ Revisão da primeira versão do instrumento após consulta pública;
- ❖ Estudos, debates e sistematização de uma primeira versão das outras três (3) dimensões do instrumento, denominadas: Estratégias da Ação Pedagógica; Gestão Democrática e Aportes Fundamentais;
- ❖ Socialização das outras três (3) dimensões elaboradas para consulta pública – profissionais da Rede e especialistas;
- ❖ Revisão da primeira versão do instrumento completo após consulta pública;
- ❖ Elaboração de critérios para a composição da equipe de avaliadoras/es externas/os;
- ❖ Definição e formação de cinco avaliadoras externas e cinco assessoras assistentes para atuarem no estudo piloto de validação do instrumento;

---

<sup>9</sup> Esta dimensão tem uma precedência e densidade, que a faz ser a dimensão com o maior número de indicadores, por articular os aspectos curriculares e pedagógicos na relação direta com crianças e familiares.

- ❖ Elaboração de critérios para a composição das Unidades Educativas participantes do estudo piloto;
- ❖ Instituição do processo de Avaliação de Contexto em algumas unidades de Educação Infantil da Rede em um estudo piloto<sup>10</sup> para validação do IACEI;
- ❖ Aprimoramento do instrumento de avaliação com base nos indicativos do estudo piloto de validação do instrumento de avaliação, e dos apontamentos realizados a partir da consulta a um especialista em avaliação educacional<sup>11</sup>;
- ❖ Implantação da Avaliação de Contexto nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

As etapas supracitadas foram definidas a partir de acordos estabelecidos entre os/as participantes do grupo de trabalho da Avaliação de Contexto, no NUFPAEI/DEI e na Diretoria de Educação Infantil. Algumas etapas e a sua forma de organização foram definidas no percurso, isso porque a perspectiva formativa da Avaliação de Contexto está presente desde o momento em que se opta por instituir o processo.

Ao longo do percurso, a participação e a negociação foram constantes e nem sempre fáceis de gerir, pois as percepções e concepções sobre o que é qualidade são atravessadas pela plurivocalidade, e num processo participativo interessa colocar essa multiplicidade em relação, seja ela contrastiva ou equivalente. Quais dimensões são necessárias para aferir a qualidade? Quais indicadores? Quais critérios? Qual linguagem utilizar?, dentre tantas outras questões que acompanharam os encontros de formação e orientaram as tomadas de decisão do coletivo.

A opção por iniciar a escrita do instrumento pela Dimensão “Relações Educativo-pedagógicas”, é decorrente da sua centralidade na Avaliação de Contexto, como observado em instrumentos como o *ISQUEN*<sup>12</sup>, e o *AVSI*,<sup>13</sup> selecionados como referências, nos quais a área “Experiência Educativa” detém o maior número de critérios. Outrossim, a proximidade dos sujeitos que participaram diretamente do processo de sistematização da dimensão com a temática das relações educativo-pedagógicas foi tida como condição facilitadora para iniciar o processo.

Decidida a dimensão a ser sistematizada inicialmente, avançou-se em definições que partiam da denominação da dimensão e passavam pelas subdimensões, indicadores e critérios, tanto na compreensão do que cada um significa quanto no que contemplariam em termos de conteúdo. Nesse processo optou-se por utilizar como balizadores os documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF. Assim, a brincadeira e os Núcleos de Ação Pedagógica subsidiaram a estruturação do documento, em especial as subdimensões e indicadores.

Nesse ponto cabem dois destaques: importa registrar, inicialmente, as diferenciações

---

<sup>10</sup> Para informações sobre o estudo piloto de validação do IACEI, recomendamos a leitura do Relatório Técnico do estudo piloto de validação do Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da RMEF (Florianópolis, 2023).

<sup>11</sup> Trata-se do Prof. Dr. João Luiz Horta Neto, pesquisador do INEP, atuante na Diretoria de avaliação da educação básica.

<sup>12</sup> No original: *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido (ISQUEN)*.

<sup>13</sup> No original: *Autovalutazione della scuola dell'infanzia (AVSI)*.

entre um documento curricular e um instrumento de avaliação. O primeiro, por ser um orientador das escolhas no âmbito da prática pedagógica, tende a ser mais extenso e aprofundado, apresentar conceitos e orientações. O segundo, por ter o escopo de permitir a aferição da qualidade, exige uma escrita mais objetiva e observável. São, portanto, documentos de natureza e finalidades distintas, que embora correlacionados não são correspondentes.

O outro destaque refere-se ao fato de que, dentre as subdimensões que constituem o instrumento, especialmente, como parte da dimensão “Relações Educativo-pedagógicas”, as mais detalhadas têm estreita relação com o aprofundamento presente nos documentos curriculares da RMEF, que é fruto de debates e escolhas feitas ao longo da história da Rede. Isso significa que algumas subdimensões aparecem mais pormenorizadas, por fazerem referência a questões e aspectos mais compreendidos e apropriados pelo coletivo de profissionais da Rede. Ou seja, aquelas questões que têm se revelado mais desafiadoras na sistematização dos documentos, e diga-se de passagem, na área da Educação Infantil, apresentam menos detalhes e desdobramentos.

#### 4. ESTRUTURAÇÃO E CONTEÚDO DO INSTRUMENTO

Antes de apresentar o instrumento na sua organicidade, é importante explicitar o modo como está estruturado e quais elementos inerentes à qualidade da oferta educativa ele contempla.

Assim, o instrumento é constituído por quatro (4) Dimensões que perfazem o trabalho pedagógico desenvolvido nos NEIMs, e que são divididas em vinte (20) Subdimensões que detalham melhor as especificidades implícitas na oferta educativa das unidades. É no interior das Dimensões e Subdimensões que se encontram os Indicadores avaliativos e o conjunto de critérios de excelência pertinentes a cada um desses Indicadores.

Cabe também a consideração de que a elaboração deste instrumento demandou ao grupo de profissionais envolvidas/os fazer escolhas sobre como organizar os Indicadores em Dimensões e Subdimensões, agrupando-os por uma vinculação intrínseca, que não deixa de se articular, e até mesmo, se sobrepor entre as Dimensões.

Apresentamos a seguir as dimensões e subdimensões que compõem o Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:

- ❖ **Dimensão A – Relações educativo-pedagógicas:** está organizada em dez (10) subdimensões: A.I) Brincadeira; A.II) Inserção e Acolhimento; A.III) Cuidado; A.IV) Diversidade, Diferença e Desigualdade Social; A.V) Relações Intra e Intergeracionais; A.VI) Natureza; A.VII) As expressões do conhecimento matemático na Educação Infantil; A.VIII) Linguagens Oral e Escrita; A.IX) Linguagens Visuais e; A.X) Linguagens Corporais e Sonoras.
- ❖ **Dimensão B – Estratégias da Ação Pedagógica:** apresenta três (3) subdimensões: B.I) Documentação Pedagógica; B.II) Docência Compartilhada e; B.III) Ações formativas constitutivas das estratégias da ação pedagógica.

- ❖ **Dimensão C – Gestão Democrática:** assim como a dimensão anterior, foi organizada em três (3) subdimensões: C.I) Os Princípios Democráticos na Gestão da Educação Infantil; C.II) Relações internas da Unidade Educativa e; C.III) Relações com as Instâncias e Atores Externos à Unidade Educativa.
- ❖ **Dimensão D – Aportes Fundamentais:** composta por quatro (4) subdimensões: D.I) Documentos e Legislação; D.II) Formação; D.III) Profissionais, Carreira, Funções e Condições de Trabalho; D.IV) Materiais, Recursos Financeiros e Infraestrutura.

Em seguida são apresentados aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento do percurso avaliativo.

#### 4.1 Considerações para o uso do instrumento

Ao dar início ao processo avaliativo, é preciso atentar-se aos indicadores de cada subdimensão com a intenção de **verificar os seus respectivos critérios**, que os qualificam, e que **deverão ser pontuados** durante a fase de observação. É importante destacar que alguns critérios contam com exemplos entre parênteses que compõem a sua descrição, que servem para orientar o olhar da/o avaliadora/or, mas que não se constituem em si nos objetos da avaliação.

Também ressaltamos que, durante a fase de observação, é preciso que as/os avaliadoras/es se atenham às particularidades descritas nas ementas dos indicadores como um guia para a atribuição de suas pontuações. Uma vez que demarcam as perspectivas teóricas e as especificidades subjacentes a cada um dos indicadores e seus critérios, sendo pautados por marcadores sociais importantes ao olhar crítico acerca das relações educativo-pedagógicas, das estratégias da ação pedagógica, da gestão democrática e dos aportes fundamentais.

Conforme destacamos acima, cada critério deverá receber uma das pontuações, conforme discriminado a seguir:

- ❖ Pontuação “1,0” - quando corresponde ao atendimento integral dos requisitos daquele critério;
- ❖ Pontuação “0,2”; “0,4”; “0,6” ou “0,8” - quando corresponde ao atendimento parcial, permitindo, assim, diferentes níveis de parcialidade a serem apontados com base nas percepções das/dos avaliadoras/es; ou ainda,
- ❖ Pontuação “0,0” - quando não atende de modo algum àqueles requisitos presentes no critério.

Nesse sentido, cada indicador poderá receber como pontuação máxima, a sua respectiva quantidade de critérios, multiplicada por “1,0”, e no mínimo nenhuma pontuação, que seria expressa caso todos os critérios fossem pontuados com o valor “0,0”.

É importante salientar que, caso o/a avaliador/a considere que, durante a fase de observação, não consiga pontuar e justificar a resposta para um determinado critério, poderá assinalar como “não observável”.

Cabe destacar que, para além de eleger a pontuação correspondente, interessa que as/os avaliadoras/es registrem suas considerações no sentido de justificar a sua escolha, caso os critérios não sejam atendidos integralmente. Essa justificativa servirá como base para a explicitação e a argumentação acerca da avaliação feita individualmente, buscando a partir da negociação de dissensos e consensos, traçar um panorama da qualidade da oferta educativa ali realizada.

O exemplo abaixo tem como objetivo orientar como as avaliadoras internas, participantes dos NEIMs, podem preencher o instrumento, a partir dos seus pontos de vista sobre a observação de cada critério:

Quadro 1: Exemplo de indicador pontuado por um/a avaliador/a interno/a

<b>Indicador A.III.2.2 As relações nas situações de higiene</b>		
<p>Ementa: Abarcam as situações que ocorrem cotidianamente nas unidades de educação infantil, considerando as condições materiais de modo a vislumbrar o atendimento de direitos básicos das crianças. Envolve situações como a troca de fraldas, o banho, pentear os cabelos, lavar as mãos, higiene nasal e bucal, troca de roupas, em que relações educativo-pedagógicas são estabelecidas para responder às necessidades físicas das crianças, desde bebês, considerando aspectos sociais e culturais que as constituem. Considera também a necessidade das/os profissionais compartilharem princípios pedagógicos que as orientam na condução relacional destes momentos: respeito à singularidade das crianças; a necessidade de consentimento das crianças ao serem tocadas; privacidade das crianças; o protagonismo das crianças nas ações de cuidado consigo e com seus pares.</p>		
<b>Critério:</b>	<b>Pontuação:</b> 0,0 / 0,2/ 0,4/ 0,6/ 0,8 / 1,0	<b>Justificativas:</b>
<b>a.</b> Há uma organização de tempo e espaço com materialidades específicas e com quantidade suficiente para o atendimento das necessidades de higiene das crianças ao longo do dia.	0,6	Embora tenham materialidades suficientes, o tempo para os momentos de higiene precisam ser planejados.
<b>b.</b> As/os profissionais docentes estão atentas/os às necessidades e manifestações de conforto ou desconforto das crianças ao longo do dia, às quais respondem sempre que necessário.	1,0	
<b>c.</b> As profissionais docentes anunciam previamente às crianças, desde bebês, os gestos e ações que realizam nas situações de cuidado corporal, e estão atentas às manifestações, às respostas e ao consentimento delas nestas relações.	0,8	Em alguns momentos não foi anunciado aos bebês e às crianças, as ações de cuidado e higiene que serão realizadas com elas.
<b>d.</b> As crianças, desde bebês, são envolvidas e incentivadas a participar de forma ativa das relações de cuidado com seu corpo: troca de fralda, banho, escovação dos dentes, pentear os cabelos, lavação das mãos, troca de roupas etc.	0,0	As ações de cuidado e higiene são conduzidas unicamente pelas/os profissionais, sem a intenção de promover nas crianças e bebês, a sua autonomia.
<b>e.</b> São consideradas informações do contexto familiar e cultural das crianças, para a constituição das relações de cuidado corporal na Unidade Educativa.	0,2	Ainda é pouco considerado os indicativos da vivência cultural das famílias na relação de cuidado e higiene das crianças.

f. As/os profissionais docentes privilegiam o contato individual com cada criança, de bebê, nos momentos de higiene, atendo-se ao sujeito e à relação estabelecida nesses momentos.	1,0	
g. O grupo de profissionais da Unidade elabora, discute e avalia periodicamente os princípios pedagógicos que orientam a composição relacional com as crianças nos momentos de higiene.	0,0	Não percebemos ser necessário planejar e organizar as ações de cuidado e higiene para com os bebês e as crianças.
h. O banheiro é organizado com espaços coletivos e individualizados, garantindo que as crianças possam optar por fazer suas necessidades fisiológicas com privacidade e sem constrangimento.	1,0	
<b>Total (somatório 0 a 7):</b>	<b>4,6</b>	

\* As pontuações atribuídas e as justificativas preenchidas neste quadro são meramente ilustrativas, em termos de exemplificar o uso do instrumento.

Como afirmado acima, as/os avaliadoras/es externas/os e internas/os, ou seja, a/o especialista do campo e estranha/o à unidade de Educação Infantil que conduz o processo avaliativo, e as/os profissionais docentes e demais profissionais da unidade, farão a observação para verificar de que modo a Unidade Educativa atende ou não aos indicadores propostos no instrumento.

O processo avaliativo em questão leva em conta algumas estratégias para a verificação da qualidade representada no contexto educacional a ser avaliado. Assim, juntamente à **observação direta** da jornada educativa diária de crianças e profissionais docentes, na intersecção com o trabalho das/os demais profissionais e com as famílias, alguns dados podem requerer da/o avaliadora/or externa/o outras estratégias como a **entrevista** com profissionais da unidade e a **consulta a documentos** de âmbito pedagógico ou administrativo que intencionam e registram o trabalho ali realizado.

Apresentamos a seguir o Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com suas Dimensões, Subdimensões, Indicadores e Critérios avaliativos. Desejamos uma excelente leitura a todas/os!

## REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna Maria. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna. **Construir compartilhando a qualidade**: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Editora da UFPR, 2013. p. 25-49.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**. In: Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. Curitiba: UFPR, p. 25-49, 2013.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Elaborar indicadores de qualidade educativa das instituições de educação infantil**: uma pesquisa compartilhada entre Itália e Brasil. In: SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin (org.). Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015. p. 21-49.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação?** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto**. MEC/SEB/COEDI, 2015. Brasília, D.F., 2015.

CAMPOS, M.M. et al. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal**. Florianópolis, 2000.

FLORIANÓPOLIS. **Subsídios para reorganização didática no Ensino Fundamental**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2010.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Florianópolis: CGP Solutions, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Volume III. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em:



[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30\\_11\\_2016\\_16.54.20.0658b2ad6df77747ce93a98c47a0b345.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30_11_2016_16.54.20.0658b2ad6df77747ce93a98c47a0b345.pdf)

FLORIANÓPOLIS. **A educação física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_06\\_2017\\_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf)

FLORIANÓPOLIS. **Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil**". Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes>

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** [livro eletrônico] / Prefeitura do Município de Florianópolis. -- 2. ed. -Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Relatório Técnico do estudo piloto de validação do Instrumento de Avaliação de Contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2023.

MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela. **Avaliação de contexto como processo formativo**. Cadernos de Pesquisa em Educação. Vitória, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul. 2018.

MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin; BARBOSA, Etienne B. L. Avaliação de contexto em educação infantil: a participação e o protagonismo docente. **ReLadEI: Revista Latino Americana de Educación Infantil**, v. 6, n. 1, p. 23-37, enero/jun. 2017.

SAVIO, Donatella. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena, Bergamo**. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, 2011.

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (orgs.). **Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

## **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

### **DIMENSÃO A – RELAÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS**

As “Relações Educativo-Pedagógicas” constituem uma dimensão central da Educação Infantil, sendo compreendida pelos modos como as crianças e as/os adultas/os se expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sua própria identidade, permeada pelos marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência. Tais relações no âmbito da Educação Infantil consideram a indissociabilidade do educar-cuidar e visam a formação integral da criança de zero a cinco anos, nas diferentes dimensões humanas: linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural. Essas dimensões humanas, estruturadas e enunciadas nos documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, abarcam os Núcleos da Ação Pedagógica: Relações sociais e culturais; Linguagens oral e escrita, Linguagens visuais, Linguagens corporais e sonoras; e Natureza. Consideram também, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Interações e as Brincadeiras como eixos orientadores, reconhecendo as ações e as relações estabelecidas com e entre as crianças como a centralidade do planejamento docente. Desta forma, compreende-se a existência de diferentes e diversas infâncias, que necessitam ser entendidas de modo a possibilitar vivências em que os sentidos, percepções, interesses e saberes das crianças possam ser consideradas na intencionalidade da ação docente, por influenciar decisivamente a qualidade das relações sociais e culturais. Estas, por sua vez, possuem um caráter educacional no seu sentido mais amplo, intrínseco ao processo de humanização, e, também um caráter pedagógico: de intencionalidade prevista, acompanhada e sistematizada, a partir de concepções teóricas e de um posicionamento político que fomentam seu fazer. Fazer este, que demarca como as relações educativo-pedagógicas provocam descobertas junto às crianças, em um processo contínuo em que o conhecimento é compartilhado com e entre elas. Assim, a organização intencional dos espaços, tempos e materialidades, entendidos como elementos que estruturam e consolidam essas relações, deve ser demarcada pelo papel das/dos profissionais docentes em oportunizar às crianças vivências diversificadas no sentido de complexificação de seus saberes e ampliação de seus repertórios culturais. Esta dimensão está organizada em 10 subdimensões, que estão relacionadas com os Núcleos da Ação Pedagógica, e com outros aspectos subjacentes à proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.



**SUBDIMENSÃO A.I  
BRINCADEIRA**

A.I.1. Brincadeira: eixo estruturante e estruturador da Educação Infantil  
 A.I.2. Espaços, tempos e materialidade para o brincar  
 A.I.3. Relações: criança/criança no brincar  
 A.I.4. Relações: criança/adulto no brincar

**SUBDIMENSÃO A.II  
INSERÇÃO E ACOLHIMENTO**

A.II.1. Inserção das crianças  
 A.II.2. Inserção das famílias  
 A.II.3. Acolhida e despedida cotidianas  
 A.II.4. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

**SUBDIMENSÃO A.III  
CUIDADO**

A.III.1. Cuidado como dimensão ética na relação educativa  
 A.III.2. Relações nas situações de cuidado corporal  
 A.III.2.1. Sono e descanso  
 A.III.2.2. As relações nas situações de higiene  
 A.III.2.3. Alimentação

**SUBDIMENSÃO A.IV  
DIVERSIDADE, DIFERENÇA E  
DESIGUALDADE SOCIAL**

A.IV.1. Relações de Classe Social  
 A.IV.2. Relações de Gênero e Sexualidade  
 A.IV.3. Relações Étnico-raciais  
 A.IV.4. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva

**SUBDIMENSÃO A.V  
RELAÇÕES INTRA E  
INTERGERACIONAIS**

A.V.1. Relações Intrageracionais entre as crianças  
 A.V.2. Relações Intrageracionais entre adultos  
 A.V.2.1. Relações Intrageracionais entre Profissionais  
 A.V.2.2. Relações Intrageracionais - Profissionais e Famílias  
 A.V.3. Relações Intergeracionais - crianças e adultos  
 A.V.4. Participação infantil

**SUBDIMENSÃO A.VI  
NATUREZA**

A.VI.1. Conexão com a Natureza  
 A.V.2. Descoberta e (Re)Conhecimento do Mundo  
 A.V.3. Relação de pertencimento ao planeta e consciência socioambiental

**SUBDIMENSÃO A.VII  
AS EXPRESSÕES DO  
CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

A.VII.1. As relações matemáticas no cotidiano  
 A.VII.2. A matemática e sua relação com o mundo

**SUBDIMENSÃO A.VIII.1.  
LINGUAGENS ORAL E ESCRITA**

A.VIII.1.1. Imaginar, fantasiar, ressignificar e criar  
 A.VIII.1.2. Comunicação e oralidade  
 A.VIII.1.3. Encontros de diálogos  
 A.VIII.1.4. Linguagem escrita: gestos, narrativas e palavras  
 A.VIII.1.5. Literatura infantil: brincar, ler, narrar e (re)criar

**SUBDIMENSÃO A.IX  
LINGUAGENS VISUAIS**

A.IX.1. Processos de experimentação e criação com as linguagens visuais  
 A.IX.2. A apreciação nas linguagens visuais

**SUBDIMENSÃO A.X  
LINGUAGENS CORPORAIS E SONORAS**

A.X.1. Corpo/corporeidade  
 A.X.2. Vivências e práticas de movimentos  
 A.X.3. Vivências e práticas com as sonoridades  
 A.X.4. Vivências e práticas com a música  
 A.X.5. Vivências e práticas com a dança e o teatro  
 A.X.6. Linguagens corporais e sonoras e diversidade artístico-cultural

## **SUBDIMENSÃO A.I – BRINCADEIRA**

Compreendemos a brincadeira como uma atividade humana que possibilita experienciar, conhecer, compreender e se relacionar com o mundo. A brincadeira constitui possibilidade de experiência, na qual a criança constrói e amplia repertórios e conhecimentos, que podem estar atravessados pelos marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência. É fundamental considerar que a brincadeira é uma atividade humana constitutiva da vida social, portanto, constitutiva da vida coletiva das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, tomamos a brincadeira como eixo estruturante e estruturador para planejar e sistematizar as ações educativas com as crianças. A brincadeira pode, também, ser entendida como linguagem, numa perspectiva dialógica, no sentido de comunicação na troca com o outro, visto que, quando a criança brinca, ela se comunica consigo e com o outro. E ao haver comunicação, há linguagem. Consideramos, ainda, que é importante observar as brincadeiras das crianças e dar visibilidade aos processos que ela abarca, que são complexos e fundamentais ao seu desenvolvimento. No âmbito da Educação Infantil, a observação e escuta devem estar pautadas em uma perspectiva ética, na alteridade da infância, nos encontros entre as crianças, desde bebês, reconhecendo nas suas manifestações e linguagens os modos como conhecem o mundo, promovendo relações educativo-pedagógicas que possibilitem ampliar e complexificar seus repertórios culturais para o brincar. Esta subdimensão compreende quatro (4) indicadores específicos: Brincadeira: eixo estruturante e estruturador da Educação Infantil; Espaços, tempos e materialidades para o brincar; Relações criança/criança no brincar; e Relações crianças/adultas/os no brincar.

### **A.I.1. – Brincadeira: eixo estruturante e estruturador da Educação Infantil**

A brincadeira deve ser proporcionada nas instituições de Educação Infantil de modo pleno, significativo e complexo, de forma a garantir os direitos das crianças, desde bebês, de interagir, fazer explorações, experimentações, tomar decisões e fazer escolhas. Interessa dar visibilidade aos modos como são organizados tempos, espaços e condições para o brincar, bem como as garantias de reconhecimento e acolhimento das iniciativas de brincadeiras das crianças, sejam individuais ou coletivas, nos mais diversos momentos do cotidiano da Educação Infantil.

- a. A brincadeira das crianças, desde bebês, é reconhecida no cotidiano da Unidade Educativa, presente e acolhida nos diversos momentos, tanto nos planejados como nas situações não previstas;
- b. A brincadeira é contemplada no planejamento diário, a partir da organização dos tempos, dos espaços, das materialidades e das relações educativo-pedagógicas;
- c. As brincadeiras das crianças, desde bebês, são focos de observação constante e retroalimentam o planejamento da ação pedagógica;
- d. As crianças, desde bebês, têm acesso a diferentes materialidades que as auxiliam ou as impulsionam na criação de brincadeiras, ao longo do dia;

- e. Há o cuidado especial de interromper as situações de brincadeira das crianças somente quando necessário;
- f. As/os profissionais que estabelecem relações com as crianças, atuando nos diferentes espaços da Unidade Educativa, reconhecem a brincadeira como eixo estruturante e estruturador da Educação Infantil;
- g. A brincadeira é composta por diferentes formas de brincar - sozinha, com objetos, em pares, em pequenos ou grandes grupos - de forma simultânea e recorrente no contexto da Unidade Educativa.

### **A.I.2 - Espaços, tempos e materialidades para o brincar**

Valoriza-se as possibilidades de realizar propostas intencionalmente organizadas, compreendendo que isso perpassa por planejar e disponibilizar às crianças diferentes espaços, tempos e materialidades com os quais elas poderão transformar a situação que vivenciam e os objetos com os quais interagem, em brincadeira. Assim, o brinquedo aqui pode ser também compreendido como seu próprio corpo ou qualquer objeto ao qual a criança, desde bebê, possa atribuir sentidos e significados, que pode servir de suporte para a brincadeira e/ou desencadear e materializar processos imaginativos. Nesse sentido, pela observação e reflexão sobre os repertórios de brincadeiras e os modos como as crianças brincam, obtêm-se indicativos para o planejamento de tempos, espaços e materialidades que favoreçam o brincar. Tal movimento possibilita a valorização e a reflexão sobre as experiências das crianças, projetando uma ação intencional no sentido de respeitá-las, ampliá-las e diversificá-las.

- a. Os espaços internos e externos da Unidade Educativa são organizados de modo a assegurar o direito à brincadeira;
- b. Os espaços internos e externos garantem conforto e segurança às crianças, desde bebês, para as brincadeiras com seus corpos;
- c. São disponibilizadas para as crianças, desde bebês, materialidades de diferentes culturas e de diversas origens e modos de produção (materiais naturais, manufaturados e industrializados) que possibilitem a imaginação, a ampliação e a criação de enredos brincantes;
- d. Os espaços internos e externos da Unidade Educativa são organizados intencionalmente com brinquedos e objetos ao acesso das crianças, desde bebês;
- e. Quando é necessário interromper a brincadeira, assegura-se sua retomada às crianças, desde bebês, que desejarem continuá-la, procurando manter e respeitar as organizações de espaços e materiais por elas realizadas;
- f. São disponibilizadas para as crianças, desde bebês, materialidades de diferentes culturas, de modo a possibilitar a constituição de subjetividades que reconheçam e valorizem os

diferentes pertencimentos étnico-raciais;

- g. São disponibilizadas para as crianças, desde bebês, materialidades sem distinção de gênero, de modo a possibilitar a constituição de subjetividades.

### **A.I.3- Relações: criança/criança no brincar**

Este indicador abarca as interações estabelecidas entre as crianças, considerando as condições e proposições que reconhecem, ampliam e complexificam o brincar entre elas. Apreende as possibilidades e garantias das crianças, desde bebês, de iniciarem brincadeiras sozinhas, com os pares de seu grupo e de outros grupos etários, com respeito às suas escolhas, nos diversos momentos do cotidiano da Unidade Educativa. Considera que as crianças, nas interações sociais que estabelecem com seus pares na brincadeira, tomam as produções simbólicas existentes no mundo e produzem novos significados e sentidos. Por meio das suas ações investigativas, elas descobrem e transformam os símbolos/objetos/brinquedos a partir dos seus saberes, interesses e desejos.

- a. Há flexibilidade de tempos e espaços para as interações entre as crianças do mesmo grupo e de diferentes grupos etários, para o brincar nos ambientes internos e externos da Unidade Educativa;
- b. São planejadas estratégias (tempos, espaços, materiais e propostas) para possibilitar as interações entre as crianças, desde bebês, de grupos etários semelhantes e diferentes;
- c. As interações das crianças, desde bebês, e seus repertórios brincantes são indicativos para replanejar os tempos, espaços e materialidades, assim como outras interações;
- d. Os tempos e espaços internos e externos possibilitam às crianças, desde bebês, interagir, explorar, experimentar, e fazer escolhas para as brincadeiras;
- e. As crianças têm, desde bebês, a possibilidade do convívio, de forma prolongada e contínua, com outras crianças de diferentes idades;
- f. As interações de brincadeiras entre as crianças, desde bebês, não são interrompidas para que se iniciem outras propostas, permitindo que ambas ocorram de forma concomitante.

### **A.I.4 - Relações: criança/adulta/o no brincar**

Considera-se fundamental o papel das/os profissionais docentes em garantir diferentes possibilidades para o desenvolvimento da brincadeira cotidianamente, participando delas e brincando com as crianças como uma/um adulta/o brincante que compartilha desses momentos. Nessa interação, é necessário compreender que, para as crianças, desde bebês, pensar e agir sobre o mundo se dá de modo imaginativo, criador, inventivo e, sobretudo, brincante. Dessa forma, é importante valorizar as brincadeiras iniciadas pelas crianças, estando com uma postura

permanente de disponibilidade e de abertura ao novo, ampliando o olhar e a escuta sensível. Participar das brincadeiras junto às crianças, desde bebês, implica em observar com atenção como brincam, as formas como elaboram seus enredos e atribuem sentidos e significados aos objetos, espaços e relações, o que vai contribuir para que as/os profissionais possam se aproximar das lógicas construídas pelas crianças.

- a. As/os profissionais docentes aceitam os convites feitos pelas crianças e participam de suas brincadeiras como parceiras/os brincantes, acolhendo os seus enredos;
- b. São respeitadas as escolhas ou iniciativas das crianças em brincar sozinhas;
- c. São propostas brincadeiras às crianças, desde bebês, com atenção e respeito aos seus desejos de participar, ou não, e de reinventar novas significações, sentidos e enredos;
- d. As proposições de brincadeiras com as crianças são ampliadas, acessando os repertórios das culturas infantis, através da tradição popular e das diferentes origens culturais;
- e. A partir da observação, as brincadeiras são ampliadas e complexificadas com a inclusão de materialidades ou de interlocuções que apoiem as crianças para aprofundarem algum enredo ou tema;
- f. Há oferta de materialidades para brincadeiras que acolhem interesses singulares das crianças, ou de pequenos grupos específicos, de forma simultânea às outras propostas;
- g. A observação das brincadeiras e descobertas das crianças, desde bebês, fornecem indicativos para o planejamento e atuação docente;
- h. As brincadeiras e descobertas das crianças, desde bebês, têm visibilidade nos registros das/os profissionais docentes.

## **SUBDIMENSÃO A.II - INSERÇÃO E ACOLHIMENTO**

Esta subdimensão abarca as relações sociais estabelecidas entre crianças, profissionais e famílias, com atenção a como essas se configuram e ao que é enunciado e instaurado aos/às que delas participam. Nesse contexto, a organização do processo de inserção busca aprimorar intencionalmente práticas cuidadosas e atentas à constituição de novos ou reiterados relacionamentos nos processos de entrada ou retorno das crianças e suas famílias à Educação Infantil. O processo de inserção das crianças evidencia o direito a uma especial atenção durante sua entrada ou retorno à Educação Infantil, seja de forma reiterada a cada ano letivo, na sua chegada pela primeira vez ou mesmo na sua chegada todos os dias para uma nova jornada na Unidade Educativa. Compreendendo que cada criança manifesta seus sentimentos de maneira própria, faz-se necessário observar, elaborar e acompanhar ações e relações que privilegiem o direito à atenção individual, tanto às crianças como às famílias, ao mesmo tempo em que se estabelecem e se fortalecem vínculos afetivos. Nos processos de inserção e acolhimento, destaca-se a necessidade de considerar os marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia,

religião, geração e deficiência que constituem as crianças, desde bebês, e suas famílias. Nesse sentido, a presente subdimensão se subdivide em quatro (4) indicadores específicos que pautam as crianças, as famílias, a acolhida e despedida diárias e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

### **A.II.1 - Inserção das crianças**

Entendemos que o ingresso das crianças na Educação Infantil apresenta aspectos delicados e complexos, por se tratar muitas vezes da primeira experiência de separação entre as crianças e suas famílias. Nessas ocasiões inauguram-se novas dinâmicas relacionais com dimensões singulares e coletivas que exigem uma organização intencional por parte da Unidade Educativa. Dessa forma, efetiva-se um planejamento que considere as crianças como principais interlocutoras nas relações educativo-pedagógicas, observando suas singularidades na organização de tempos e espaços para sua inserção, além de experiências que garantam continuidade e regularidade nas interações, especialmente com os bebês. Esse processo incide não apenas sobre as crianças que chegam pela primeira vez à Unidade Educativa, mas também sobre aquelas que já fazem parte desta, em decorrência das alterações nas composições dos agrupamentos que ocorrem a cada ano. Essas relações devem se dar de maneira dialógica, observando que esse processo considera as vozes e as expectativas das crianças e de suas famílias, respeitando os diferentes contextos sociais, construindo laços de confiança e pertencimento, em um espaço coletivo e público de interações, com uma dinâmica de funcionamento própria e diferenciada em relação ao ambiente familiar.

- a. Há espaços e tempos de recepção das crianças, desde bebês, planejados para a chegada diária, com profissionais docentes disponíveis para essa acolhida durante o processo de inserção;
- b. No processo de inserção das crianças, desde bebês, é garantida a presença de uma figura familiar de referência pelo tempo avaliado como necessário para cada processo em particular;
- c. As/os profissionais docentes definem junto às famílias o tempo diário de permanência da criança na Unidade Educativa, respeitando as manifestações da criança e as singularidades dos contextos familiares;
- d. No processo de inserção, são consideradas as necessidades individuais das crianças para a construção de vínculos com o grupo, acolhendo de maneira afetuosa o choro, e outras manifestações de estranhamento ou resistência ao novo;
- e. O processo de inserção ocorre a qualquer tempo, respeitando as crianças em suas dimensões singulares e coletivas, abarcando suas especificidades: entrada de crianças novas, retorno à Unidade Educativa, bem como, em qualquer momento do ano letivo;
- f. São respeitados os costumes que a criança, desde bebê, tem em casa, considerando a



transição gradativa de reconhecimento dos modos de cuidado e educação no espaço coletivo, sendo possível permanecer com objetos de transição, de acordo com sua necessidade e tendo abertura para ritmos próprios;

- g. No processo de composição de agrupamentos de crianças e adultos/os, a presença de referências de vínculo das/os bebês e crianças é considerada, de modo que uma/um das/os profissionais do ano anterior acompanha o grupo no ano seguinte, assim como os grupos de pares são observados na organização de novos grupos a cada ano;
- h. Ocorrem momentos de encontro e interação de diversos formatos, entre irmãs/ôs, primas/os, outros familiares e outras pessoas conhecidas, que frequentam a Unidade Educativa, bem como entre crianças de diferentes idades e profissionais.

### **A.II.2 - Inserção das famílias**

A inserção das famílias requer compartilhar relações de confiança no acolhimento das crianças. A Unidade Educativa precisa garantir a participação efetiva de familiares através de ações que visam conhecer, informar e trocar experiências. O tempo de permanência das famílias necessita ser negociado a partir da necessidade das crianças e possibilidades das famílias. O objetivo da presença das famílias no NEIM, durante o processo de inserção, não é substituir as ações das/os profissionais docentes, mas sim, conhecer a dinâmica de funcionamento, ajudar as/os profissionais a conhecer as singularidades das crianças e auxiliá-las a criar e fortalecer vínculos frente aos desafios desse novo processo.

- a. No contato preliminar com as famílias, são apresentados documentos com as orientações para o processo de inserção da RMEF, abarcando ações como: informativos, reuniões, horário de atendimento individualizado, garantindo que as famílias possam melhor se organizar e participar efetivamente;
- b. No contato preliminar com as famílias são disponibilizadas fotos, vídeos e materiais informativos sobre a importância do processo de inserção;
- c. A Unidade Educativa organiza junto à família todo o período inicial de atendimento, em contatos prévios e nos primeiros dias das crianças, desde bebês, na instituição, a qualquer momento do ano;
- d. A permanência das famílias no NEIM ocorre, com espaços e tempos organizados. O espaço anuncia o acolhimento e o convite para habitá-lo, dispondo de móveis, equipamentos e práticas que evidenciam a valorização dessa permanência;
- e. As famílias são apoiadas para a continuidade do aleitamento na Unidade Educativa, garantindo espaços diferenciados de acolhimento, sendo permitido que a família que assim o desejar, possa enviar o leite materno ou vir ao NEIM para amamentar o bebê;
- f. São estabelecidas parcerias com cozinheiras/os, profissionais do centro de saúde e

nutricionistas, prevendo a qualidade de atenção à infância;

- g. São garantidas conversas individualizadas e coletivas de escuta e acolhimento com as famílias considerando suas demandas e necessidades, ao longo de todo o processo de inserção;
- h. A organização do tempo e espaço é pensada para garantir interações entre crianças, profissionais e famílias, estabelecendo relações de pertencimento de todos em relação à Unidade Educativa.

### **A.II.3 - Acolhida e despedida cotidianas**

Refere-se à organização do espaço, tempo e das relações nas situações de chegada e saída das crianças e famílias na Unidade Educativa. Implica em um planejamento atento de um espaço enunciativo que acolhe os que se reencontram cotidianamente para iniciar uma jornada de relações, bem como implica em uma atenção sobre os rituais de despedida entre os/as que ficam e os/as que partem. Esses momentos envolvem reencontros e despedidas que ocorrem de forma simultânea. Ou seja, no início de cada jornada, crianças e profissionais se reencontram, enquanto há uma despedida com as famílias e no final de cada período há um reencontro das crianças com as famílias e a despedida das/os profissionais e das demais crianças. Isso implica em uma organização atenta para a composição de tais interações, de forma que crianças e adultos/os se sintam acolhidas/os. Exige também que haja profissionais docentes suficientes nesses momentos de entrada e saída, bem como condições materiais para a organização das propostas de acolhida e despedida.

- a. As crianças e suas famílias são recebidas com gentileza e as/os profissionais buscam saber como as crianças passaram a noite ou o final de semana;
- b. Há tempo e atenção para as despedidas entre famílias e crianças na entrada, ou entre crianças e profissionais na saída, e as famílias são convidadas a entrar na sala de referência;
- c. As/os profissionais docentes acolhem e respondem às preocupações das famílias em saber como as crianças passaram o dia e contam, mesmo de forma sucinta, alguma novidade do dia;
- d. No início e no final da jornada os espaços são organizados com diferentes materialidades para que as crianças possam interagir entre elas, de modo que essas interações ocorram simultaneamente às relações de acolhidas e despedidas;
- e. São expostos registros, com relatos escritos ou com imagens, das vivências das crianças durante o dia ou a semana, para que as famílias possam contemplar e conhecer, nos momentos de chegada ou saída;
- f. Variadas formas de comunicação, com informações que geralmente são veiculadas nos

momentos de chegada e despedida, são previstas, no sentido de assegurar que as famílias que, por motivos variados (não dispõem de tempo para trocas mais significativas nesses momentos ou ainda para aquelas que recorrem ao transporte escolar para o deslocamento das crianças à Unidade Educativa), possam ter acesso às mesmas;

- g. As/os profissionais docentes observam as relações e interações nos momentos de chegada e saída das crianças, para possíveis replanejamentos das posturas ou de proposições com o grupo.

#### **A.II.4 - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

O processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental exige o planejamento de estratégias pedagógicas de ambas as etapas da Educação Básica, com o enfoque nas novas e reiteradas relações por elas estabelecidas na continuidade dos processos educativo-pedagógicos. O processo de transição de uma etapa para outra não visa aspectos como preparação ou mesmo antecipação de conteúdo, mas a preocupação em torno das alterações relacionais que afetam as crianças, suas famílias e profissionais. Educação Infantil e Ensino Fundamental possuem currículos que têm perspectivas teóricas e metodológicas próprias, no entanto, com princípios educacionais comuns, que visam a educação integral e o direito à aprendizagem com respeito às especificidades etárias. Dessa forma, as estratégias planejadas devem considerar os sentimentos, dúvidas e expectativas das crianças e suas famílias quanto a esse processo, garantindo condições espaciais, temporais e materiais para que a transição ocorra de forma respeitosa e ética. É preciso ainda considerar os diferentes percursos formativos, as singularidades e os tempos de cada criança; que incidem sobre esses processos. Cabe reconhecer a realidade de cada Unidade Educativa, de forma a perceber as possibilidades de construir estratégias específicas para os processos de transição.

- a. As famílias recebem informações necessárias para realizarem a matrícula das crianças no Ensino Fundamental;
- b. A organização e as estratégias pedagógicas que envolvem o processo de transição constituem uma ação permanente da Unidade Educativa;
- c. A Unidade Educativa considera e dialoga com as crianças e suas famílias, ao longo do ano letivo, sobre suas expectativas em relação à transição para o Ensino Fundamental;
- d. As ações intencionalmente planejadas para o processo de transição acontecem de maneira dialógica entre Núcleo de Educação Infantil Municipal e as Escolas de Ensino Fundamental próximas, em especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis;
- e. Há momentos de interação entre as crianças de ambas as etapas, estreitando as relações educativo-pedagógicas, garantindo conhecer e refletir sobre a organização dos tempos e espaços;
- f. Existem trocas de documentação pedagógica, experiências, relatos sobre as práticas

pedagógicas realizadas entre as duas etapas da Educação Básica;

- g. O processo de transição é avaliado após o primeiro trimestre do ano seguinte a partir do diálogo estabelecido com as escolas sobre o processo de inserção das crianças nesse novo espaço educativo.

## **SUBDIMENSÃO A.III - CUIDADO**

Esta subdimensão abarca o cuidado enquanto elemento central das relações educativo-pedagógicas, reconhecendo-o como uma marca da Educação Infantil. Parte da compreensão que o cuidado implica uma relação de atenção e disponibilidade ao outro, no caso das crianças, desde bebês, e essa relação é marcada pela consideração delas como atores sociais que manifestam a sua opinião e participam de forma ativa das situações de cuidado, superando a ideia de criança como objeto. Nessa direção, o cuidado como ética, que constitui as relações humanas, nos convoca a ter atenção ao fato de que ele é sempre relacional e revela intencionalidades educativas. A base da intencionalidade se situa na observação, escuta e consideração do outro em todas as situações do cotidiano, com especial atenção às situações de educação e cuidado nos momentos de alimentação, descanso e higiene, uma vez que historicamente são tidas como situações menos nobres na Educação Infantil, mas que, na verdade, constituem momentos privilegiados de encontro entre profissionais e crianças e entre as próprias crianças. Esses encontros são permeados pelos marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência, que precisam ser reconhecidos de modo intencional nas ações de cuidado. Assim, essa subdimensão está organizada a partir de dois (2) indicadores, que abordam o cuidado como dimensão ética na relação educativa e as relações nas situações de cuidado corporal.

### **A.III.1 - Cuidado como dimensão ética na relação educativa**

Este indicador compreende o cuidado como uma dimensão ética que atravessa as relações humanas, e que no contexto dos Núcleos de Educação Infantil Municipais se apresenta de forma intencional nas interações com as crianças. Embora o cuidado envolva muitas situações cotidianas voltadas ao corpo, ele não se restringe a efetivação de ações técnicas voltadas para higiene, alimentação e sono. Como uma dimensão ética, o cuidado envolve múltiplos aspectos afetivos, emocionais, socioculturais, que orientam e sustentam as relações educativo-pedagógicas. Nesse sentido, a dimensão do cuidado na Educação Infantil necessita se constituir a partir de uma perspectiva de reconhecimento, escuta, diálogo e de respeito em relação aos bebês e crianças, o que implica em uma disponibilidade ética de atenção a elas, aos enunciados gestuais e verbais que permeiam essas relações e às formas como ocorrem. Como parte da função da Educação Infantil, a dimensão do cuidado precisa ser pensada, observada, planejada, acompanhada de maneira intencional, a partir de princípios (éticos, políticos, estéticos e pedagógicos) que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e partícipes das relações que as envolvem. Implica dar condições às relações, de modo que as crianças possam se manifestar e interagir de forma ativa no ambiente. Isso exige a estruturação de tempos, espaços e materialidades, bem como, disponibilidade e sensibilidade das/os profissionais na relação com cada criança, de forma a

garantir atenção às suas necessidades e direitos.

- a. As crianças e seus familiares são chamados por seus nomes e há o cuidado em cultivar relacionamentos de confiança e vínculo afetivo;
- b. As singularidades das crianças, desde bebês, e suas famílias são observadas e reconhecidas e há disponibilidade para constituição de novas formas de interação com elas;
- c. As/os profissionais buscam observar as ações e interações das crianças, desde bebês, compreendendo o sentido do que fazem e sentem, antes de abordá-las e se posicionarem nas situações em que elas estão envolvidas;
- d. As/os profissionais consideram as manifestações, expressões, sentimentos e opiniões das crianças, desde bebês, individualmente ou nas interações entre si, e a partir dessas, demonstram disponibilidade para alterar suas próprias condutas;
- e. O espaço e o tempo que mobilizam as interações na sala de referência são organizados de modo que as crianças, desde bebês, tenham disponíveis, simultaneamente, diferentes materialidades, considerando as suas singularidades, escolhas e ritmos;
- f. As/os profissionais docentes observam, acompanham e documentam as ações e interações das crianças, desde bebês, nos diferentes espaços, internos e externos, da Unidade Educativa e propõem, recorrentemente, novas possibilidades de organização a partir desses registros.

### **A.III.2 - Relações nas situações de cuidado corporal**

Este indicador abarca um conjunto variado de relações que ocorrem cotidianamente nos Núcleos de Educação Infantil Municipais, voltadas a atender as necessidades de cuidado corporal e afetivo das crianças, com o intuito de assegurar seus direitos básicos de bem-estar. Envolve um conjunto de conhecimentos éticos e técnicos do cuidado corporal, constituídos para qualificar as relações educativo-pedagógicas que ocorrem em torno das necessidades e direitos das crianças. Da mesma maneira, implica em uma atenção aos modos relacionais constituídos nesses momentos, de forma a garantir a constituição gradativa da autonomia das crianças, no cuidado consigo e com o outro, como também ao próprio processo de constituição humana. Nesse sentido, o presente indicador se desdobra em três (3) indicadores específicos relativos ao sono e descanso, à higiene e à alimentação.

#### **A.III.2.1 - Sono e descanso**

Agrega estratégias intencionais e condições para garantir a oferta de tempos e espaços para saciar as necessidades de sono ou descanso das crianças ao longo do dia, considerando as

singularidades de seus ritmos fisiológicos, bem como, dos rituais que os contornam. Isso implica planejar espaços aconchegantes, a qualquer momento do dia, para acolher as necessidades de dormir ou de se aquietar, respeitando os seus jeitos particulares e aspectos de segurança e higiene pessoal. Como o sono é uma necessidade fisiológica marcada por aspectos singulares, não homogêneos em um grupo, o planejamento desses tempos e espaços deve assegurar o respeito às crianças que não desejam e não sentem necessidade de dormir, com garantias de outras proposições interativas no ambiente da instituição. É preciso considerar que tais ações planejadas exigem materiais adequados e suficientes, bem como, um quadro de profissionais que possa garantir sua efetivação.

- a. Após o almoço, é assegurado um momento de sesta às crianças que sentem sono, assim como é assegurado àquelas que não manifestam tal necessidade, o direito de realizar outras propostas;
- b. Embora haja um ritual para o sono e descanso após o almoço, as crianças são acolhidas em suas necessidades de dormir ou aquietar-se em outros momentos ao longo do dia;
- c. Os ambientes são organizados para o sono das crianças, com atenção à luminosidade, à ventilação, ao conforto, às suas formas singulares de dormir e relacionar-se durante esse momento do cotidiano;
- d. Ao auxiliarem as crianças, desde bebês, a dormirem, os gestos das/os profissionais docentes são cuidadosas/os e atentas/os às manifestações receptivas das crianças;
- e. As famílias são consultadas a respeito dos rituais de sono e descanso das crianças;
- f. As crianças podem dormir o tempo necessário ao seu descanso, levando-se em consideração suas particularidades, e são acolhidas em seus desejos de despertar;
- g. As/os profissionais debatem, refletem e planejam periodicamente ações e tempos de modo a garantir a organização de espaços aconchegantes para o sono, bem como, de ambientes e propostas diversificadas às crianças que não desejam dormir.

### **A.III.2.2 - As relações nas situações de higiene**

Abarcam as situações que ocorrem cotidianamente nas Unidades de Educação Infantil, considerando as condições materiais de modo a vislumbrar o atendimento de direitos básicos das crianças. Envolve situações como trocar de fraldas, trocar de roupas, tomar banho, pentear os cabelos, lavar as mãos, fazer higiene nasal e bucal, em que relações educativo-pedagógicas são estabelecidas para responder às necessidades físicas das crianças, desde bebês, considerando aspectos sociais e culturais que as constituem. Considera também a necessidade das/os profissionais compartilharem princípios pedagógicos que as/os orientam na condução relacional desses momentos: respeito a singularidade das crianças; a necessidade de consentimento das crianças ao serem tocadas; privacidade das crianças; o protagonismo das crianças nas ações de

cuidado consigo e com seus pares.

- a. Há uma organização de tempo e espaço com materialidades específicas e com quantidade suficiente para o atendimento às necessidades de higiene das crianças ao longo do dia;
- b. As/os profissionais docentes estão atentas/os às necessidades e manifestações de conforto ou desconforto das crianças ao longo do dia e as respondem sempre que necessário;
- c. As/os profissionais docentes anunciam previamente às crianças, desde bebês, os gestos e ações que realizam nas situações de cuidado corporal, e estão atentas às manifestações, às respostas e ao consentimento delas nessas relações;
- d. As crianças, desde bebês, são envolvidas e incentivadas a participar de forma ativa das relações de cuidado com seu corpo: trocar de fralda, tomar banho, escovar os dentes, pentear os cabelos, lavar as mãos, trocar de roupas etc.;
- e. São consideradas informações do contexto familiar e cultural das crianças para a constituição das relações de cuidado corporal na Unidade Educativa;
- f. As/os profissionais docentes privilegiam o contato individual com cada criança, desde bebê, nos momentos de higiene, atendo-se ao sujeito e à relação estabelecida nesses momentos;
- g. O grupo de profissionais da Unidade Educativa elabora, discute e avalia periodicamente os princípios pedagógicos que orientam a composição relacional com as crianças nos momentos de higiene;
- h. O banheiro é organizado com espaços coletivos e individualizados, garantindo que as crianças possam optar por fazer suas necessidades fisiológicas com privacidade e sem constrangimento.

### **A.III.2.3 - Alimentação**

A alimentação faz parte do cotidiano da vida coletiva na Educação Infantil, e implica a atenção sobre a saúde nutricional das crianças, bem como sobre a constituição de relações sociais e culturais em torno das práticas do comer. Exige alimentos nutricionais, utensílios suficientes e adequados, o planejamento, a organização e o acompanhamento dos tempos, dos espaços, das materialidades e das interações nas situações de alimentação das crianças na Unidade Educativa. A organização desses momentos de alimentação abarca a atenção sobre as singularidades das crianças, sobre a constituição de seus hábitos alimentares, sobre os processos constitutivos de autonomia e sobre a constituição de interações e trocas de saberes culturais entre adultas/os e crianças e entre as próprias crianças.

- a. Os tempos e espaços para a alimentação das crianças, desde os bebês, são planejados, de

forma a garantir o cuidado com a estética e possibilidades de relação em torno das práticas de comer;

- b. Os hábitos e a constituição do paladar das crianças, desde bebês, são considerados na organização e mediação das práticas do comer, considerando suas preferências e a dimensão social e cultural da alimentação;
- c. As famílias são consultadas sobre os hábitos e rituais de alimentação das crianças e estes são considerados no planejamento;
- d. O espaço e tempo para os momentos de alimentação são organizados de forma a apoiar e assegurar que as crianças constituam gradativamente a sua autonomia, com o cuidado de não acelerar os processos de cada criança e tão pouco negligenciar a necessidade de acompanhamento em tal processo;
- e. As crianças, desde bebês, nos momentos da alimentação, têm a possibilidade de escolher com quem gostariam de estar próximas e de dialogar com os seus pares e com as/os adultas/os;
- f. Há participação ativa das crianças no planejamento e organização dos espaços e tempos de alimentação;
- g. As/os profissionais (do segmento docente e alimentar) demonstram paciência e compreensão aos tempos e modos como as crianças se relacionam com a comida e com as demais crianças nos momentos de alimentação.

#### **SUBDIMENSÃO A.IV – DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL**

A diversidade, entendida como a heterogeneidade que marca as culturas que constituem os diversos grupos sociais, precisa ser abordada de modo contextualizado, especialmente em relação às diferentes categorias que a constituem, como gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, geração, classe e deficiência, e confrontada – confronto entendido enquanto conflito e encontro – com as diferenças e com as desigualdades resultantes dessas. Essa perspectiva implica um compromisso em romper com estruturas que padronizam os sujeitos, as práticas sociais, os seus pertencimentos, e os excluem. Os princípios éticos, políticos e estéticos são importantes balizadores nesse processo e nos convidam a refletir sobre os processos constitutivos das crianças em suas múltiplas dimensões, considerando seus pertencimentos culturais e sociais diversos. É importante que a Unidade Educativa reconheça o seu papel, no sentido de oportunizar a ampliação das relações, combatendo qualquer tipo de discriminação, de modo a constituir processos educativos emancipatórios, na premissa da transformação social, que vislumbre a igualdade social. Assim, a subdimensão em questão se detalha em quatro (4) indicadores específicos relativos à classe social, gênero e sexualidade, às relações étnico-raciais e à educação inclusiva.



#### **A.IV. 1 - Relações de Classe Social**

Este indicador parte da perspectiva que as crianças se caracterizam como um grupo social heterogêneo, no qual estão presentes diversas condições socioeconômicas tais como a classe social, a etnia/raça, o gênero, a geração, entre outras. Isso implica compreendê-las nas suas diferenças e apreendê-las como indivíduos sociais que têm uma história, que vivenciam diferentes experiências, e que são afetadas pelas condições econômicas concretas de suas vidas. Parte-se do reconhecimento de que vivemos numa sociedade cujo sistema econômico perpetua a desigualdade, na qual grande parte da população necessita vender a sua força de trabalho para uma pequeníssima parcela que detém os meios de produção. Nesse sentido, compreendemos que as crianças atendidas pelas Unidades Educativas públicas, em sua ampla maioria, são pertencentes a famílias trabalhadoras e têm suas vidas afetadas pelas condições da desigualdade provocada por esse sistema e da sua reprodução. As relações educativo-pedagógicas necessitam considerar essa dimensão política da organização social e tomar o conhecimento da realidade como base e fonte de uma prática educativa emancipatória. Ou seja, de forma mais imediata, conhecer a história e as condições de vida da comunidade em que o NEIM se localiza, bem como as famílias, as crianças e o grupo de profissionais que lá estão. A partir desse mapeamento, destaca-se o papel do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa e sua importância na organização das propostas pedagógicas, objetivando ações inclusivas de transformação e de emancipação social. Assim, tratar a classe social como um indicador, não significa conceber a desigualdade e a pobreza como um marcador de discriminação pautado nas ausências, mas como uma condição social que necessita ser considerada na composição das relações educativo-pedagógicas, com crianças e adultos/os, sob a perspectiva de emancipação e dos direitos sociais.

- a. São levantadas informações sobre as crianças e suas famílias nos documentos de matrícula ou em pesquisas na comunidade, para compreender seu contexto social, econômico e cultural;
- b. As informações sobre o contexto da comunidade são consideradas no planejamento no sentido de fundamentar as relações educativo-pedagógicas das crianças, desde bebês, no espaço educativo;
- c. São planejadas ações para ampliar, diversificar e complexificar os enredos e os saberes que permeiam os diálogos e as brincadeiras das crianças;
- d. As condições sociais das crianças são objeto de discussão, análise e estudos, influenciando no planejamento de ações que garantam o atendimento da criança dentro de suas necessidades individuais;
- e. As origens, os saberes e as condições socioeconômicas são observadas e reconhecidas nas estratégias de comunicação com as famílias;
- f. Há proposições planejadas para que as crianças conheçam e valorizem a sua origem e a história de sua comunidade;

- g. As/os profissionais estão atentas/os às relações entre adultas/os e crianças e das crianças entre si, e intervêm nas situações de discriminação referentes às condições socioeconômicas;
- h. As famílias e crianças são orientadas acerca de seus direitos, com vistas à transformação e emancipação social.

#### **A.IV.2 - Relações de Gênero e Sexualidade**

Este indicador traz a importância de se pensar sobre a relevância das experiências vividas pelas crianças frente às questões de gênero e sexualidade, mediante atitudes positivas, emancipatórias, éticas e cuidadosas das/os profissionais que atuam nos espaços de educação. É importante atenção a essas questões nas estratégias da ação pedagógica com a mesma valoração, criando possibilidades no sentido de ampliar os repertórios das crianças e acolher os seus comportamentos, na perspectiva de compreendê-las como seres em desenvolvimento, construindo suas narrativas, seus gostos, preferências e identificações.

- a. Espaços, materiais, tempos e brincadeiras são propostos na perspectiva de considerar que as crianças, desde bebês, podem explorar todas as possibilidades de repertórios sem visões estereotipadas de construção de gênero e sexualidade;
- b. As/os profissionais estão atentas/os às manifestações e expressões das crianças, desde bebês, acolhem seus gestos, suas perguntas, opiniões, interesses em torno das questões de gênero e sexualidade, e buscam respondê-las de forma a contribuir para a constituição de uma imagem positiva de si e da/o outra/o;
- c. As/os profissionais estão atentas/os às situações de discriminação de gênero e sexualidade entre as crianças, entre profissionais e crianças, e entre adultas/os e crianças, de forma a intervir orientadas/os pela perspectiva ética do respeito à diferença;
- d. As/os profissionais observam, acompanham e estudam as expressões e manifestações de gênero e sexualidade das crianças, a partir da perspectiva de que essas fazem parte do processo de socialização;
- e. As imagens disponibilizadas na Unidade Educativa incluem os diferentes pertencimentos de gênero e composições familiares, na perspectiva de educar para a inclusão e superação de processos de discriminação e violência de gênero;
- f. As dúvidas e questionamentos das famílias sobre gênero e sexualidade nas relações educativas das crianças são acolhidas e as/os profissionais dialogam sobre elas;
- g. As/os profissionais respeitam as culturas das crianças, buscam ações para ampliar seus repertórios e contribuem com a construção dos seus processos identitários.

### A.IV.3 - Relações Étnico-Raciais

A educação para a compreensão e o reconhecimento das diferenças precisa considerar todas as formas de ser, existir e conceber o mundo. É preciso reconhecer orientações e subjetividades, produtos de vivências, experiências e conhecimentos que possibilitem a revisão de modelos vinculados a ideários que não reconhecem o quanto somos constituídos por um conjunto de tantos outros, fazendo-se necessário, assim, reconstituir o lugar de sujeito e do tema no âmbito da Educação Infantil. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis reconhece que a política de diversidade étnico-racial na educação compõe o conjunto de ações definidas em torno do que compreendemos como qualidade educativa. Nessa perspectiva, a Educação das Relações Étnico-Raciais implica ampliar as referências apresentadas às crianças, historicamente eurocêntricas, garantindo o acesso à história e à cultura africana e afro-brasileira, indígena, latina, e combater todas as formas de preconceito e exclusão, dentre elas o racismo. Neste sentido, reconhecemos o caráter laico dos Núcleos de Educação Infantil, mas consideramos as diferentes culturas e opções religiosas das famílias (ateus, agnósticos, diversas crenças), não privilegiando ou desqualificando quaisquer dessas manifestações, tratando-as sob o prisma da diversidade cultural, buscando a ampliação desse repertório. Pretendemos oferecer a toda comunidade educativa, crianças, familiares e profissionais, possibilidades para se saberem sujeitos, ativos, dinâmicos, respeitados e respeitosos, ao mesmo tempo em que incentivamos atitudes de reconhecimento das diferenças e desigualdades e de valorização da diversidade.

- a. A Unidade Educativa busca conhecer, reconhecer, respeitar e ampliar os conhecimentos e saberes das diferentes culturas das crianças e suas famílias;
- b. As características corporais das crianças e dos adultos/os (familiares e profissionais atuantes no NEIM) são reconhecidas e valorizadas nas relações cotidianas na Unidade Educativa de forma a contribuir para constituição de uma imagem positiva de si e do outro;
- c. As/os profissionais estão atentas/os e intervém quando observam situações de preconceito, discriminação e racismo nas relações entre as crianças, das/os adultos/os com as crianças ou entre adultos/os no espaço da Unidade Educativa;
- d. As relações cotidianas estabelecidas com as crianças e entre adultos/os não privilegiam as crianças brancas em detrimento de crianças pertencentes a outros grupos raciais;
- e. A ancestralidade, a origem étnico-racial e as crenças das crianças e suas famílias são reconhecidas e valorizadas, como manifestações culturais diversas, nas relações cotidianas e em outras proposições específicas organizadas pela Unidade Educativa;
- f. Os espaços e as materialidades (brinquedos, livros, imagens, adereços e produtos infantis de cuidado, instrumentos musicais etc.) são organizados de forma que as diferenças étnico-raciais sejam reconhecidas e as crianças se sintam representadas e valorizadas na diversidade, bem como, reconheçam e valorizem o outro;
- g. As histórias e as culturas africana, afro-brasileira e indígena constituem o repertório que é

mobilizado em diferentes situações educativo-pedagógicas do cotidiano da Unidade Educativa.

#### **A.IV. 4 - A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**

As crianças com deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas habilidades/superdotação, que frequentam a Educação Infantil, são também acompanhadas pela educação especial, que se constitui na modalidade da educação básica que atravessa todas as suas etapas, disponibiliza recursos e serviços, além de orientar acerca das relações educativo-pedagógicas. A educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, busca abranger, reconhecer e valorizar as diferenças na multiplicidade dos sujeitos. O trabalho conjunto das/os profissionais docentes da educação especial com as da Educação Infantil rompe com a ideia de padronização do desenvolvimento, da aprendizagem e das relações educativas, visando a igualdade de direitos e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos. Este indicador abarca as relações estabelecidas nas Unidades Educativas, frente às especificidades que essas crianças nos sinalizam como necessárias, na criação de estratégias e intencionalidades que visam as diferentes formas de se relacionar diante do pleno desenvolvimento e alcance desses sujeitos dentro de seus próprios processos.

- a. As famílias das crianças com deficiência, espectro autista e altas habilidades são acolhidas em suas necessidades emocionais e sociais, oferecendo-lhes possibilidades de participação e diálogo e acesso a outros setores que possam contribuir com a qualidade de vida das crianças;
- b. As/os profissionais docentes buscam informações e orientações com o Polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE - Educação Especial) quando identificam aspectos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças que possam estar relacionados a alguma deficiência, TEA ou altas habilidades, e quando necessário, orientam e encaminham as famílias aos/às profissionais especializados/as;
- c. As ações pedagógicas (reuniões com as famílias, orientações sobre o planejamento de ações específicas, registros elaborados pelas professoras a partir da observação das crianças etc.) e os encaminhamentos a outros/as profissionais (consultas, diagnósticos, retornos médicos, terapias etc.) são registrados para acompanhar o percurso das crianças;
- d. Há estratégias para que as crianças com deficiência, com transtorno de espectro autista e altas habilidades possam interagir e participar em todos os momentos do cotidiano;
- e. Materiais, tempos, espaços e brincadeiras são organizados e alterados de modo a inserir as crianças com deficiência, com transtorno de espectro autista e altas habilidades, nos diferentes espaços e momentos do cotidiano;
- f. Há um trabalho articulado entre as/os profissionais docentes e o Polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE - Educação Especial), de modo a buscar a ampliação

das estratégias e articulação das ações realizadas considerando as especificidades das crianças;

- g. As crianças com deficiência, com espectro autista e altas habilidades interagem com todas/os as/os profissionais docentes e crianças do grupo e não somente com a/o professor/a auxiliar de educação especial, considerando-as pessoas de direitos em suas especificidades.

## **SUBDIMENSÃO A.V – RELAÇÕES INTRA E INTERGERACIONAIS**

Esta subdimensão se estrutura a partir da compreensão que o processo de constituição humana ocorre por meio das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos. Parte da premissa que os processos pelos quais as crianças, desde bebês, se inserem no mundo, ocorrem pelas relações que estabelecem no encontro com as/os adultas/os, bem como com outras crianças de diferentes idades, ou mesmo com seus coetâneos. A relação entre as crianças proporciona a ampliação de possibilidades de criar, imaginar, produzir culturas infantis e a oportunidade de troca e enriquecimento nas relações subjetivas e coletivas dos sujeitos que fazem parte desse contexto da Educação Infantil. Neste sentido, assenta-se também no reconhecimento das crianças como sujeitos sociais com plenos direitos, incluindo o direito de interferir e afetar as relações educativo-pedagógicas que incidem sobre suas vidas. Demarcando que essas relações são permeadas pelos marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência. Assim, esta subdimensão se apresenta desdobrada em cinco (5) indicadores específicos relativos às questões geracionais (Relações Intrageracionais entre as crianças; Relações Intrageracionais entre adultas/os: entre profissionais, e entre profissionais e famílias; Intergeracionais entre crianças e adultas/os) e a Participação infantil.

### **A.V.1. Relações Intrageracionais entre as crianças**

Pressuposto do reconhecimento das diferenças socioculturais entre uma mesma geração. Assenta a ideia da infância plural, uma vez que as crianças, apesar de pertencerem à mesma geração, experimentam diferentes modos de viver esse tempo de vida. Considera que nas relações intrageracionais as crianças compartilham conhecimentos e saberes.

- a. Ao longo da jornada diária na Unidade Educativa, as crianças, desde bebês, que compõem um mesmo grupo, encontram condições para que interajam entre si;
- b. As crianças, desde bebês, compartilham espaços e tempos de interação planejados, com atenção à possibilidade de relações entre os diferentes grupos, promovendo encontros diversificados;
- c. As crianças, inclusive os bebês, têm acesso aos diferentes espaços da Unidade Educativa;
- d. As/Os profissionais docentes observam e registram/documentam as interações do grupo

de crianças, desde bebês, promovendo a socialização desses registros com os bebês, crianças e suas famílias;

- e. As interações entre as crianças de diferentes idades são observadas e documentadas pelo coletivo da Unidade Educativa a fim de ampliar a visibilidade das interações e auxiliar no planejamento das condições dos encontros e as trocas sociais entre elas, ao longo de toda jornada diária;
- f. As interações entre as crianças são mediadas e incentivadas pelas/os profissionais docentes;
- g. As diversas propostas organizadas, na sala de referência ou em outros espaços da Unidade Educativa, oportunizam e respeitam as diferentes composições de encontro das crianças considerando seus movimentos, temporalidades e escolhas.

#### **A.V.2 - Relações Intrageracionais entre adultas/os**

Pressuposto do reconhecimento das diferenças socioculturais entre uma mesma geração. As/os adultas/os, mesmo fazendo parte do mesmo grupo geracional, experimentam diferentes modos de viver esse tempo de vida. Considera que nas relações intrageracionais entre adultas/os há uma pluralidade de conhecimentos e saberes a serem compartilhados que qualificam as relações educativo-pedagógicas da Unidade Educativa.

##### **A.V.2.1 - Relações Intrageracionais entre profissionais**

A partir da ideia da pluralidade que se encontra em um grupo geracional é importante também, para esse indicador específico, pautar as questões que envolvem as relações entre as profissionais (que compõem a categoria geracional-adulter). Consideramos que as relações intrageracionais entre as profissionais incidem diretamente sobre a docência compartilhada, que por sua vez, afeta as relações educativo-pedagógicas estabelecidas com as crianças.

- a. A organização do cotidiano fica marcada pela colaboração, a partir de iniciativas individuais, entre as/os profissionais docentes e demais profissionais da Unidade Educativa;
- b. As propostas organizadas para as crianças, bem como os modos de se relacionar com elas, são consonantes entre as/os profissionais docentes que atuam no mesmo grupo e estão de acordo com os princípios e os documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF);
- c. As estratégias e os modos de se relacionar com as famílias são consonantes entre as profissionais docentes que atuam no mesmo grupo e estão de acordo com os princípios e os documentos curriculares da RMEF;

- d. As ações de cuidado são compartilhadas e realizadas por todas/os as/os profissionais docentes que atuam no grupo de bebês ou crianças e estão de acordo com os documentos curriculares da RMEF;
- e. As/os profissionais do mesmo grupo de atuação decidem e agem juntas/os sobre estratégias e encaminhamentos educativo-pedagógicos, considerando os indicativos e as particularidades das relações com as crianças, desde bebês;
- f. Para compartilhar e refletir sobre seus fazeres, as/os profissionais que atuam em um mesmo grupo dispõem de tempos e espaços organizados;
- g. Para compartilhar e refletir sobre a documentação pedagógica e planejar as relações educativo-pedagógicas cotidianas, as/os profissionais da Unidade Educativa dispõem de tempos e espaços organizados dentro do horário de trabalho.

#### **A.V.2.2 - Relações Intrageracionais - Profissionais e Famílias**

Reconhecemos que a heterogeneidade da infância e das diferentes relações que as crianças constituem com a cultura passa pela necessidade de se conhecer, acolher e respeitar as diferentes origens, configurações e organizações familiares. As famílias representam, para a maioria das crianças, o primeiro contexto de socialização, no qual elas constituem suas primeiras formas de significar o mundo que as cerca, se reconhecendo como parte de um grupo. Nesse sentido, é fundamental acolher e reconhecer as famílias na composição de relações dialógicas que compartilham conhecimentos e saberes que possam nos ajudar a ampliar os repertórios sociais e culturais das crianças. É pertinente ainda afirmar que a constituição das relações cotidianas com as famílias busca legitimar os princípios de complementaridade e compartilhamento.

- a. A Unidade Educativa organiza estratégias para que as famílias conheçam e participem das propostas pedagógicas desenvolvidas de forma a valorizar e reconhecer seus saberes e conhecimentos;
- b. São realizadas, periodicamente, reuniões e encontros com as famílias com estratégias de ausculta, de modo que elas se sintam valorizadas e reconhecidas em seus saberes, conhecimentos, necessidades e opiniões;
- c. Há ações formativas com profissionais e familiares que tratam da função da Educação Infantil e do contexto da Unidade Educativa;
- d. Há abertura para o diálogo, sendo disponibilizados horários para possíveis agendamentos de reuniões específicas, sempre que solicitado pelas famílias;
- e. As diferentes culturas, origens e organizações familiares são reconhecidas e consideradas na elaboração das propostas, bem como, na constituição de relações educativo-pedagógicas pautadas nos direitos das crianças;

- f. É permitida a entrada dos familiares na sala de referência, nos momentos de acolhida e despedida, para um breve diálogo sobre as demandas referentes às rotinas e singularidades das crianças, desde bebês;
- g. São organizados tempos e espaços para a participação política das famílias, que considere suas sugestões e opiniões, para que então sejam colocadas em debate e negociadas.

### **A.V.3 - Relações Intergeracionais - crianças e adultas/os**

As relações intergeracionais são compreendidas como um “Intercâmbio” entre grupos de diferentes gerações, compartilhamento de saberes e consciência do lugar de poder que uma geração tem sobre a outra. A compreensão que as relações entre adultas/os e crianças são marcadas pela interdependência promove a valorização de momentos de observação, escuta e de encontro entre esses diferentes grupos geracionais, mediante os quais as crianças significam o mundo a partir das mediações de adultas/os e estes conhecem os repertórios de vida das crianças e ampliam os seus conhecimentos a partir das relações estabelecidas cotidianamente com elas.

- a. É possível perceber o compartilhamento de afetos e saberes entre profissionais e crianças, desde bebês;
- b. As/os profissionais, nas relações com as crianças, desde bebês, vão significando o mundo para elas e se afetam a partir das suas manifestações;
- c. As/os adultas/os estão atentas/os aos gestos e manifestações das crianças, desde bebês, definindo suas ações e respostas a partir dessas observações;
- d. As transgressões das crianças, frente às indicações dos adultas/os, são reconhecidas enquanto princípio de autonomia e protagonismo, bem como são mediadas pelas/os profissionais;
- e. As situações de brincadeira alternam-se entre situações em que há profissionais e crianças, desde bebês, como parceiras/os na elaboração e na experiência do brincar, com outras em que os adultas/os participam indiretamente na organização, ampliação e complexificação dos repertórios;
- f. É possível perceber na jornada diária uma organização planejada de tempos e espaços que possibilita diálogos entre crianças, desde bebês, e profissionais;
- g. Os pontos de vista das crianças e adultas/os são considerados para a resolução de problemas e conflitos.

### **A.V.4 - Participação Infantil**

A participação das crianças é entendida como um princípio fulcral para a garantia de um contexto democrático, baseado no direito à manifestação e consideração do ponto de vista de



todos os atores sociais. A partir dessa premissa, importa considerar que pelas particularidades do ser bebê e criança, a participação infantil não se dará exclusivamente pela oralidade, mas através da auscultação das diferentes linguagens e da observação atenta às brincadeiras e interações. Participar, nesta perspectiva, significa repensar as estratégias utilizadas para as tomadas de decisão, a partir da premissa que as crianças não só fazem parte da Unidade Educativa e do seu projeto pedagógico, mas têm o direito de tomar parte dos processos de planejamento e desenvolvimento que os constituem.

- a. A observação e a escuta são estratégias permanentes para assegurar a participação das crianças, especialmente dos bebês, nos planejamentos e vivências cotidianas;
- b. As necessidades e solicitações das crianças, desde bebês, por cuidados, manifestas por diversas formas de comunicação, são acolhidas e respondidas pelas/os profissionais;
- c. Os tempos, espaços e materiais são alterados a partir dos indicativos e das ações das crianças, desde bebês;
- d. As relações entre as crianças, desde bebês, bem como os modos que desempenham os papéis sociais e culturais nas brincadeiras, são levados em consideração para um redimensionamento das relações educativo-pedagógicas;
- e. As brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, desde de bebês, bem como as relações constituídas por elas cotidianamente, são objeto de observação e reflexão coletiva, e são utilizadas como fonte para o redimensionamento do planejamento da Unidade Educativa;
- f. As ações, relações e brincadeiras das crianças, desde bebês, bem como a organização dos tempos, espaços e materialidades são mediadas e negociadas com adultas/os;
- g. As/Os profissionais docentes observam, acompanham e registram as manifestações das crianças, desde bebês, e consideram essas para o replanejamento das ações docentes, dando visibilidade ao processo participativo delas.

## **SUBDIMENSÃO A.VI- NATUREZA**

Esta subdimensão tem como pressuposto proporcionar às crianças o contato com o mundo, tendo a compreensão de que enquanto seres humanos somos natureza. Nesse sentido, constituem-se as primeiras aproximações às investigações, hipóteses, interpretações e explicações do mundo e que devem considerar a brincadeira, as interações, as dimensões corporais, lúdicas, emocionais, estéticas e a imaginação, bem como, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, respeito e cuidado com o mundo. Sendo assim, as relações educativo-pedagógicas assumem a intencionalidade e o compromisso de apresentar o mundo para as crianças a partir da interação, do cuidado, do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, bem como o não desperdício dos recursos naturais. Esta perspectiva é baseada no biocentrismo, pautado no princípio ético do cuidado com a vida e na relação harmoniosa entre os seres. A percepção que as crianças possuem da natureza e de si

como parte dela, pode contribuir para a elaboração de hábitos, atitudes, consciência de respeito, cuidado, solidariedade, coletividade que permeiam todo o processo educativo. Os saberes trazidos pelas crianças dizem respeito a sua cultura, vivências familiares, que são constantemente ressignificadas a fim de (re)conhecer-se o/no mundo, e permeadas pelos marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência. Junta-se, ainda nesse processo, a curiosidade da criança, seu desejo de conhecer e saber o porquê das coisas, contribuindo para a constituição de hábitos e atitudes das crianças quanto à sua percepção; da consciência; do respeito e cuidado que elas possuem com relação ao mundo. Sentir-se parte da natureza se torna pressuposto para mobilizar e ampliar repertórios, brincar, observar, criando, assim, hipóteses, questionando, vivenciando o mundo, utilizando-se das múltiplas dimensões humanas. Esta subdimensão se desdobra em três (3) indicadores específicos: conexão com a natureza; descoberta e (re)conhecimento do mundo; e relação de pertencimento ao planeta e consciência socioambiental.

#### **A.VI.1 - Conexão com a Natureza**

Este indicador considera que brincar é um direito das crianças, desde bebês, pois corresponde a necessidade de integridade do ser. Neste sentido, as relações educativo-pedagógicas precisam assegurar que as crianças estejam nos diferentes espaços, dentro ou fora da Unidade Educativa, percebendo seu corpo, experimentando sensações (olhar, sentir, cheirar, ouvir, degustar), construindo percepções sobre sua natureza humana nessa relação com o mundo. Nas brincadeiras as crianças se envolvem de corpo inteiro, sentindo o cheiro da terra molhada pela chuva, a brisa do vento sentadas embaixo de uma árvore em um dia de sol, dentre outras situações, e essas tornam-se essenciais para que através de tais percepções desenvolvam uma relação de vínculo, deixando-se afetar e serem afetadas. Cabe pensarmos os processos educativos com as crianças, desde bebês, na perspectiva do reconhecimento, do pertencimento e da valorização, do cuidado e do respeito com todos os seres que habitam o nosso planeta. É necessário que as/os profissionais docentes e demais profissionais possam planejar, de forma compartilhada, visando oportunizar às crianças, desde bebês, o estar (entre, sob, na) e o se relacionar com as árvores, as flores, o céu, as nuvens, o movimento dos pássaros, brincar com a água, sentir o vento, o sol, tocar na areia ou na argila, etc.

- a. O planejamento prevê que as relações, percepções e observações estabelecidas pelas crianças, desde bebês, com a natureza aconteçam de forma a modificar suas relações com o mundo;
- b. As relações estabelecidas e as hipóteses elaboradas pelas crianças são consideradas para o (re)planejamento, de forma que as vivências em contato com os outros seres da natureza possam oportunizar a ampliação de repertórios;
- c. São planejadas estratégias para que as crianças, desde bebês, possam estar nos mais variados espaços externos (parque, gramado, praia, dunas, praça etc.), dentro ou fora da Unidade Educativa e em todas as estações do ano;

- d. As crianças, desde bebês, têm contato com diferentes fenômenos da natureza (chuva, vento, sol, dentre outros) e diferentes elementos naturais (terra, conchas, gravetos, folhas, sementes, água, fogo, madeiras, entre outros) como possibilidade de se conectar ainda mais com o mundo, compreendendo que nessa relação ela afeta e é afetada;
- e. A Unidade Educativa desenvolve coletivamente estratégias junto às famílias e crianças, desde bebês, para que vivenciem juntas o contato com diferentes fenômenos e elementos da natureza;
- f. São respeitadas as brincadeiras das crianças, desde bebês, no seu tempo para observação, na sua construção de hipóteses, constituindo assim vivências significativas para elas;
- g. São organizadas práticas educativo-pedagógicas para que as crianças, desde bebês possam contemplar e experienciar, utilizando-se dos diferentes sentidos, os ciclos da natureza a cada dia e nas diferentes estações - suas cores, odores, formas, temperaturas, luzes e sombras etc. - bem como conhecer, acompanhar e registrar esse processo por meio de desenhos, falas, colagens, fotografias etc.

#### **A.VI.2 - Descoberta e (Re)Conhecimento do Mundo**

Na Educação Infantil a curiosidade deve ser fomentada e ampliada. Através das brincadeiras e das interações as crianças nos indicam seus modos, seus desejos, suas necessidades, suas descobertas, seus encantamentos, sua maneira de ser, de estar e de se conhecer o/no mundo. Assim, enquanto brinca, observa, toca, experiencia, cria hipóteses, questiona, a criança, desde bebê, realiza descobertas sobre o mundo e percebe seu lugar nele. Desse modo, é preciso assegurar às crianças o acesso a diferentes espaços, materialidades, garantindo vivências sensíveis e significativas como forma delas construírem relações cuidadosas e afetivas em comunhão com as mais diversas formas de vida na terra. Considerando, ainda, que crianças e profissionais, no compartilhar de suas vivências, possam reconhecer modos de existência de vida ancorados em princípios éticos ligados ao bem comum: do cuidado, da empatia, do respeito, dentre outros.

- a. É oferecida às crianças, desde bebês, a possibilidade de uma atitude pesquisadora, promovendo ações como: observar; tocar; cheirar; tatear; dialogar com as crianças, convidando-as a expressarem suas ideias e opiniões; reconhecer a formulação de suas hipóteses;
- b. São planejados e organizados espaços e propostas que privilegiem a observação e o reconhecimento do mundo, seja individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, considerando os indicativos das crianças;
- c. São disponibilizados materiais como lupas, binóculos, globo terrestre, mapas, livros, imagens, etc. e informações provenientes das famílias e da comunidade para apoiar a curiosidade das crianças sobre diferentes elementos da natureza;

- d. São realizadas práticas educativo-pedagógicas no parque e demais espaços internos e externos da Unidade Educativa, de modo a transformá-los em ateliês organizados para possibilitar que as crianças, desde bebês, possam ter vivências lúdicas e artísticas com a luz natural e artificial, com as sombras, água da chuva, com o vento, e, também, possam desenhar, pintar, modelar, construir a partir dessas vivências e, também, com diferentes materialidades naturais;
- e. Estão disponíveis e ao alcance das crianças, desde bebês, para contato, observação, pesquisa, formulação de hipóteses e uso, diferentes materialidades de origem natural como: conchas; areias de diferentes texturas; pedaços de madeira de diferentes formas, texturas e tamanhos; sementes; tintas naturais; gravetos; metais; pedras; folhas; dentre outras;
- f. É garantido às crianças, desde bebês, o equilíbrio entre o tempo de permanência no interior da sala de referência e fora dela;
- g. São previstas visitas a espaços fora da Unidade Educativa como forma de reconhecer e valorizar os diferentes espaços que existem na comunidade e na cidade como um todo, a exemplo de museus, parques, praças, hortos, centro de reciclagem, territórios quilombolas, agricultores familiares, hortas urbanas/comunitárias etc.;
- h. O espaço da sala de referência é organizado de forma a garantir que as janelas e portas possam permanecer abertas, dando visibilidade para o espaço externo.

### **A.VI.3 - Relação de pertencimento ao planeta e consciência socioambiental**

O contato com o mundo em que se relaciona permite à criança, desde bebê, compreender, reconhecer, valorizar, cuidar, participar, observar, se pertencer ao entorno em que vive. Nesse sentido, elas elaboram diferentes interpretações acerca deste mundo. Vivemos em um momento com escassez de água, poluição nos mares, no ar, no solo, destruição das florestas, alta produção de resíduos, dentre tantas outras situações que estão degradando o planeta. Cabe a nós, adultos/os, a responsabilidade de apresentar às crianças o sentido de cuidar e proteger todas as formas de vida. A criança precisa estar em conexão com a natureza para que possa criar empatia, sensibilizando-se assim para o outro, para o diferente. Possibilitar relações entre crianças e adultos/os, em contato com diferentes formas de vida existentes no mundo, contribui na construção de uma consciência ambiental. Compreendemos que a forma como vivemos afeta o equilíbrio de todo o ecossistema e a busca por uma consciência crítica requer uma aproximação com a realidade vivida. Para viver a perspectiva do cuidado, da valorização, do pertencimento e do reconhecimento da vida, por intermédio de uma relação íntima e inteira num processo de conexão entre todos os seres, as propostas da ação pedagógica precisam estar pautadas na intencionalidade, na responsabilidade e no compromisso ético com o cuidar de todos os seres, respeitando a diversidade de culturas e a biodiversidade.

- a. As relações educativo-pedagógicas propostas evidenciam a perspectiva de cuidado e

pertencimento ao planeta e a consciência socioambiental, como por exemplo: separação de resíduos, sua reciclagem; a relação do uso das fontes de energias renováveis e não renováveis, o uso da água e sua importância para a vida na terra, seus processos de reuso e os seus diferentes papéis no cotidiano da Unidade Educativa e fora dela;

- b. São oferecidas às crianças, desde bebês, relações com diferentes fenômenos do mundo (arco-íris, mudança de clima, estações do ano, metamorfose, decomposição, apodrecimento etc.) e pesquisas em fontes de diferentes materialidades (livros, revistas, ambientes virtuais, etc.);
- c. São observados, compreendidos e legitimados os modos como as crianças elaboram as hipóteses e constroem conhecimento, para assim ampliá-los e complexificá-los;
- d. São planejadas saídas ao entorno do NEIM (praças, praias, rios, dunas, bosques, matas, ruas) que demarquem as inter-relações e as diferenciações entre os ecossistemas, assim como a possibilidade de contemplação e a necessidade de cuidado com o mundo;
- e. As crianças participam do cultivo de plantas e do cuidado aos animais (itinerantes ou que vivam no NEIM);
- f. São organizadas visitas às instituições que promovem o plantio de árvores na sua cidade e outras que protegem a vida animal;
- g. As relações estabelecidas entre as crianças, desde bebês, na perspectiva da valorização, do pertencimento, do reconhecimento, da biodiversidade e do cuidado ao Planeta, no espaço do NEIM e também fora dele, são consideradas para o replanejamento das ações educativo-pedagógicas.

## **SUBDIMENSÃO A.VII - AS EXPRESSÕES DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As relações que as crianças estabelecem com as expressões do conhecimento matemático se manifestam de diferentes modos e nos mais diversos contextos. As crianças nos apresentam saberes trazidos de suas vidas cotidianas constantemente, e é importante a adoção de uma escuta sensível por parte das/os profissionais docentes, no sentido de valorizar e ampliar esses conhecimentos prévios que elas compartilham conosco e com as outras crianças. Desse modo, é importante se atentar aos conhecimentos que elas compartilham conosco na Unidade Educativa, e se questionar sobre o que é significativo para elas. Como podemos, por meio das ações educativo-pedagógicas, ampliar, diversificar e complexificar, nas interações entre crianças e profissionais, o que elas nos apresentam dos seus grupos distintos aos quais pertencem - família, comunidade, dentre outros? Como acolhemos, ampliamos e aprofundamos os conhecimentos e perspectivas das crianças ao explorarmos a comunidade ou nos envolvermos nas brincadeiras pelo parque? Quais percepções matemáticas as crianças tecem? Nas brincadeiras e interações a criança se envolve em um processo de imaginação, criação e participação, exercendo sua própria autoria ao formular perguntas sobre si mesma, sobre os outros e sobre as diversas manifestações do conhecimento matemático. Ao adotarmos essa perspectiva, reconhecemos que as crianças têm

consigo saberes importantes que devem ser valorizados. Elas possuem uma visão singular e criativa do mundo, na qual a matemática está presente e pode ser abordada de maneiras variadas. Em resumo, ao considerar o "porquê", o "como", o "onde" e o "que" das brincadeiras e interações em conjunto com as crianças, abrimos espaço para valorizar suas perspectivas, saberes e formas de interação com o mundo. Face ao exposto, faz-se necessário valorizar e respeitar os diferentes saberes dos povos, que se expressam nas maneiras das crianças de ser, de estar e de descobrir o mundo, constituindo relações. Relações essas que são permeadas pelos marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência. As crianças, durante suas interações e brincadeiras, imaginam, criam, participam, desenvolvem a sua autoria, indagam sobre si mesmas, sobre os outros e também sobre as diferentes expressões do conhecimento matemático. Portanto, considera-se que o contato das crianças com essas expressões já acontece no cotidiano: por exemplo, quando se relacionam com as diferentes formas presentes na natureza; no passar do tempo (seja ele o tempo de Chronos, de Kairós ou de Aión); nas relações que estabelecem com o espaço e as diversas possibilidades de nele se movimentarem; ao ouvirem músicas com seus diferentes ritmos, tempos e pausas; nos preparos dos alimentos e também nas brincadeiras de “fazer comidinha”; nas quantidades, tamanhos e posições dos diversos objetos; etc. Cabe às/aos profissionais docentes o planejamento das relações educativo-pedagógicas reconhecendo as expressões do conhecimento matemático nas brincadeiras das crianças, refletindo sobre o que oferecemos às crianças e os modos como elas se apropriam do que foi oferecido. Esta subdimensão está organizada em dois (2) indicadores específicos: as relações matemáticas no cotidiano, e a matemática e a sua relação com o mundo.

### **A.VII.1 - As relações matemáticas no cotidiano**

As relações matemáticas constituem um dos modos como nos relacionamos com o mundo. Essas estão presentes nas diferentes brincadeiras vivenciadas pelas crianças, desde bebês, como, por exemplo: serra, serra serrador; falar ao telefone; brincadeira de mercadinho, de feira; brincar de casinha; brincar de fazer comida e alimentar o/a outro/a; brincar de ser médico/a, de ser bombeiro/a, de ser mecânico/a, de ser professor/a, de ser construtor/a, de ser motorista, etc.; brincar de amarelinha; brincadeiras de roda; brincar com fantasias; brincar com diferentes elementos da natureza (com a água, com a terra, com o ar, com o fogo, com o metal); brincar de escorregar, de subir, de descer, de pular, de correr, de mergulhar, de atravessar, de agarrar, de lançar, de se lançar e arremessar, dentre outras. Tais vivências permitem que as crianças possam observar, questionar, levantar hipóteses e formular suas próprias conclusões. Essas envolvem números e sistemas numéricos, noções de espaços, formas, grandezas e medidas que se manifestam nas diferentes brincadeiras e materialidades, quais sejam: no formato e os números das placas dos carros, no tamanho dos calçados, nas diferentes régua de medidas, nos números e no formato dos telefones, nos diferentes tamanhos e formato dos relógios, nos diferentes calendários, nos diferentes tipos e capacidade de carga das balanças, nas embalagens dos alimentos, nas receitas culinárias, no tamanho e peso dos livros, no volume da areia colocada nos potes, na quantidade da água utilizada para molhar as plantas, no tamanho e formas das portas das Unidades Educativas, na indicação do número do NEIM no seu endereço, no deslocamento de um espaço para outro. É importante, então, que seja oportunizado às crianças, desde bebês, o contato com variadas texturas, formas, cores, espessuras e tamanhos, por meio de

objetos e suas materialidades, que estimulem sua curiosidade e suas descobertas, incentivando as perguntas e discussões de “como e porquês”. Essas proposições possibilitam que a criança viva realidades diversas para pensar por si própria, discutir e comparar os diferentes pontos de vista também entre criança-criança e nas situações reais em que vive no seu cotidiano.

- a. As crianças, desde bebês, no diálogo com as/os profissionais docentes e entre si, confrontam suas ideias, criam hipóteses e tiram conclusões para construir suas experiências quantitativas, de grandeza, de medidas, de formas e relações espaço-temporais. São realizados também questionamentos (o que?; onde?; porque?; como?; será?) por parte das/os profissionais docentes, assim como das crianças, no sentido de ampliar o diálogo a fim de contribuir na elaboração do pensamento matemático e na resolução de situações cotidianas vivenciadas;
- b. As crianças, desde bebês, vivenciam, nas brincadeiras e situações cotidianas, relações matemáticas de corpo inteiro (percepções espaciais, organização do esquema corporal, noções geométricas, grandezas e medidas);
- c. As crianças, desde bebês, atuam como protagonistas, no sentido de solucionar, em conjunto com as/os profissionais docentes, problemas do cotidiano utilizando relações matemáticas;
- d. As crianças, desde bebês, são convidadas a perceber, analisar, dialogar, comparar, compartilhar, trocar saberes e/ou registrar os acontecimentos que ocorrem no mundo como forma de constituir noções para a compreensão das relações matemáticas no seu cotidiano (mudanças climáticas em diferentes partes do mundo; as diversificadas formas de alimentação; a organização do espaço-tempo - dias, meses e anos - dentro e fora da unidade; a sazonalidade no plantio das muitas espécies de plantas; os diferentes biomas existentes no mundo; as diferentes idades das crianças, de seus familiares e das/os profissionais etc.);
- e. Na relação com o tempo e espaço, são apresentadas materialidades de diferentes formas, pesos, quantidades, texturas e tamanhos, que possibilitam às crianças brincarem de entrar e sair, subir e descer, apertar e afrouxar, empilhar, abrir e fechar, agrupar e separar, medir, entre outras, bem como a relação com os tempos, quantidades, volumes, entre outros;
- f. As/os profissionais docentes asseguram, nos seus planejamentos, por meio de seu registro, de sua observação e da interação com as crianças, a ampliação, a complexificação e diversificação, a criação e a compreensão das relações matemáticas no interior das brincadeiras;
- g. No diálogo com as crianças, essas são incentivadas a apresentar suas descobertas e suas estratégias na resolução de problemas matemáticos simples, bem como mostrar o que registraram, contar seus percursos, justificar suas escolhas e fazer questionamentos como forma de comunicar as suas conclusões.

## A.VII.2 - A matemática e sua relação com o mundo

No dia-a-dia das Unidades Educativas observamos que as crianças, desde bebês, se envolvem em desafios relacionados aos conhecimentos matemáticos: na organização e vivência de suas brincadeiras, no modo como dispõem suas materialidades, organizam os tempos e espaços. São inúmeras situações em que as crianças expõem suas ideias e lógicas, ouvem as ideias que outras crianças formulam e comunicam hipóteses, argumentam sobre pontos de vista diferentes, relatam situações da vida cotidiana, procuram resolver problemas com ajuda dos seus pares e das/os adultas/os. Compreendemos que o reconhecimento e valorização dos saberes que as crianças trazem dos contextos sociais e culturais em que vivem são de fundamental importância para abordarmos o conhecimento matemático na Educação Infantil. Nesse sentido, reconhecemos os diferentes povos e grupos sociais que expressam seus conhecimentos construídos historicamente, dentre eles os modos como se relacionam com a matemática em seu cotidiano. Tais relações com o conhecimento matemático podem ser observadas em ações do cotidiano, por exemplo: pescadores que dividem o quinhão (uma dita medida de quantidade de peixes por pessoas, na divisão entre os trabalhadores); no contexto dos tradicionais engenhos de produção de farinha de mandioca da região, há uma divisão dos sacos de farinha chamadas de “partes”; já na dinâmica das feiras livres, acontecem os “escambos” - as trocas de produtos. Assim, pode-se observar nas diferentes relações cotidianas uma diversidade de expressões matemáticas, construídas historicamente pelos povos e comunidades por meio de seu jeito de ser e estar no mundo. Visar as relações matemáticas no/do mundo significa abordar como os/as diferentes saberes/fazeres/culturas se relacionam com esse conhecimento matemático. Assim, cabe às/aos profissionais docentes possibilitar às crianças, a partir das interações e brincadeiras, a ampliação e a complexificação dos saberes do mundo acerca desses saberes, a familiarização com as expressões do conhecimento matemático, valorizando momentos para observar e se relacionar com o conhecimento matemático por meio das expressões da vida que se apresentam no mundo.

- a. São respeitados, reconhecidos e valorizados os saberes e as culturas das crianças, desde bebês, e de suas famílias, referentes às elaborações e expressões de seus pensamentos matemáticos;
- b. São oportunizadas às crianças vivências nas quais elas possam comparar, qualificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir, avaliar, utilizando para isto instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura;
- c. É garantido às crianças, desde bebês, acesso livre a livros de diferentes formatos (grandes; pequenos; sanfonados; com diferentes texturas; em pop-up), que apresentem diferentes expressões do conhecimento matemático (através dos ritmos, dos tempos e das pausas contidas nas histórias musicadas; através da vivência do canto, da dança, do tocar um instrumento);
- d. Ficam disponíveis às crianças, desde bebês, materialidades de diferentes formas, tamanhos e texturas, permitindo que possam se relacionar com as expressões matemáticas do mundo (caixas de papelão; bolas, escadas, triângulos, fitas métricas, fitas coloridas,



tecidos, cordas, tubos de diferentes tamanhos);

- e. São oferecidas às crianças ferramentas para desenhar, recortar, serrar, pregar, cortar, apertar, esticar, martelar, furar, colar, dentre outros, na elaboração e construção de brinquedos, com o objetivo de familiarizá-las com as expressões do conhecimento matemático;
- f. São construídos, a partir de materialidades e ferramentas oferecidas às crianças: bonecos da brincadeira do boi de mamão, pipas, carrinhos em miniatura, carrinho de rolimã, barquinhos, bicicletas, caixas, casinhas, cata-vento, bonecas/os de pano e de palha, aviões de papel, pé de lata, perna de pau, instrumentos musicais de percussão, instrumentos de cordas, balanço, dentre outros, possibilitando assim, através das brincadeiras de “pensar em como fazer”, vivências significativas com as expressões do conhecimento matemático;
- g. É oportunizada às crianças, desde bebês, a possibilidade de observação e de se relacionar com o conhecimento matemático através das expressões da vida que se apresentam no mundo: do movimento dos rios e dos mares; nas diferentes fases da lua; o movimento do sol ao longo do dia e nas diferentes estações; as nuvens movimentadas pelos ventos que orientam os pescadores com relação ao clima; o movimento das árvores provocado por diferentes ventos; do sentir e brincar com vento de corpo inteiro.

## **SUBDIMENSÃO LINGUAGENS**

A linguagem, no processo de desenvolvimento humano, não se resume à formação da palavra, ao desenvolvimento da fala, construção da linguagem verbal. Constitui-se por um conjunto de enunciados que é produzido por meio de choros, balbucios, sorrisos, olhares, silêncios, gestos, movimentos, letras, símbolos, rabiscos, garatujas, desenhos, danças, músicas, entre outros. A linguagem é compreendida como um processo histórico, cultural e ideológico de construção de sentido nas interações diversas das crianças, desde bebês, no dia a dia. Entendida, em uma perspectiva histórica e cultural, ganha forma nas interações sociais com outrem, pois se desenvolve no âmago das relações em sociedade. Por se constituir em discurso, a partir da interação entre o ponto de vista de um e o ponto de vista de outro, é entendida como dialógica. Portanto, a escuta, dialogia, alteridade - aspectos esses que determinam, pela palavra e enunciados, não somente verbais, a constituição do sujeito - são fundamentais para se pensar o agir com as crianças, desde bebês, nos contextos coletivos da Educação Infantil. Dessa forma, há necessidade de atentarmos ao que dizemos/comunicamos e como dizemos/comunicamos (gestos, olhares, movimentos bruscos ou sutis), como expressão da nossa corporeidade que se entrega e integra à corporeidade do outro; bem como ao que apresentamos de referenciais artísticos (músicas, histórias, teatros, danças, poesias, entre outros) às crianças, desde quando são bebês. Assim, importa contemplar nos conteúdos, processos e materiais apresentados, também a representatividade de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estrangeiras, de diferentes etnias-raças, classes, religiões, identidades de gênero, de modo a considerar e reconhecer as diferentes especificidades de cada criança. Compreender a linguagem nessa perspectiva é importante para que possamos afirmá-la em seus

múltiplos enfoques, considerando sua condição verbal e não verbal. As linguagens oral e escrita, consideradas na sua função social, constituem-se pela criação de sentidos de expressão e comunicação, situadas no tempo, na cultura e na história. Seu processo de apropriação pelas crianças perpassa um caminho que compreende gesto, desenho, brincadeira de faz de conta e a palavra. Desse modo, perspectiva a formação de crianças leitoras e produtoras de textos, rompe com uma lógica meramente mecanizada da decodificação de símbolos, letras e números, na qual a literatura se apresenta como uma fonte inesgotável de constituição da linguagem pela criança. As linguagens visuais são constituídas de diferentes expressões em arte, como desenho, colagem, fotografia, grafite, escultura, construções, pintura, instalações, gravuras, produções audiovisuais etc. Entrelaçam-se ao conjunto das demais linguagens, em diálogo com especificidades teórico-práticas das linguagens artísticas e seus entrecruzamentos. E, ainda, potencializam o aguçamento dos sentidos, possibilitando às crianças, desde bebês, a ampliação de suas formas de sentir, estar, criar, aprender e se expressar. As linguagens corporais e sonoras se desvelam nas manifestações gestuais/corporais e sonoras/musicais e em inúmeras questões imbricadas ao corpo, à gestualidade, aos movimentos humanos, aos diferentes sons, incluindo os da natureza, às expressões artísticas da música, do teatro, da dança entre outras. As relações das crianças, desde bebês, com essas linguagens envolvem, também, o fazer artístico e o processo de conhecer e apreciar diferentes manifestações artístico-culturais: experiências estéticas nas quais acionam o olhar, a escuta, o toque, o olfato, o paladar, os movimentos, possibilitando experiências nos âmbitos cognitivos, afetivos e sensíveis de forma indissociável. Importa, ainda, ressaltar que as relações das crianças com as diferentes linguagens precisam ser compreendidas na perspectiva da inclusão, considerando as especificidades das crianças e demais sujeitos do cotidiano educativo-pedagógico.

## **SUBDIMENSÃO A.VIII - LINGUAGENS ORAL E ESCRITA**

As linguagens oral e escrita na Educação Infantil são consideradas na sua função social, ou seja, em conexão com seus usos no cotidiano. Neste sentido, são compreendidas e utilizadas para que as crianças exerçam e ampliem suas possibilidades de criar sentidos acerca dos conhecimentos - científicos, culturais e artísticos - historicizados ao longo do processo de desenvolvimento humano; bem como, para se comunicar, expressar pensamentos, sentimentos, aprendizados; partilhar ideias, rememorar situações etc. Dessa maneira, o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças perpassa por ações educativo-pedagógicas que possam oportunizar, potencializar, ampliar, diversificar e complexificar os processos referentes às linguagens que visem atos criativos e autorais. Esses atos se relacionam à fala, leitura, escrita, ao brincar, desenhar, entre outras manifestações e devem ser desenvolvidos de forma intencional e contínua, sempre em relação com os usos sociais da leitura e da escrita. Sem, contudo, constituir-se em práticas de ensino de letras, da relação entre letra e som, e da escrita e leitura de palavras e textos, uma vez que essas integram etapas do processo de alfabetização que compõem o processo educativo-pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, as possibilidades de acesso e de interação das crianças, desde bebês, com a linguagem escrita constituem a organização cotidiana de tempos e espaços para que possam brincar e aprender sobre si e o mundo, por meio da interação com a literatura oral e escrita, manuseio de livros - com e sem palavras - e demais suportes de textos, brincadeiras com letras e palavras

significativas, interação com a escrita de seus nomes, entre outros. Bem como, possam ter contato com diferentes linguagens (visuais, audiovisuais, oral e escrita, literárias, da música, da dança, do teatro etc). Desse modo, não devem ser confundidas com a realização de atividades repetitivas e mecânicas, como, por exemplo, cobrir pontilhados de letras, copiar palavras descontextualizadas e memorizar o alfabeto. No que se refere às especificidades da linguagem oral, é imperioso compreender que esta forma de expressão extrapola a fala ou a oralidade na comunicação humana. Neste sentido, é preciso considerar as diversas expressões extra verbais, entre as quais destacam-se: o olhar, o movimento, o toque, as sonorizações vocais diversas, uma vez que a comunicação humana está articulada à entonação, ao corpo, ao gesto, à emoção e ao sentido. Assim, a palavra falada não ocorre de forma isolada. Diante disso, reiteramos que as múltiplas expressões humanas vivenciadas por meio da brincadeira, das interações, da gestualidade, do desenho e da fala, uma vez oportunizadas às crianças no ato pedagógico, possibilitam a estas, experiências que, sozinhas, em pares ou na relação com adultos/os, potencializam a apropriação de novos conceitos, promovendo novas aprendizagens, bem como garantindo proposições que lhes tragam autonomia, direito de escolha e participação efetiva no cotidiano da Educação Infantil. A organização de tempos, espaços e materialidades com os diferentes gêneros do discurso (diálogo oral, bilhete, reportagens, bula de remédio, receita culinária, mensagens *online*, fábula, contos de fada, poema, crônica etc.) e os diferentes suportes de textos (livros – literários; informativos; em braille; de arte etc.–, jornais, revistas, álbuns de figurinhas, embalagens, *outdoor* etc.) deve ser contínua e acontecer das mais variadas formas, de modo a respeitar as singularidades e interesses das crianças ao promover a interação entre as crianças e entre elas e os adultos/os. Destaca-se que as relações desses também são atravessadas pelos marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência, e precisam ser reconhecidas de modo intencional no planejamento das ações educativo-pedagógicas. Dessa maneira, respeitar suas diferenças e fomentar sua autoria, possibilita experimentações e o protagonismo delas, contribuindo para suas constituições como sujeitos falantes, leitores e produtores de textos. Nesse sentido, a presente subdimensão se desdobra em cinco (5) indicadores específicos relativos à imaginação, ressignificação e criação; à comunicação e oralidade; aos encontros de diálogos; à linguagem escrita, gestos, narrativas e palavras; e à literatura infantil.

### **A.VIII.1 - Imaginar, fantasiar, ressignificar e criar**

A imaginação se relaciona com a ideia de criação. Para inventar e criar é importante o contato com variadas imagens, ampliando, assim, a constituição da memória. Nesse sentido, a imaginação é fundamental nos processos de apropriação da linguagem em suas múltiplas dimensões. Assim, o falar, o brincar, o desenhar e todas as demais linguagens pelas quais as crianças se expressam, são caminhos para melhor conhecermos indicativos sobre como produzem e reproduzem cultura, de como criam e se apropriam da realidade e o que lhes desperta interesse. É importante organizar práticas educativo-pedagógicas que potencializem a imaginação criadora das crianças. Quanto mais as crianças, desde bebês, forem encorajadas a observar, acessar, conhecer e interagir com diversas materialidades, elaborando hipóteses relacionadas aos conhecimentos e desafios cotidianos, maior será sua potencialidade de imaginar e revelar a sua criatividade. Assim, importa contemplar nos conteúdos, processos e materiais

apresentados, também, a representatividade de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estrangeiras, de diferentes etnias-raças, classes, identidades de gênero, de modo a considerar e reconhecer as diferentes especificidades de cada criança. Compreender a linguagem nessa perspectiva é importante para que possamos afirmá-la em seus múltiplos enfoques, considerando sua condição verbal e não verbal.

- a. São ofertadas diferentes materialidades às crianças, desde bebês, que possibilitam processos de mediações e interações entre adultos/os e crianças e entre as crianças e seus pares, com base na observação, na exploração concreta e diferenciação das características externas de objetos, isto é, elementos que permitam perceber diferentes texturas, tamanhos, formas etc.;
- b. É proposto ao grupo de crianças, desde bebês, de modo planejado, o acesso e a interação com diferentes sonoridades, imagens vívidas e/ou impressas, suportes de textos variados (Livros literários - contos, poemas, de imagens, etc. e livros informativos - de diferentes formatos e materiais; de arte; em braille etc. Jornais, revistas, álbuns de figurinhas, embalagens, *outdoor* etc.);
- c. A organização dos espaços e dos materiais (objetos variados, brinquedos, livros, papéis, canetas, tecidos etc.), permitem que as crianças, desde bebês, escolham quando e como utilizá-los, e ressignifiquem os objetos que lhes são disponibilizados, como meio de criarem novas possibilidades para o brincar, imaginar, sentir, fantasiar, representar, produzir e reproduzir culturas ao interagir com diferentes linguagens e se expressarem por meio delas;
- d. As/os profissionais docentes, utilizam-se da oralidade, de gestos convidativos, movimentos e expressões, imagens e objetos que incentivam a interação das crianças, desde bebês, com as diferentes materialidades, narrativas, personagens, situações ficcionais e gêneros do discurso com foco na oralidade, rima e melodia (canções, parlendas, adivinhas, trava-línguas etc.);
- e. As crianças, desde bebês, contam com a interação e mediação de diferentes profissionais docentes na constituição de suas narrativas (histórias que partem de uma situação vivenciada, histórias contadas por elas sobre suas próprias vidas, histórias ficcionais);
- f. Há diversidade e alternância de materiais oferecidos às crianças, desde bebês, em diferentes momentos do cotidiano e espaços da unidade, garantindo a escolha de quando e como utilizá-los, ampliando, assim, suas possibilidades de criar, conhecer, brincar, imaginar, expressar-se, produzir e reproduzir culturas;
- g. As/os adultos/os verbalizam o que interpretaram daquilo que foi enunciado pelas crianças, desde bebês, de forma verbal e não verbal, colaborando com perguntas, sugestões e hipóteses, encorajando-as a seguir no seu discurso enunciativo.

## A.VIII.2 - Comunicação e oralidade

A comunicação é elemento fundamental na constituição da identidade individual e coletiva do sujeito. Neste sentido, a comunicação oral, visual, tátil, com sinalizações e as diferentes possibilidades expressivas perpassam todos os momentos em que crianças, desde bebês, estão no espaço educativo. A linguagem na sua dimensão comunicativa, evidenciada na imitação, balbucio, gesticulação, movimentação, olhar, sorriso, silêncio, choro, fala etc. - se constitui nas relações sociais por meio das interações entre as crianças e entre crianças e adultos/os. Para tanto, é necessário atentar-se à organização de espaços, tempos e materialidades e à forma (por gesto, fala, uso de imagens e objetos com texturas diferenciadas) como são narradas e apresentadas as proposições ao grupo, considerando as crianças em suas particularidades física, motora e cognitiva, assim como suas identidades sociais, culturais, geracionais. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de observar, registrar e incluir, intencionalmente, nos planejamentos e nas elaborações sucessivas, os aspectos aqui mencionados.

- a. São organizados espaços, tempos e materialidades que possam contribuir para ampliação de repertório comunicativo das crianças, desde bebês;
- b. As ações realizadas para e com as crianças, desde bebês, nos diferentes momentos do cotidiano (troca de fraldas, banho, alimentação, acalanto no momento do sono, brincadeira, etc.), lhes são narradas e apresentadas por gestos e troca de olhares de apoio;
- c. As crianças, desde bebês, são encorajadas a imitar, balbuciar, gesticular, se movimentar, criar relações comunicativas e expressivas; e as profissionais docentes demonstram compreensão ativa, respondendo com gestos ou palavras e promovendo uma atuação dialógica;
- d. As/Os profissionais, sobretudo, profissionais docentes, acolhem enredos brincantes, ideais, hipóteses e as diferentes culturas manifestadas pelas crianças, desde bebês, e ampliam seus repertórios e suas relações consigo, com o outro e com a cultura, disponibilizando objetos, imagens e outras oportunidades de expandir os sentidos trazidos pelas diferentes materialidades;
- e. São consideradas as diferentes maneiras de comunicação e expressão das crianças, desde bebês, assim como são utilizadas estratégias para que possam comunicar suas necessidades, descobertas e compreensões de diferentes maneiras, que não se restrinjam somente à palavra, contribuindo na ampliação de repertório linguístico, artístico e cultural;
- f. As ações comunicativas, interacionais e culturais entre as crianças e entre as crianças e os adultos/os permitem reestruturar os tempos e espaços para as brincadeiras, possibilitando a organização e oferta de materialidades para ampliação de seus repertórios expressivos, considerando suas particularidades e identidades sociais, culturais e geracionais;

- g. São oportunizados, cotidianamente, momentos para que as crianças leiam, inventem, narrem, cantem e encenem as suas próprias histórias por meio das diferentes linguagens e para que comuniquem o que lhes aconteceu de interessante, surpreendente, curioso ou que lhes causou estranhamento, medo e insegurança.

### **A.VIII.3 - Encontros de diálogos**

Nos encontros de diálogos tomamos a participação como um valor, ou seja, eles constituem estratégias de participação que fundamentam-se pela intencionalidade pedagógica que permeia o cotidiano da Unidade Educativa. Possibilitam o diálogo, o encontro das crianças com as/os profissionais docentes, e das crianças entre si, cuja participação ocorre de diferentes formas: sentadas, em movimento, deitadas, com objetos nas mãos etc. Assim, as crianças vivenciam o sentido e o significado da participação em um espaço que pode e deve se constituir democrático, no qual os processos de decisão coletiva são vivenciados pelos seus protagonistas nas relações que contextualizam seus fazeres e saberes. Demarcam-se por ser um tempo social que pode acontecer em qualquer momento do cotidiano, em pequenos grupos ou com o coletivo do grupo de crianças, propiciando diálogos, debates de pontos de vista ou de uma vivência, a expressão e/ou comunicação das necessidades, interesses e desejos de seus participantes. A composição dos encontros precisa ser estabelecida a partir de um convite às crianças ao diálogo, sem ser impositiva, sendo constituída gradativamente com as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Os bebês, por estarem em processo inicial de desenvolvimento da linguagem oral e, como tal, apropriando-se das diferentes formas de comunicação e interlocução em temporalidades diversas, podem participar dos encontros de diálogos de modo espontâneo e em pequenos agrupamentos. Compreendemos ser imprescindível o planejamento dos encontros para que as/os profissionais docentes, de forma intencional, escutem, observem, dialoguem e desafiem os pontos de vista e conhecimentos das crianças. Bem como o seu replanejamento, a partir da escuta, observação, diálogo e na direção da construção de perguntas desafiadoras que encorajem as crianças a criar hipóteses, a formular respostas e a construir novas perguntas, gerando, assim, percursos de pesquisa para e com elas. Dessa forma, podemos dizer que as perguntas representam uma das possibilidades que impulsionam aprendizagens e descobertas, em um processo contínuo de construção do conhecimento. Os encontros de diálogos, como uma estratégia de participação, envolvem uma interpretação que suspende nossos julgamentos e nossas certezas. Promovem abertura e sensibilidade do escutar e ser escutado, em um espaço relacional de busca de conhecimentos, no qual a curiosidade recíproca é constituída pelas contribuições de muitos.

- a. Nos encontros de diálogos as crianças podem optar por participar ou não, ou seja, a participação é uma escolha da criança, desde bebês, e não das/os profissionais docentes;
- b. Nos encontros de diálogos, as/os profissionais docentes, atentam-se às diferentes formas de expressão e comunicação das crianças, inclusive dos bebês, e, juntos, escutam, narram, dialogam, questionam e se questionam, buscam soluções e contextualizam conhecimentos, fatos e relações;

- c. Os encontros de diálogos, organizados para que as crianças fiquem a vontade para participar, falar, sentar, deitar ou ficar em pé, acontecem entre pequenos grupos de crianças e/ou com o grupo todo, tanto nos espaços internos quanto externos, sempre que há necessidade e em qualquer tempo do cotidiano;
- d. Nos encontros de diálogos, perguntas como “por que, onde e como” são realizadas para aprofundar os interesses das crianças, provocando reflexões geradoras de novos percursos de discussões, de perguntas e de pesquisas para e com as crianças;
- e. Para além do debate cotidiano (acerca de assuntos, de vivências a serem realizadas no decorrer do dia, de fazer combinados, anunciar as etapas de uma vivência etc.), ocorrem trocas de pontos de vistas e narrativas que partem das crianças, potencializando, assim, a ampliação do repertório das crianças e das/dos profissionais;
- f. Os encontros de diálogos oportunizam que as crianças escolham entre as diferentes proposições oferecidas naquele momento ou dia, ou em quais vivências preferem participar, mesmo aquelas não previstas, sendo encorajadas pelas/os profissionais a negociar sua preferência;
- g. As indicações das crianças sobre novas vivências e diferentes proposições são documentadas e expostas na sala de referência e em outros espaços, como forma de compartilhar as vivências cotidianas entre as crianças, famílias e profissionais.

#### **A.VIII.4 - Linguagem escrita: gestos, narrativas e palavras**

Em nossa sociedade as crianças, desde bebês, estão imersas em uma cultura letrada. Dessa forma, o acesso à escrita pelas crianças é um direito que deve ser garantido já na educação infantil. Para tanto, as práticas pedagógicas necessitam abarcar a linguagem escrita - gestos, narrativas, palavras, desenhos (traços, rabiscos, garatujas, figuras), brincadeiras simbólicas (as primeiras experiências imaginativas e o faz de conta) - em um contexto de letramento, ou seja, considerando os usos que as pessoas fazem da língua escrita nas diferentes esferas da vida social. Tal compreensão é essencial para a constituição da identidade da criança, bem como para sua formação enquanto “leitora”, contadora e autora de narrativas.

- a. As crianças, desde bebês, vivenciam situações de contato e uso da leitura e da escrita a partir da sua função social, em conexão com seus usos no cotidiano de diferentes culturas (uso de diferentes suportes de textos e gêneros do discurso; escutar, ver, tatear, ler ao seu modo, registrar histórias; etc.);
- b. São oferecidas às crianças bem pequenas e crianças pequenas diferentes suportes e instrumentos para suas tentativas e hipóteses de escrita (por meio de traços, rabiscos, figuras, letras, palavras) ou para descobri-las nos jogos e em suas regras, nos gêneros do discurso (presentes em cartazes a sua altura, nos livros, folhetos, catálogos, revistas), tanto na sala de referência quanto no espaço externo e quando manifestam interesse;

- c. As crianças vivenciam situações de contato e uso da escrita de forma significativa e autoral, nas quais as/os profissionais docentes colocam-se como escribas de suas ideias, histórias, brincadeiras com palavras e imagens, composições de canções, dramatizações etc.;
- d. As narrativas são intencionalmente constituídas nos diálogos que as/os profissionais, sobretudo as profissionais docentes, e crianças, desde bebês, estabelecem entre si, por meio dos acalantos, das histórias, das cantigas que contam histórias e/ou quando profissionais dialogam sobre o que está acontecendo ou está por vir para significar as vivências;
- e. As/Os profissionais docentes que atuam com os bebês narram seus gestos e balbucios para expressar e comunicar o que desejam, ao interpretar e significar as diferentes maneiras de ser, agir e estar no mundo;
- f. A leitura de livros literários e informativos, a escuta e a criação de histórias, ocorrem em diferentes tempos e espaços, como a acolhida e despedida, roda de conversa, brincadeiras, momentos do parque, momentos coletivos e de interação com os outros grupos de crianças e/ou famílias, entre outros;
- g. Tanto o espaço externo da Unidade Educativa como a sala de referência, os corredores, o parque, o hall de entrada, o refeitório etc., são espaços privilegiados para a exposição regular das narrativas das crianças, de suas escritas espontâneas, visibilizando o que falam, pensam, sentem, fazem, brincam, como sujeitos de uma cultura escrita.

#### **A.VIII.5 - Literatura Infantil: brincar, ler, narrar e (re)criar**

Importa ressaltar que a literatura infantil faz parte dos gêneros do discurso. Porém se distingue pela sua especificidade de não ser somente informativa, mas, sobretudo, ficcional, utilizando-se de diferentes recursos estilísticos, metafóricos e lúdicos. Dessa forma, reúne um conjunto vasto de textos orais, escritos e visuais, de caráter ficcional e outras experiências com a literalidade, como as cantigas de roda e brincadeiras orais. Ela é composta por narrativas, lendas, fábulas, contos de fadas, crônicas, dramaturgias, poemas, parlendas, adivinhas, quadrinhos, entre outros. Caracteriza-se pelo diálogo entre imagens e palavras, proporcionando que textos visuais e verbais participem da composição do livro ou de outros suportes de textos literários. Na literatura infantil as imagens são importantes à apreciação e interação do leitor com os livros e outros suportes. Há ainda produções sem palavras e, nestas, a leitura se dá somente pelas imagens que contam histórias e/ou produzem sensações, emoções, percepções, a partir da visualidade da proposta. As crianças, desde bebês, interagem com diferentes gêneros literários, ao balbuciar, gesticular, cantar e declamar, brincar com trava-línguas e cantigas de roda, entre outros. Possuem uma forma específica de ler, constituída na relação que estabelecem com a literatura, ou seja, uma leitura material e não textual e que se dá pelos cinco sentidos (olfato, tato, visão, audição e paladar). Assim, importa assegurar a interação das crianças, desde bebês, com textos orais que compõem a experiência literária, além de diferentes literaturas registradas em suportes de diversas materialidades e formatos. Bem como, diversas formas de ler, criar e contar histórias



para e com as crianças. E ainda, organizar espaços e materiais que potencializam e ampliam suas ações de conhecer, explorar, experienciar e se apropriar da linguagem literária, exercendo sua autoria ao (re)criar poemas, histórias, adivinhas, trava-línguas, entre outros.

- a. São organizados espaços, de forma acolhedora e instigadora, na sala de referência e em outros locais, internos e externos, com diferentes livros, outros suportes literários e materialidades diversas em que as crianças, desde bebês, têm liberdade e são instigadas a escolher, interagir e se aventurar nas descobertas dos conteúdos e materialidades;
- b. As/Os profissionais docentes se disponibilizam corporalmente para ler com os bebês, leem e contam histórias para eles, verbalizando a autoria do texto e da ilustração e propõem outras formas de interação com a literatura (brincar com trovas, parlendas, trava-línguas, canções, personagens das histórias, re(criar) brincadeiras, desenhar, dramatizar com fantoches e outros objetos etc.);
- c. As crianças, desde bebês, são envolvidas com cantigas, brincadeiras orais, acalantos, poemas, narrativas e instigadas a realizar a leitura sensorial dos livros, utilizando-se dos cinco sentidos;
- d. As/Os profissionais docentes potencializam o protagonismo das crianças acolhendo e instigando a criação de narrativas, assim como propondo e encorajando que assumam o papel de leitoras e contadoras de narrativas literárias aquelas que se mostram interessadas a tal;
- e. Há um processo de seleção cuidadosa quanto ao acervo literário da Unidade Educativa e quanto à literatura oferecida às crianças, desde bebês. A seleção considera diferentes materialidades, formatos e o estado de preservação dos livros e demais materiais, a acessibilidade, favorecendo a inclusão de crianças com deficiências visuais, auditivas, entre outras;
- f. As/Os profissionais, em diferentes momentos e espaços da Unidade Educativa, leem com e para as crianças, desde bebês, livros que despertam sua curiosidade e interesses; que trazem produções elaboradas por outras crianças, em texto e/ou imagem; que tratam da inclusão e da diversidade étnico-racial e cultural da nossa sociedade, em particular das culturas indígenas e afro-brasileiras; que contemplam a representatividade étnico-racial, de gênero, religião, classe, diferentes configurações familiares, etc.;
- g. São organizadas rodas de histórias com a participação de escritoras/es, ilustradoras/es e contadoras/es de histórias; visitas a bibliotecas, livrarias e centros culturais da cidade, considerando a participação das famílias e demais membras/os da comunidade educativa.

## **SUBDIMENSÃO A.IX – LINGUAGENS VISUAIS**

Diferentes expressões em Arte compõem as linguagens visuais: desenho, colagem, fotografia, grafite, escultura, construções, pintura, instalações, gravuras, produções audiovisuais

etc. Entrelaçam-se ao conjunto das demais linguagens, em diálogo com especificidades teórico-práticas das linguagens artísticas e seus entrecruzamentos. E, ainda, potencializam o aguçamento dos sentidos, possibilitando às crianças, desde bebês, a ampliação de suas formas de sentir, estar, criar, aprender e se expressar. Cada uma delas possui uma enorme variedade de materiais (suportes e instrumentos) e elementos constitutivos próprios. Para as crianças, a criação é um ato de brincar e lhes interessa enquanto processo. Importa considerar que o encontro das crianças, desde bebês, com as linguagens visuais é essencialmente relacional. Essas relações abarcam não apenas o ato em si de modelar, pintar, fotografar, desenhar, esculpir, criar vídeos etc., mas, também, o movimento de conhecer e apreciar diferentes manifestações artístico-culturais, associadas às interações com a natureza e às diferentes culturas, potencializando experiências estéticas. Nestas, as crianças acionam os sentidos - o olhar, a escuta, o toque, o olfato, o paladar, os movimentos -, possibilitando a vivência de aspectos cognitivos, afetivos e sensíveis de forma indissociável, e, ainda, podem entrar em relação com o vivido, consigo e com os outros, ampliar seus repertórios, seus modos de estar, se relacionar, sentir, entender e (re)significar o mundo. Faz-se necessário a organização e efetivação de tempos, espaços, materiais e vivências expressivas diversificadas, contextualizadas e em diálogo com as crianças e seus modos particulares de significação e apropriação. E, ainda, o olhar atento das/os profissionais docentes às singularidades, descobertas, criações de cada criança, e, sobretudo, aos seus processos e ritmos, pois, é preciso tempo apropriado para a mobilização dos sentidos. Assim como é preciso considerar os cuidados relativos à segurança e integralidade física que cada idade suscita. Conseqüentemente, depende da ação e participação intencional, comprometida, ética e sensível das/os profissionais docentes, na direção do reconhecimento, ampliação e complexificação dos processos relacionais das crianças, desde bebês, com as produções artísticas, com materiais e elementos constitutivos das linguagens visuais, com a natureza e as culturas, de modo a considerar e potencializar os aspectos autorais, dissonantes e transgressores desses processos, assim como o protagonismo das crianças nos diferentes momentos que os constituem. Importa, ainda, ressaltar que as relações das crianças com as diferentes linguagens precisam ser compreendidas na perspectiva da inclusão, considerando as especificidades delas e demais sujeitos do cotidiano educativo-pedagógico. Além disso, essas relações também se constituem permeadas pelos marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência. A presente subdimensão se subdivide em dois (2) indicadores específicos que pautam os aspectos relativos à experimentação e criação, apreciação e ampliação das experiências estéticas com as linguagens visuais.

### **A.IX.1 - Processos de experimentação e criação com as linguagens visuais**

Experienciar, construir, reconstruir, experimentar, fruir, fazer escolhas, imaginar são elementos fundamentais para a produção simbólica das crianças, que lhes permite compreender as produções culturais, reproduzir e produzir culturas, implicando diretamente no desenvolvimento do seu pensamento e de suas linguagens. Tanto a produção coletiva como a produção individual das crianças são importantes e precisam estar presentes no cotidiano das Unidades Educativas, porém, ressalta-se a necessidade de garantia de momentos para o trabalho individual, que potencializem a imersão em seus processos de experimentação e criação. Nesse sentido, seus processos de criar desenhos, colagens, fotografias, esculturas, construções

tridimensionais, pinturas, instalações, produções audiovisuais etc., necessitam de uma organização das diferentes materialidades, assim como de equipamentos visuais, audiovisuais e eletrônicos, que busquem garantir que brinquem, imaginem, criem e inventem cores, linhas, volumes e imagens, espaços, pontos, narrativas visuais. Importante considerar que também é desenho a forma como a criança organiza seus brinquedos, suas construções na areia etc. Sempre, na intenção de ampliar os repertórios artístico-culturais e os recursos das crianças, desde bebês, para expressar suas ideias, hipóteses, conhecimentos, sensações e sentimentos. Com isso, não há possibilidades de realização de ações pautadas por práticas homogêneas, descontextualizadas, reprodutivistas, que ofereçam uma série de técnicas ou atividades diversas a partir de uma dada expressão artística, sem continuidade e/ou relação com os interesses, particularidades e necessidades das crianças. Ao contrário, faz-se necessário uma organização que possibilite às crianças, desde bebês, a experimentação de situações diferentes, materiais variados, propostas diferenciadas, sempre favorecendo a imaginação, a expressão autoral, o exercício da criticidade e da autonomia intelectual e da criatividade.

- a. As crianças, desde bebês, têm o acesso contínuo a materiais - suportes e instrumentos - diversificados para experimentação e criação com as linguagens visuais, respeitando suas potencialidades, seus tempos e suas singularidades;
- b. As/Os profissionais docentes respeitam e incentivam a autoria das crianças em seus processos de criação de linguagens visuais, sem a indicação de modelos ou procedimentos;
- c. São organizados, com a participação das crianças, espaços específicos para a criação de linguagens visuais na sala de referência e/ou demais locais da Unidade Educativa que permitam que elas deixem suas produções e o retorno às atividades em outro momento, ou em outro dia;
- d. É oportunizado às crianças, desde bebês, o acesso a materiais variados, inclusive aqueles diferentes dos usualmente associados à produção pictográfica, para possibilitar a ampliação da dimensão narrativa de seus desenhos;
- e. Propõe-se a observação ao vivo ou de imagens fotográficas e filmicas na produção de desenhos ou de esculturas e construções, sem contudo, direcionar a produção das crianças no sentido da cópia ou da representação mais próxima possível de objetos, pessoas, animais, paisagens, ou ainda do uso certo ou errado de cores;
- f. As/Os profissionais docentes, dialogam com as crianças, desde bebês, acerca de suas produções e registram as histórias que essas produções contam (não sobre a produção em si), potencializando, assim, o processo de ampliação e complexificação de seus repertórios artístico-culturais e de desenvolvimento de sua imaginação, autonomia e autoria.

## A.IX.2 - A apreciação nas linguagens visuais

As crianças, desde bebês, têm o direito de ter acesso ao mais amplo patrimônio artístico-cultural da humanidade, e não somente às produções voltadas ao público infantil. A apropriação que dele fazem/farão se relaciona com as suas singularidades e esta é uma premissa a ser considerada pelas/os profissionais responsáveis pela mediação entre elas e a cultura. Ampliar repertórios acerca das linguagens visuais exige práticas educativo-pedagógicas que possibilitem às crianças, desde bebês, conhecer histórias, narrativas, imagens e experiências que fortaleçam a sua imaginação e as instiguem a criar novas imagens e não a reproduzir aquelas pré-estabelecidas pelas grandes corporações voltadas ao público infantil. Tudo aquilo que oferecemos às crianças deve ser de qualidade e com referências para além daquelas que a mídia e a indústria cultural já trazem, na intenção de lhes apresentar, outros olhares, outros pontos de vista, de modo a abarcar os mais diferentes segmentos sociais e étnico-raciais e a representatividade de pessoas com deficiências, diferentes configurações familiares, identidades de gênero, religiões, classes, etc. Portanto, é necessário um cuidado redobrado na escolha das imagens que permeiam o cotidiano educativo-pedagógico, bem como no uso dessas imagens. Cabe romper com propostas de imersão no mundo imagético carregado de estereótipos, bem como com práticas educativo-pedagógicas que proponham cópias e imagens para colorir, considerando a necessidade do respeito e ampliação da expressão e autoria de crianças e adultas/os, na perspectiva da contínua expansão da imaginação, sensibilidade e percepção das crianças, profissionais e famílias.

- a. A organização dos espaços valoriza e possibilita o acesso das crianças, desde bebês, a produções artístico-culturais diversas. Nas paredes, nas portas, no teto e/ou no chão são expostas imagens de diferentes culturas, produções das próprias crianças, vídeos e imagens impressas de obras de arte diversificadas, de boa qualidade, que abarcam os mais diferentes segmentos sociais e étnico-raciais;
- b. São organizados espaços e materiais especificamente para o acesso e interação de adultas/os e crianças, desde bebês, na sala de referência e em outros locais da Unidade Educativa, a livros sobre museus e artistas, catálogos de exposições, de imagens; com ilustrações produzidas por meio de diferentes técnicas e materiais etc., na perspectiva da ampliação dos repertórios artístico-culturais de crianças, profissionais e famílias. Esses espaços são organizados com mobiliários e materiais que podem ou não estar customizados (caixas de madeira, plástico ou papelão, malas, estantes, etc.) visando, também, o acesso direto das crianças, sem contar, necessariamente, com a intervenção das/os profissionais docentes;
- c. As crianças, desde bebês, têm contato com obras de arte e/ou imagens impressas das mesmas. Ocorrem conversas e apreciações audiovisuais, com crianças bem pequenas e pequenas, acerca de processos e histórias de artistas e suas criações, bem como dos modos, estilos e materiais utilizados por eles em suas produções;
- d. As/Os profissionais docentes registram as hipóteses das crianças nos momentos de conversas e apreciações, considerando a singularidade e o próprio ritmo de cada uma,

assim como seus sentimentos e descobertas. Os registros dessas hipóteses são utilizados no replanejamento das ações docentes, de modo a ampliar as possibilidades de relação das crianças com as obras de arte;

- e. São organizados momentos, dentro e fora da Unidade Educativa, para conhecer, apreciar e conversar sobre pinturas, esculturas, fotografias, desenhos, xilogravuras etc. de diferentes artistas e também produzidas pelas crianças, profissionais e famílias, expostos em painéis e murais, podendo envolver toda a comunidade educativa e demais pessoas da cidade;
- f. São realizadas coleções, podendo contar com a participação de crianças e famílias, para compor um banco de imagens acessíveis às crianças, desde bebês. As imagens abrangem a diversidade étnico-racial e cultural da nossa sociedade, em particular das culturas indígenas e afro-brasileiras, bem como a representatividade étnico-racial, de pessoas com deficiências, diferentes configurações familiares, gêneros, religiões, classes, etc., de modo a ampliar o olhar e despertar a curiosidade das crianças, oferecendo-lhes referências variadas;
- g. O cotidiano educativo-pedagógico comporta e viabiliza, a revisitação e retomada de vivências e produções das crianças, desde bebês, no contato e na experimentação de elementos da natureza e das diferentes manifestações culturais - brincadeiras tradicionais e populares, culinária e costumes de diferentes culturas, folguedos, danças clássicas, contemporâneas, populares, etc. E ao participarem dessas ações são instigadas, de forma intencional, a mobilizar os sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato), a descobrir cores, formas, texturas e imagens e a ampliar seu olhar, seus movimentos, seus modos de estar, relacionar-se, sentir, entender e (re)significar o mundo.
- h. São organizadas visitas a museus, galerias de arte, praças, casas e prédios antigos e contemporâneos, parques ecológicos, monumentos, praias, entre outros, a fim de despertar o olhar atento e a curiosidade das crianças para a cidade e sua diversidade cultural, podendo, ainda, ser realizadas pesquisas com as crianças sobre informações dos locais, vida e a obra dos artistas integrantes das exposições visitadas etc.

## **SUBDIMENSÃO A.X – LINGUAGENS CORPORAIS E SONORAS**

No contexto da Educação Infantil, os movimentos, os sons e as músicas são tecidos pelos corpos e nos enredos infantis que se estruturam nas interações entre as/os profissionais docentes e as crianças, desde bebês. O corpo é “existência individual” e se constitui nos modos de ser e estar no mundo, a partir das relações sociais que estabelece com os outros corpos, na coletividade, compondo a corporeidade - a totalidade humana. Assim, desde antes do nascimento, no processo social, o corpo incorpora significações, constituindo uma imagem corporal, ou seja, a maneira como percebemos nosso corpo, sendo esta tecida nas relações sociais. As manifestações corporais revelam a identidade pessoal, constituída na relação com o outro, no mundo. O corpo de todos nós, como o corpo de cada criança, traz consigo e comunica não somente características e semelhanças físicas e biológicas. É, e revela nossa identidade,

nossa singularidade em relação à/ao outra/o. Ele carrega marcas, diz sobre o que experiencia e experienciou em suas vivências de afeto, cuidado, violência, e em relação ao gênero, sexualidade, etnia, raça, classe, religião, geração e deficiência. Em uma perspectiva inclusiva, as relações das crianças com as diferentes linguagens precisam considerar as especificidades dessas e dos demais sujeitos do cotidiano educativo-pedagógico. As linguagens corporais e sonoras se constituem por meio das manifestações gestuais/corporais e sonoras/musicais. Inclui questões imbricadas ao corpo, à gestualidade e movimentos humanos, aos sons da natureza, do ambiente e daqueles produzidos pela humanidade. Inclui, ainda, conceitos e práticas relativas ao conjunto das produções artístico-culturais relacionadas às dimensões corporais e sonoras, tais como: o teatro, a dança, a arte circense e a música. Dessa forma, há necessidade de atentarmos ao que dizemos/comunicamos e como dizemos/comunicamos (gestos, olhares, movimentos bruscos ou sutis), como expressão da nossa corporeidade, que se entrega e integra à corporeidade do outro; bem como ao que apresentamos de referenciais artísticos (músicas, histórias, teatros, danças, poesias, entre outros) às crianças, desde quando são bebês. É importante valorizar o papel das/os profissionais docentes que precisam estar sempre atentas às informações, gestos, movimentos, sons, músicas e conceitos, que chegam às crianças, desde bebês. Bem como, aqueles que são oferecidos cotidianamente a elas na instituição, para que haja ampliação, diversificação e complexificação dos repertórios da cultura corporal de movimento e artísticos-culturais das crianças. Para tanto, é preciso se atentar, também, à ampliação desse mesmo repertório pelas/os profissionais docentes. A subdimensão em questão se detalha em seis (6) indicadores específicos relativos ao corpo/corporeidade, aos movimentos, às vivências e práticas sonoras, musicais, teatrais, dança e à articulação com a amplitude da diversidade artístico-cultural.

### **A.X.1 - Corpo/ Corporeidade**

Este indicador envolve a atenção à constituição da dimensão do corpo, aqui compreendido na sua imbricação entre natureza e cultura, como identidade e direito ético, ou seja, uma dimensão relacionada à socialização, interação e afetividade, em que a constituição do corpo se dá num entrelaçamento com a emoção, a cognição e a linguagem. Assim, a fim de contextualizar e planejar vivências que respeitem a dimensão do corpo das crianças, desde bebês, no cotidiano do Núcleo de Educação Infantil, considerando tempos, espaços e materialidades diversificadas, interessa conhecer as manifestações corporais das crianças e de seus contextos de vida fora da Unidade Educativa, para além dos muros. As práticas culturais, sociais e todo o conhecimento produzido em torno do corpo e pelo corpo, dão contornos para os modos de ser, estar e se comunicar no mundo, constituindo a corporeidade. Corporeidade nos remete à totalidade do ser humano, numa busca pela superação da suposta separação entre corpo e mente, prenhe de sentidos culturais e sociais, em intersecção com a subjetividade do ser humano. O corpo é o vetor das atividades perceptivas, da expressão dos sentimentos, nos ritos interacionais, no conjunto de gestos e mímicas, nos “jogos sutis”, na relação com a dor, com o sofrimento, assim como, na relação com o prazer, a alegria e o bem-estar e nos modos de manifestá-los ou não.

- a. Os espaços são organizados e dispõem de materialidades (caixas, madeiras, obstáculos, bancos, rampas, cordas, skates, patinetes, triciclos, bicicletas, colchões, brinquedos diversos, balanços, bolas, pneus, módulos emborrachados, etc.) que possibilitam, ampliam e desafiam a exploração e descoberta corporal das crianças, desde bebês;
- b. Nas interações cotidianas, as/os profissionais docentes estão atentas/os e buscam compreender, incentivar e apoiar as manifestações e expressões (emocionais, afetivas, corporais) das crianças, desde bebês, respeitando suas singularidades, incluindo as com deficiência;
- c. As crianças, desde bebês, são instigadas a perceber suas sensações e manifestações referentes ao corpo (fome, sono, dor, calor, cansaço, desconforto, emoções), sendo respeitados seus tempos e singularidades;
- d. As diferentes características físicas e de identidade (gênero, classe social, étnico-racial, cultural) das crianças e seus estados emocionais são reconhecidos, respeitados e valorizados pelas/os profissionais docentes nas relações cotidianas na Unidade Educativa;
- e. As/Os profissionais estão atentas/os aos gestos, expressões, tom de voz e enunciados utilizados, verbalmente e corporalmente, durante as interações com as crianças, desde bebês;
- f. As/Os profissionais docentes acompanham e documentam as diferentes manifestações e expressões afetivas/corporais das crianças, desde bebês, na perspectiva de compreendê-las e de poder apoiá-las no que as desafia, nas dificuldades e potencialidades particulares de cada uma;
- g. Nas brincadeiras, são consideradas e respeitadas as diferentes temporalidades, manifestações, limites e possibilidades corporais das crianças, desde bebês, inclusive das com deficiência.

## **A.X.2 - Vivências e práticas de movimentos**

Este indicador reconhece que os movimentos e as brincadeiras das crianças devem encontrar lugar privilegiado nas instituições de educação infantil. Para tanto, é preciso atentar para um alargamento da compreensão das práticas corporais que considerem elementos para além da “dimensão motriz”. Assim, abarca as possibilidades da linguagem corporal e a própria ação das crianças, desde bebês, nos processos que envolvem movimentos (de engatinhar, andar, pegar, agachar, amassar, correr, saltar, arremessar, jogar, dançar, brincar, dramatizar, cantar, imitar, entre outros). As crianças precisam se movimentar muito, relacionar-se, enfim, experimentar corporalmente o mundo. Por isso, é imprescindível garantir que as crianças descubram, experimentem e criem movimentos, ao brincarem e interajam das mais variadas formas, bem como, organizar tempos, espaços e materialidades, mantendo os cuidados relativos à segurança e a integridade das crianças, que promovam a ampliação, diversificação e complexificação do seu repertório da cultura corporal de movimento.

- a. Os espaços internos e externos são planejados, organizados e diversificados de forma a favorecer e apoiar as brincadeiras de movimento das crianças, desde bebês;
- b. As/Os profissionais docentes dialogam e planejam sobre a organização de espaços e materialidades diversificadas que possibilitem o movimento das crianças, considerando a heterogeneidade de interesses e possibilidades delas;
- c. As crianças, desde bebês, têm a possibilidade de experimentar, aprender e criar movimentos sem a interrupção desnecessária das/os profissionais, em espaços planejados e seguros;
- d. As/Os profissionais docentes estão atentas/os às descobertas de movimentos das crianças, incluem novos desafios e as apoiam, seja, dando tempo para que elas possam realizar suas tentativas de forma autônoma, seja, realizando mediações que ampliam as suas possibilidades;
- e. Materialidades são planejadas, inseridas e dispostas nos espaços, de forma que as ações e brincadeiras com movimentos sejam ampliadas, diversificadas e complexificadas, de acordo com as suas conquistas e suas demandas individuais;
- f. Os tempos e espaços externos são planejados e organizados, possibilitando o encontro entre bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e profissionais docentes, sem limitar ou impedir as especificidades em suas ações e movimentos;
- g. São observadas e planejadas estratégias específicas para garantir as diferentes possibilidades de movimentos das crianças, desde bebês, incluindo as com deficiências, de modo a garantir a sua ação, a sua interação e a sua participação no contexto coletivo.

### **A.X.3 - Vivências e práticas com as sonoridades**

Este indicador se baseia na perspectiva de que o corpo é parte da produção sonora existente no mundo. As crianças começam a descobrir a sonoridade desde muito cedo, e, ainda bebês, experimentam e exploram o próprio corpo e objetos que produzem ou que podem produzir sons. E assim, enquanto se apropriam dos sons da natureza (do vento, dos pássaros, rios, folhas, insetos, entre outros) e dos constituídos pela humanidade, da sonoridade do mundo (ruídos de automóveis, aparelhos domésticos, sons de instrumentos musicais, músicas, etc) e da sua própria autoria (choro, risadas, balbucios, gritos, palmas, batidas de pés, de mãos e tantos outros), exercitam uma educação para a escuta, o que possibilita a ampliação dessa capacidade humana na constituição de seu repertório sonoro/musical. Aprender e produzir diferentes sonoridades requer um aprender-saber escutar, ou melhor, escutar de corpo inteiro. Nesse sentido, uma atitude bem-vinda, e que pode ser instigada e possibilitada pelas/os profissionais docentes, bem como exercida pelas crianças, é ouvir de modo concentrado. Assim sendo, é primordial oportunizar momentos de quietude em que se possa ouvir e se atentar a esses sons que passariam despercebidos no cotidiano. Bem como, possibilitar vivências e práticas docentes,



planejadas intencionalmente, em diferentes tempos, espaços e com distintas materialidades, tanto com instrumentos convencionais (violão, flautas, pandeiros, guitarras, pianos, e muitos outros existentes no mundo) e não convencionais (elementos da natureza, tampas de panelas e garrafas, chaves, molas, etc), na perspectiva de reconhecer e ampliar as ações das crianças na produção e fruição das sonoridades do seu entorno natural e sociocultural.

- a. Vivências e brincadeiras de experimentação de sons com o corpo (sons feitos com movimentos de mãos, pés, boca e outras partes do corpo, percussão corporal, entre outras) são observadas e reconhecidas pelas/os profissionais docentes como produções sonoras das crianças, desde bebês;
- b. Crianças, desde bebês, têm a oportunidade de experimentar a apreciação e a produção de diferentes sonoridades, com objetos convencionais e não-convencionais e com materiais de diferentes origens e texturas presentes no cotidiano da Unidade Educativa;
- c. São planejadas e vivenciadas junto às crianças, desde bebês, ações que oportunizem experimentar, perceber e escutar os sons do próprio corpo;
- d. São possibilitados às crianças, desde bebês, momentos em que possam perceber a quietude, escutar os sons da natureza, os sons do ambiente, as diferentes sonoridades do mundo;
- e. São possibilitados às crianças, desde bebês, momentos em que possam perceber a relação dos sons com o ritmo e com sua própria movimentação;
- f. As/Os profissionais docentes observam e registram (por escrito, áudio, vídeo, etc) os modos como as crianças exploram sons e vibrações, reconhecendo as especificidades das crianças surdas, buscando apoiá-las nas suas descobertas, para continuidade e ampliação de tais elaborações, respeitando suas temporalidades e singularidades;
- g. As/Os profissionais docentes propõem e participam da experimentação de novas combinações de sons realizadas pelas crianças e as instigam nas escolhas do que faz mais sentido para elas, acolhendo suas sugestões e interesses.

#### **A.X.4 - Vivências e práticas com a música**

Este indicador compreende a música como um fenômeno sonoro que necessita de sons para que sua presença se concretize. Sons esses que, por sua vez, são colocados em relação uns com os outros e organizados de um modo que o resultado dessa organização seja reconhecido como música por alguém ou por um grupo de pessoas, estando ela dentro de sistemas conhecidos ou não. Desse modo, abarca as possibilidades de vivências e de práticas docentes, planejadas intencionalmente, referentes à linguagem musical no cotidiano da Educação Infantil e considera que as crianças, experimentando e brincando, respeitadas em suas descobertas e criações, na relação com seus pares e também com profissionais e famílias, podem produzir sua música, por meio do seu próprio fazer musical. Considera, ainda, a importância da diversidade e da qualidade

do repertório musical apresentado às crianças, para que esse possa abarcar, além das músicas produzidas para a infância, músicas instrumentais, de gêneros musicais distintos e de diferentes culturas. Bem como da atenção à escolha de músicas distintas daquelas veiculadas pela mídia e pela indústria cultural. E, ainda, de práticas que condicionam o repertório musical oferecido às crianças à condutas disciplinares, recompensas e/ou transmissão de conteúdos e atitudes. Ou seja, músicas com letras relacionadas à higiene, alimentação, datas comemorativas, etc., uma vez que, na maioria dos casos, essas desconsideram a qualidade e variedade das melodias e, muitas vezes, tornam o ato de cantar meramente mecânico e utilitário. De modo distinto, interessa a apreciação musical enquanto arte e fruição.

- a. É realizado o mapeamento dos gêneros musicais que fazem parte do contexto social e cultural das crianças, para o reconhecimento e a efetivação de práticas docentes de ampliação desse repertório musical;
- b. As/Os profissionais docentes possibilitam às crianças, desde bebês, ações e momentos de escuta atenta e sensível e de fruição de diferentes ritmos e gêneros musicais oriundos de várias tradições culturais, não ficando restrito somente às canções infantis;
- c. São disponibilizados instrumentos musicais convencionais e não-convencionais nos diferentes espaços e as crianças são instigadas, incentivadas e auxiliadas a explorá-los, produzindo sonoridades e músicas diversas;
- d. As/Os profissionais docentes cantam, criam e recriam brincadeiras tradicionais cantadas (acalantos, rodas, cirandas, jogos de escolha e mãos, parlendas, entre outros) com e/ou para as crianças, desde bebês, auxiliando e percebendo os diferentes estilos, ritmos, melodias, entre outros elementos, podendo acompanhá-las com movimentos corporais, ou não;
- e. A criação de sons e cantigas são instigadas para que as crianças - sozinhas e/ou em interação com seus pares e com as/os profissionais docentes e familiares - vivenciem e se relacionem com o universo sonoro e musical, utilizando suas vozes, instrumentos diversos e outras fontes sonoras;
- f. Os espaços e as temporalidades são planejados de forma que as crianças possam explorar, criar, brincar junto às profissionais, sozinhas e entre pares, com diferentes sons, instrumentos musicais, músicas de diferentes gêneros, brincadeiras cantadas, equipamentos de áudio e de audiovisual, microfones, etc.;
- g. São planejados momentos que auxiliem as crianças a produzirem e registrarem suas composições sonoras e musicais, bem como são organizados momentos para socialização e divulgação, entre os pares, profissionais e famílias.

#### **A.X.5 - Vivências e práticas com a dança e o teatro**

Este indicador abarca as linguagens da dança e do teatro na Educação Infantil.

Compreende que a relação da criança com essas linguagens artísticas é processual e composta por vivências, experimentações e aprendizados que se relacionam entre si, mas que não constituem etapas pré-definidas e sequenciadas. As crianças se movimentam, brincam, apreciam manifestações artístico-culturais, dançam, fantasiam, dramatizam e, ao fazerem isso, estabelecem relações com elementos da dança e do teatro, expressam-se por meio deles, sem, contudo, terem, necessariamente, a intenção de representar uma peça teatral ou de executar uma coreografia pré-determinada culturalmente. Tanto a dança como o teatro, *para* e *entre* as crianças, constituem possibilidades de descoberta, reinvenção, vivência simultânea de prazeres e desprazeres, gostos e desgostos, tensões e relaxamentos, equilíbrio, peso e leveza do corpo no espaço-tempo. Também constituem possibilidades de construir relações com sons, ritmos, músicas, objetos, imagens, palavras, narrativas que as rodeiam. Dessa forma, faz-se necessário que as/os profissionais docentes identifiquem possibilidades - nas expressões, criações e brincadeiras das crianças - para o planejamento de práticas educativo-pedagógicas que busquem ampliar e complexificar relações, conhecimentos e maneiras das crianças, desde bebês, dizerem de si e do mundo por meio de elementos da linguagem do teatro e da dança.

- a. As/Os profissionais docentes possibilitam e incentivam as crianças, desde bebês, a explorarem elementos das linguagens da dança e do teatro, como a observação e a imitação de pessoas (seus diferentes papéis), animais e objetos diversificados do cotidiano; que dançam espontaneamente de forma individual, em duplas, trios ou grupos maiores, incluindo as crianças com deficiência;
- b. São organizados espaços e materiais para potencializar as brincadeiras de faz de conta que contam com a participação efetiva e afetiva das/os profissionais docentes;
- c. As/as profissionais docentes organizam e participam de propostas que possibilitam a vivência de situações e papéis do cotidiano ou de personagens da literatura e de produções audiovisuais e a construção de narrativas dramáticas pelas crianças e adultas/os;
- d. As/os profissionais incentivam e possibilitam às crianças a perceber as formas que os corpos – ou mesmo partes deles - ocupam e podem criar no espaço; a experimentar e criar movimentos de dança; a brincar com seus corpos e inventar suas danças a partir de suas histórias corporais (sua cultura, etnia, gênero entre outros);
- e. As crianças, desde bebês, sozinhas ou com seus pares, dançam em espaços abertos e fechados, em aclives, declives ou planos, junto à natureza, com seus brinquedos e/ou objetos do cotidiano, etc.; são instigadas a perceber como é dançar alternando ritmos, dançar lentamente escutando músicas rápidas e rápido ao som de músicas lentas;
- f. As/Os profissionais docentes selecionam ou criam histórias para encená-las com as crianças, inclusive de diferentes grupos, respeitando seus pontos de vista e oferecendo todas as condições para que elas assumam a representação, a organização da dramatização, de cenários e figurinos;
- g. São organizados tempos e materiais, em diferentes espaços da Unidade Educativa, para

que as crianças, lancem mão de figurinos e adereços (chapéus, luvas, colares, saias, meias, bengalas, etc.), de materiais não estruturados (tecidos, elásticos, fitas, areia, folhas, etc.), e para que, na interação entre pares e com os adultos/os, criem danças, movimentos, dramatizações, bem como utilizem os materiais em brincadeiras, histórias e danças que já conheçam.

#### **A.X.6 - Linguagens corporais e sonoras e diversidade artístico-cultural**

Este indicador abarca a ampliação e diversificação de repertórios artístico-culturais das crianças, desde bebês, referente às linguagens corporais e sonoras. Entende que tal ampliação está diretamente relacionada às possibilidades e garantias das crianças descobrirem, experimentarem e criarem suas formas de expressão. Pois, ampliar repertórios exige práticas educativo-pedagógicas que possibilitem às crianças, desde bebês, conhecer outras histórias, narrativas, imagens e experiências que fortaleçam a sua imaginação e as instiguem a criar novas imagens e não a reproduzir aquelas pré-estabelecidas pelas grandes corporações voltadas ao público infantil. O acesso às mais diversas manifestações artístico-culturais amplia seu conhecimento de mundo e faz com que tenham mais referências para suas próprias produções artístico-culturais. O que envolve a organização de tempos, espaços e materialidades na perspectiva da ampliação, complexificação e ressignificação de tais produções, de maneira contextualizada e vinculada às propostas da Unidade Educativa. O encontro das crianças com o patrimônio artístico-cultural da humanidade, representativa dos mais diferentes segmentos sociais e étnico-raciais, mais do que importante, é direito inalienável.

- a. Nos espaços da Unidade Educativa, são disponibilizadas às crianças, desde bebês, materialidades e brincadeiras, que envolvem as linguagens corporais e sonoras, originárias das culturas locais e/ou apresentam outras culturas;
- b. As crianças, desde bebês, são instigadas a explorar e elaborar diferentes movimentos e brincadeiras sonoro-corporais no encontro com manifestações artístico-culturais de diferentes culturas;
- c. Há um acervo de músicas e objetos, selecionado pelas profissionais docentes e acessível às crianças, desde bebês, que possibilita a valorização e ampliação dos repertórios das linguagens corporais e sonoras, com atenção aos diferentes gêneros – musicais, da dança - e culturas;
- d. São organizados momentos para que as crianças, desde bebês, possam apreciar apresentações de teatro, circo, dança e música, dentro e/ou fora da Unidade Educativa, podendo interligar emoções, sentimentos e sensações diante da arte;
- e. As crianças são apoiadas e têm a possibilidade de criar e vivenciar dramatizações, músicas, brincadeiras cantadas, jogos, movimentos circenses, situações do faz de conta a partir do acesso à diferentes manifestações artístico-culturais;

- f. As/Os profissionais docentes organizam tempos, espaços, e materialidades que possibilitam o acesso a repertórios culturais que abarcam práticas corporais e produções sonoro-musicais, circenses, de dança e teatro de diferentes culturas, para além das produções da indústria cultural (recorrentemente veiculadas pela mídia e que estabelecem padrões e estereótipos a serem seguidos;
- g. As crianças, desde bebês, apreciam e interagem com diferentes manifestações culturais locais e de outras cidades e países, participam da elaboração de pratos da culinária de diferentes países e apreciam seus sabores, cheiros, texturas e cores; produzem e brincam com vestimentas, indumentárias, instrumentos musicais, brinquedos de culturas variadas;
- h. As/Os profissionais docentes apreciam e realizam pesquisas com as crianças, desde bebês, sobre músicas, danças, brincadeiras e folguedos de Florianópolis (boi de mamão, ratoeira, brincadeiras de bruxa, entre outras) e de demais cidades do Brasil e do mundo, e promovem o encontro delas e suas famílias nas suas diversidades: com musicistas, cantores(as) de diferentes gêneros musicais, brincantes da cultura popular, atores, atrizes, artistas circenses, dançarinos(as) da comunidade local ou da cidade, no sentido da ampliação do imaginário e do repertório artístico-cultural.

## **DIMENSÃO B – ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA**

As Estratégias da Ação Pedagógica constituem os caminhos de todo processo educativo, os quais possibilitam às/aos profissionais docentes traçar rotas que são intencionalmente articuladas com o que será apresentado, proposto, organizado e compartilhado para e com as crianças, desde bebês, e que comporão o conjunto da documentação pedagógica. Estas são desenvolvidas de forma integrada e coletiva entre os sujeitos partícipes dos processos educativo-pedagógicos, na perspectiva de uma docência compartilhada que se efetiva nas e pelas relações sociais. As estratégias da ação pedagógica mobilizam a construção de um princípio formativo adensado no espaço institucional, seja no diálogo, nos tempos e espaços organizados pela equipe diretiva, sobretudo pela supervisão escolar, seja nos diálogos estabelecidos no percurso da prática educativo-pedagógica, com as/os profissionais docentes, configurando-se em um processo formativo de profissionalização da docência. Para tal, são considerados os documentos curriculares municipais e nacionais que ancoram a proposta pedagógica da Unidade Educativa e que se materializa no Projeto Político Pedagógico (PPP). Além desses, é importante considerar os marcadores sociais da diferença, das relações étnico-raciais, de gênero, classe social e geração, e a deficiência. O referido documento tem como objetivo sistematizar as diretrizes, indicadores, concepções e escolhas metodológicas que compõem as estratégias da ação pedagógica. O PPP traz em seu escopo a documentação pedagógica que se constitui também como memória e identidade institucional. Em uma perspectiva participativa, compartilhada, para além de possibilitar o acompanhamento dos processos educativo-pedagógicos, documentar torna-os visíveis, alimenta a continuidade, dando organicidade, sentidos e significados às crianças e às/aos adultas/os envolvidas/os. Apresenta-se também como processo permanente de ação-reflexão-ação, assim como, possibilita analisar o proposto e o vivido a fim de avaliar e (re)planejar a continuidade dos processos educativo-pedagógicos de cada grupo de atuação e entre eles. Desse modo, a documentação abarca a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. Esta dimensão é composta por três subdimensões que apresentam cada um desses elementos constituintes do ato pedagógico, assim como as demais estratégias compostas pela docência compartilhada e fomentadas pela formação continuada.



<p><b>SUBDIMENSÃO B.I DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA</b></p> <p>B.I.1. Observação            B.I.2. Registro            B.I.3. Planejamento            B.I.3.1. Planejamento do Grupo de Atuação            B.I.3.2. Planejamento Coletivo            B.I.4. Avaliação dos processos Educativos</p>	<p><b>SUBDIMENSÃO B.II DOCÊNCIA COMPARTILHADA</b></p> <p>B.II.1. Docência compartilhada nos Grupos de atuação            B.II.2. O compartilhamento da docência: o Coletivo da Unidade e Famílias</p>	<p><b>SUBDIMENSÃO B.III AÇÕES FORMATIVAS CONSTITUTIVAS DAS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA</b></p> <p>B.III.1 - A articulação das ações formativas que se constituem as estratégias da ação pedagógica na Unidade Educativa</p>
--	---	--

## **SUBDIMENSÃO B.I DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

O conjunto de registros do cotidiano, que compõem o acervo institucional, sejam os planejamentos, relatórios, as fichas com dados das crianças, os materiais de estudo das/os profissionais docentes e equipe diretiva, as produções artístico-culturais das crianças, materiais, fotografias, textos etc, enfim, tudo o que é registrado no dia a dia da instituição chamamos de documentação pedagógica. Esse acervo documental e sua publicização dão visibilidade às relações educativo-pedagógicas estabelecidas, demarcam os princípios e concepções de criança, infância, Educação Infantil, entre outras. Enquanto memória, a documentação pedagógica, constitui a identidade institucional e também configura-se como suporte para o processo permanente de ação-reflexão-ação. Para além do adensamento e reflexão sobre as práticas no contexto educativo, a documentação suscita o diálogo e a reflexão conceitual e metodológica, qualificando os processos educativo-pedagógicos que podem reverberar na composição e atualização dos documentos curriculares da Rede. Documentar implica na autoria e na autonomia de quem observa, registra, planeja e avalia os processos. São ações intrínsecas, ou seja, complementam-se entre si, possibilitam a análise do proposto e do vivido para projetar a continuidade, criando condições para a formação continuada e a docência compartilhada. Nesse sentido, destacamos a importância da função desempenhada pela supervisão escolar no acompanhamento dos processos de observação, planejamento, registros e avaliação, assim como na articulação e revisão do PPP. Considerando que a documentação pedagógica é uma das estratégias balizadoras para a gestão democrática, se efetiva por meio do debate, bem como das diferentes formas de participação de adultas/os e crianças, dos modos como expressam e comunicam suas percepções em torno do projeto educativo; propondo melhorias e que ainda podem reverberar em mudanças do projeto coletivo (PPP) e; nos planejamentos de cada grupo específico e entre eles. Cabe às equipes diretivas e aos grupos de atuação organizarem tempos, espaços e materialidades para a elaboração e publicização dos registros produzidos, de modo a viabilizar que a documentação pedagógica cumpra sua função dialógica, dê visibilidade ao proposto e ao vivido por crianças, desde bebês e, também que os registros sejam revisitados a fim de contribuir para a reflexão e a continuidade no acompanhamento dos processos de ampliação de repertórios de crianças e adultas/os. Assim, essa subdimensão contempla indicadores sobre a observação, planejamento, registro e avaliação.

### **B.I.1 - Observação**

A observação é a base dos processos da documentação pedagógica, que se inter-relaciona com os registros, planejamentos e a avaliação, constituindo-se como memória e identidade do grupo de crianças, bem como memória e identidade institucional. A observação implica no olhar e na escuta sensível, em diálogo entre todas/os envolvidas/os e com a realidade. Cada olhar importa na composição do todo, e assim sendo, profissionais docentes e não docentes, famílias, crianças, desde bebês, podem contribuir na observação. Cada olhar é único, pressupõe entrega, partilha, autoria de análise e protagonismo da ação. O ato de observar vai além do aparente, abarca também as entrelinhas, aquilo que está por trás do óbvio, e que implica em estranhar, desarmar os preconceitos, em desaprender, e em descobrir o novo, pois cada criança, cada experiência, cada grupo, cada ano, são únicos. Para que a observação



aconteça na perspectiva de um olhar sensível, torna-se imprescindível que as/os profissionais, sobretudo profissionais docentes, construam estratégias, espaços, tempos e focos de observação. Mesmo diante da simultaneidade de relações que acontecem no cotidiano, o processo de definição de um foco de observação demanda pesquisa e (auto)formação docente para alargar o olhar e ampliar o próprio repertório teórico-metodológico que auxilia na constituição da documentação. Dessa forma, destacamos a importância da função desempenhada pela supervisão escolar em articular processos formativos, de modo que ampliem o repertório das/os profissionais docentes. Neste sentido, ressalta-se a necessidade de conhecer o grupo de crianças, desde bebês, os documentos curriculares, de modo a definir os aspectos que serão considerados na observação, a fim de construir registros reflexivos para o (re) planejamento e a continuidade dos processos. Isto implica em se despir de preconceitos, considerando as crianças situadas: o que lhes acontecem, suas preferências, o que fazem, o que gostam, como vivem suas infâncias, como estabelecem relações com seus pares, como interagem com o mundo, respeitando suas heterogeneidades e o direito à brincadeira. Cada criança é constituída por marcadores sociais da diferença de geração, classe social, etnia-raça, gênero, culturas, podendo apresentar deficiências ou não. Essa observação constante voltada para as crianças e suas infâncias nos diferentes tempos e espaços, retroalimenta os processos educativo-pedagógicos, de modo a qualificar, potencializar experiências, descobertas, manifestações e produções culturais das crianças, desde bebês.

- a. São organizados tempos, espaços e materialidades para fomentar os processos de observação de todas as crianças, desde bebês, nas suas relações coletivas e nas suas singularidades;
- b. O princípio ético da escuta e a observação ativa, com atenção e presença, são praticados na unidade educativa para acompanhar as brincadeiras, interações e linguagens das crianças, desde bebês;
- c. As/os profissionais, sobretudo as/os profissionais docentes, tendo em vista a observação, o diálogo e a acolhida às manifestações das crianças, desde bebês, bem como seus olhares, gestos comunicativos, argumentações e hipóteses, desenvolvem uma relação dialógica de auscultação;
- d. As/os profissionais docentes, assim como a equipe diretiva, utilizam diferentes recursos, inclusive com o olhar de estranhamento, para produzir diversos registros (fílmicos, fotográficos e escritos) sobre/com as crianças, desde bebês, conhecendo seus modos de participação;
- e. A equipe diretiva, em parceria com as/os profissionais docentes, articulam estratégias que consideram as observações das famílias acerca dos diferentes momentos, espaços e vivências cotidianas da instituição, trazendo-as como partícipes;

## B.I. 2 Registro

O registro tem como premissa dar visibilidade às relações educativo-pedagógicas que constituem o cotidiano das Unidades Educativas. Não se trata apenas de uma descrição do vivido, mas de um processo constitutivo de reflexão crítica e cuidadosa nas escolhas das vivências significativas de um coletivo e que demarcam a concepção de Educação Infantil e sua função social. O registro apresenta-se como mais um dos elementos da Documentação Pedagógica, que articulado com a observação, subsidia o planejamento e a avaliação, dá organicidade à memória coletiva, publicizando a trajetória do grupo de crianças e da Unidade Educativa. É um processo de autoria de profissionais docentes, crianças e das famílias para dar visibilidade à identidade institucional, além de constituir a profissionalização da docência e a docência compartilhada. Os registros são permeados pelo princípio da estética na qual a autoria das crianças, desde bebês, pode ser relacionada à valoração de suas produções, do modo como elas elaboraram, reconhecendo como elas expressam as suas percepções sobre o mundo, por diferentes linguagens. Neste sentido, considera-se que cada profissional, criança e família encontra-se num lugar distinto, apresentam modos próprios de registros que precisam ser acolhidos e dialogados. À supervisão escolar cabe a tarefa de contribuir na constituição e qualificação da docência ao articular e fomentar o debate, sobretudo para e com as/os profissionais docentes, que assumem o desafio de organizar tempos, espaços, materialidades e estratégias da ação que constituem o trabalho educativo-pedagógico, bem como na elaboração e organização dos registros. Dentre as diferentes formas de registros, pode-se citar: o registro *escrito*, o registro *fotográfico* (em conjunto com o acervo das produções materiais), o registro *em áudio*, o registro *filmico*, considerando ainda a importância de combinar um ou mais tipos de registro e que esses são complementares entre si. Os registros podem e devem ser revisitados e socializados com as crianças e a comunidade educativa, sempre que houver interesse e necessidade, em uma perspectiva de publicização da história de dado tempo e contexto social.

- a. As/os profissionais, sobretudo as/os profissionais docentes, registram os percursos das crianças, desde bebês, de modo a dar visibilidade aos processos educativo-pedagógicos;
- b. São organizadas estratégias para a elaboração de focos de observação e registros, por parte das/os profissionais docentes, a fim de abarcar os diversos momentos vividos nos espaços internos e externos da Unidade Educativa;
- c. O tempo da hora atividade é utilizado para compilar e organizar o acervo dos diferentes tipos de registros (escritos, fotográficos, áudios, filmicos) e documentações, qualificando-os para dar visibilidade à experiência educativa;
- d. Há o compartilhamento dos registros entre a supervisão escolar e profissionais docentes, de modo a tensionar, refletir e qualificar as narrativas e os processos educativo-pedagógicos, num processo formativo e de constituição da docência;
- e. Por meio dos registros é dada visibilidade ao trabalho desenvolvido junto às crianças, desde bebês, evidenciando suas vivências, hipóteses, elaborações e reelaborações,

interações, as quais potencializam a ampliação de repertórios;

- f. As crianças, desde bebês, são sujeitos partícipes do seu processo de ampliação de repertórios como autoras e produtoras de seus próprios registros, viabilizados pelas/os profissionais docentes, por meio das estratégias de organização de espaços, tempos e materialidades convidativos e acolhedores;
- g. Para elaboração dos registros, são considerados os indicativos das crianças, famílias e de diferentes profissionais da Unidade Educativa, assim como de profissionais de outras instâncias que acompanham a criança;
- h. Os registros são disponibilizados para toda comunidade educativa e a quem interessar, de modo convidativo, em diferentes tempos e nos espaços da instituição, podendo estender-se a espaços e/ou estabelecimentos do bairro ou cidade.

### **B.I.3 - Planejamento**

O planejamento na Educação Infantil apresenta-se como um elemento da documentação pedagógica, tanto para organizar as ações coletivas da Unidade Educativa, quanto para organizar proposições para e com os grupos de crianças, desde bebês. O planejamento para e com o grupo de crianças pressupõe prever com antecedência as ações educativo-pedagógicas, fazer proposições e escolhas considerando os documentos curriculares municipais, as DCNEIs e o PPP da Unidade Educativa. Planejar na Educação Infantil requer levar em conta uma escuta atenta e sensível às manifestações do grupo de crianças e de cada criança em sua singularidade. Assim como, considerar as diferentes formas de comunicação delas, para além da fala e da escrita. Esses aspectos incluem um conjunto de expressões, como olhares, gestos, modelagens, desenhos, movimentos, pinturas, sorrisos, choros, brincadeiras, balbucios e mesmo silêncios. É fundamental (re)planejar em um movimento dialógico, considerando a participação das crianças, desde bebês, de modo a ampliar, diversificar e complexificar seus repertórios de saberes. Também é legítimo considerar os indicativos trazidos pelas famílias, compreendendo que, por vezes, elas são porta-vozes para melhor conhecer as crianças.

#### **B.I.3.1 - Planejamento do Grupo de Atuação**

A elaboração do planejamento entre o grupo de atuação e articulado com a supervisão escolar são condições para a constituição da docência compartilhada e amplia os conhecimentos de todas/os profissionais envolvidas/os nesse processo. O (re)planejamento prevê a organização de tempos, espaços e materialidades considerando que as crianças, desde bebês, criam suas próprias estratégias de interação e ressignificação de enredos na condição de autoras e partícipes.

- a. O planejamento tem como subsídios os documentos curriculares municipais, o PPP da

Unidade Educativa, considerando e consultando os demais elementos da documentação pedagógica, em uma perspectiva de continuidade;

- b. Os (re)planejamentos reiteram a brincadeira como eixo estruturador e estruturante, levando em consideração o tempo para interações e contemplando os diferentes Núcleos da Ação Pedagógica, de forma articulada e orgânica;
- c. O grupo de atuação tem como premissa planejar para e com as crianças, desde bebês, a partir de uma relação dialógica, de acolhida às hipóteses e manifestações comunicativas delas, a fim de potencializar a sua autoria e a ampliação de seus repertórios;
- d. O grupo de atuação, ao (re)planejar, contempla a organização dos espaços internos e externos e o acesso às diferentes materialidades;
- e. O grupo de atuação, ao (re)planejar, adota uma postura flexível e atenta às ações de cuidado que compõem as relações educativo-pedagógicas, seja em sua individualidade, seja de modo coletivo, que leva em consideração o tempo das crianças;
- f. O grupo de atuação e a supervisão escolar dialogam sobre os elementos referentes ao processo de (re)elaboração do planejamento, de modo a contemplar diferentes proposições - materialidades, tempos e espaços;
- g. O planejamento do grupo de atuação considera as indicações reveladas pelas famílias.

### **B.I.3.2 - Planejamento Coletivo**

O planejamento coletivo é constituído pela participação da comunidade educativa e sua organicidade abrange as reflexões, ações e decisões que são tomadas democraticamente. O planejamento coletivo abarca diferentes segmentos, entre eles, as/os profissionais docentes e não docentes, as famílias e/ou as crianças, e se constitui em um meio para refletir, discutir e (re)planejar as ações de melhorias que legitimam a identidade institucional, de modo democrático e participativo, a partir da própria realidade. Partindo desse pressuposto, ressalta-se a importância da equipe diretiva, sobretudo a supervisão escolar, realizar uma leitura do perfil do grupo considerando os documentos curriculares e o Projeto Político Pedagógico para fomentar o diálogo. A partir desses elementos são organizados momentos de encontros com a comunidade educativa: em reuniões coletivas, reuniões pedagógicas, de comissões representativas, com as famílias, com o Conselho de Escola e APP entre outros, a fim de articular o planejamento coletivo, as ações educativo-pedagógicas e também, organizar os tempos, espaços e materialidades. Esses tempos e espaços podem ser de avaliação, a fim de fomentar o debate e o diálogo, elencar subsídios e encaminhamentos para a composição do (re)planejamento coletivo - de objetivos, metas, ações, cronograma e responsáveis, entre outros - visando a continuidade. Neste sentido, reafirma-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) ancorado na legislação educacional, apresenta-se como um documento que legitima as decisões tomadas na coletividade. No PPP constam as escolhas de como e para quem as intenções são assumidas enquanto compromisso político e pedagógico da comunidade educativa. As intenções do planejamento coletivo derivam de uma reflexão-avaliação-reflexão da concretude

das relações educativo-pedagógicas que, ao serem contempladas no PPP, respaldam a gestão democrática, que parte da premissa da participação e da democratização das relações. Desse modo, a participação torna-se condição irrenunciável para que o compartilhamento das responsabilidades, compromissos, ações, enfim, tudo o que caracteriza o trabalho educativo-pedagógico, seja legitimado com envolvimento e planejamento coletivo contínuo.

- a. A equipe diretiva organiza os encontros de (re)planejamento coletivo de forma dialógica e tendo como base o perfil das/os profissionais docentes e não docentes, das crianças e suas famílias;
- b. O planejamento coletivo organizado entre equipe diretiva e profissionais docentes garante tempos, espaços e materialidades para promover encontros para e com as crianças, de forma a potencializar a participação infantil e debater seus pontos de vista sobre temáticas que envolvem as especificidades da infância no contexto da Unidade Educativa, do bairro, cidade etc;
- c. Nas reuniões pedagógicas com o grupo de profissionais docentes e não docentes são organizados tempos e espaços para debater, avaliar e (re)planejar ações coletivas, tais como a organização dos momentos de comer, de descanso, do uso dos brinquedos e materiais nos espaços externos, das interações e brincadeiras coletivas, de eventos, entre outros;
- d. Estão previstas no calendário ao longo do ano, reuniões com as famílias e profissionais, pautadas em estratégias de diálogo de modo a apresentar e debater aspectos pedagógicos e administrativos, acolhendo e considerando as contribuições das/os participantes nos encaminhamentos, a fim de qualificar o atendimento às crianças;
- e. A equipe diretiva organiza e sistematiza seu plano de ação, o calendário escolar, as reuniões com Conselho de Escola e APP, e outros fóruns que tratam de questões pedagógicas e administrativas, garantindo a representatividade dos diferentes segmentos da comunidade educativa;
- f. As decisões tomadas em conjunto com a comunidade educativa durante o (re)planejamento coletivo são legitimadas no PPP e consideram a proposta pedagógica, o plano de gestão e a avaliação institucional.

#### **B.I.4 - Avaliação dos processos Educativos**

Esta avaliação é aquela elaborada compartilhadamente pelas/os profissionais docentes sobre os processos educativos no qual a criança, desde bebê, enquanto agente social e coautora de sua aprendizagem, toma parte. Etimologicamente a palavra “avaliar” é de origem latina e vem da composição *a-valere*, que significa “dar valor a ...”. Desse modo, consideramos que o valor da avaliação está no caráter formativo que emerge do acompanhamento contínuo realizado pelas/os profissionais docentes das relações que a criança estabelece, sejam as

vivenciadas individualmente ou em grupo, sem o objetivo de promoção, mesmo que para o ano ou etapas subsequentes. A avaliação dos processos educativos da criança pode ter a contribuição dela própria, e/ou das crianças que compõem o grupo na sua elaboração, ou seja, suas expressões, falas e desejos, bem como, seus traços, desenhos, pinturas e imagens de suas esculturas, entre outras produções de sua autoria. Esse documento avaliativo apreende o valor das sutilezas presentes nas relações em um tempo social que demarca a sua elaboração e o compartilhamento do mesmo, com as crianças, famílias, profissionais docentes e demais profissionais, continuamente ao longo do ano. Na medida em que tomamos a avaliação, pautada nos processos educativos vivenciados pela criança como escopo, legitimamos a documentação como a memória que visibiliza o presente e guarda o passado que narra as infâncias. Diante disso, temos a possibilidade de (re)ver e (re)propor as ações compartilhadas no contexto educativo, envolvendo as relações educativo-pedagógicas que são intencionalmente compartilhadas pelas/os profissionais docentes com e para as crianças e abrangem o *como* as afetam, enquanto um processo contínuo que ocorre durante o ano letivo. A avaliação é parte integrante da documentação pedagógica, ou seja, com a observação, o planejamento e o registro, possui uma relação de interdependência, contrapondo-se à ideia de uma sobreposição, em que um está a serviço do outro. Logo, cabe a cada Unidade Educativa promover o debate junto às/aos profissionais docentes sobre a importância da efetivação de um instrumento de avaliação como: Relatório de vivências, Portfólio e/ou História das relações, entre outros, capaz de contemplar as relações constituídas entre o trabalho pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento da criança que comporá a avaliação da mesma como um *continuum*.

- a. A equipe diretiva e as/os profissionais docentes da Unidade Educativa escolheram democraticamente uma entre as muitas alternativas de instrumentos de avaliação que podem ser utilizados para comunicar os processos educativos que narram as infâncias continuamente e ela está acessível às crianças, famílias, profissionais docentes, demais profissionais e comunidade educativa durante todo o ano letivo;
- b. São realizados encontros, inclusive nos momentos de hora atividade, entre todas/os profissionais docentes que compõem o grupo de atuação para colocar em debate o percurso vivenciado de cada criança, de um pequeno grupo e/ou do coletivo do grupo de crianças;
- c. A avaliação dos processos educativos apreende as sutilezas presentes nas relações estabelecidas em determinado período de tempo, o compartilhamento do mesmo com as crianças, famílias e profissionais docentes, demais profissionais e comunidade educativa, sem quaisquer aspectos relativos à promoção, retenção ou seleção da criança;
- d. A avaliação dos processos educativos elaborada pelo grupo de atuação apresenta indicativos para a documentação pedagógica, permitindo rever o proposto para e com as crianças, desde bebês;
- e. A elaboração das avaliações considera narrativas e registros fotográficos que visibilizam os processos educativos da criança e possibilitam compreender como ela

estabelece relações no e com o mundo, rompendo com modelos que destacam resultados, que padronizam e descrevem o que as crianças fazem ou não;

- f. A avaliação elaborada pelo grupo de atuação considera a contribuição da criança, e/ou das crianças que compõem o grupo, na forma de suas expressões, falas e desejos, sua estética, traços, desenhos, pinturas, entre outras produções de sua autoria, para respaldar as narrativas de seus processos educativos;
- g. A equipe diretiva articula junto às/aos profissionais docentes o arquivamento da avaliação da criança na Unidade Educativa como uma documentação imprescindível que registra o percurso dos seus processos educativos vivenciados na Educação Infantil, enquanto a primeira etapa da Educação Básica;
- h. A entrega do documento de avaliação dos processos educativos da criança, às famílias, é realizada por todas as profissionais docentes que compõem o grupo de atuação.

## **SUBDIMENSÃO B.II – DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

Na Educação Infantil municipal, cada grupo de crianças, desde bebês, é atendido por diferentes profissionais docentes que desempenham funções distintas e que constituem um grupo de atuação. Tratam-se de auxiliares de sala, professora/or de Educação Infantil, professora/or auxiliar de Educação Infantil e professora/or de Educação Física e, em alguns casos, professora/or auxiliar de Educação Especial. Esse coletivo de profissionais constituintes de um grupo de atuação estrutura, planeja, organiza e efetiva o atendimento junto às crianças, desde bebês, e suas famílias tomando como premissa o compartilhamento da docência. A docência compartilhada implica, sobretudo, compreendê-la nas e pelas relações sociais, marcada pelo tempo e pelo cotidiano, por meio de relações de dentro e de fora da Unidade Educativa, constituídas por intencionalidades pedagógicas, de modo permanente e contínuo. Considerando que cada profissional ocupa um lugar ou função distinta, para uma docência compartilhada, é necessário a partilha de objetivos comuns, de modo que prevaleça a autonomia e autoria docente nos processos educativo-pedagógicos. Partindo da premissa que as interações entre as/os adultas/os interferem no desenvolvimento das práticas, uma docência compartilhada deve assumir a participação e a corresponsabilidade na constituição de um processo dialógico, articulado e orgânico. Sobretudo, para além de colocar-se no lugar da/o outra/o, cada profissional precisa acolher as diferenças, uma vez que o cotidiano das Unidades Educativas é demarcado pelo encontro dos diferentes agentes sociais e culturais que constituem os diferentes grupos geracionais, étnicos-raciais, de gênero, imigrantes, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que intensificam a complexidade e a dinamicidade dos processos educativo-pedagógicos. A documentação pedagógica, como ação importante na e para a constituição da docência compartilhada, possibilita que cada profissional, sobretudo profissionais docentes, compartilhem os conhecimentos apropriados, assim como, seus modos de observar, reconhecer e apreender as indicações reveladas pelas crianças e suas famílias. Há de se considerar também que a efetivação do atendimento às crianças está implicado no trabalho realizado pelas/os demais profissionais que compõem a estrutura cotidiana das Unidades Educativas. Neste sentido, demarca-se a importância da

Mantenedora assegurar condições de trabalho e formação continuada. Também cabe à equipe diretiva, articular tempos e espaços de diálogo entre profissionais docentes e não docentes, a fim de que possam participar, envolver-se, comprometer-se e reconhecer-se enquanto sujeitos pertencentes e constituintes de uma identidade institucional. Dessa forma, Mantenedora e equipe diretiva contribuem para a garantia dos direitos das crianças e uma Educação Infantil pautada nos princípios éticos, políticos e estéticos. Assim, essa subdimensão abarca os indicadores: docência compartilhada nos grupos de atuação; e o compartilhamento da docência: o coletivo das unidades educativas e famílias.

### **B.II.1- Docência compartilhada nos Grupos de Atuação**

A profissionalidade docente na Educação Infantil é composta por toda ação desenvolvida no contexto educativo, em que o grupo de profissionais, denominado grupo de atuação, exerce a participação, a partilha, a corresponsabilidade de observar, registrar planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às necessidades de todas as crianças, desde bebês. A profissionalidade docente pautada numa docência compartilhada exige diálogo, partilha e bases conceituais comuns, atribuindo assim, sentido e coerência à elaboração de propostas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, ainda que isso signifique, em alguns momentos, o enfrentamento de tensões, confrontos e conflitos. Neste sentido, demarca-se a importância da equipe diretiva, sobretudo da supervisão escolar, fomentar e articular momentos e espaços de diálogo, seja nas reuniões pedagógicas, grupos de estudos, assessoramento ao planejamento e, por meio de estratégias para que a docência compartilhada se efetive. Tais aspectos se constituem a partir da organização de tempos, espaços, materialidades, assim como, na articulação de encaminhamentos comuns no atendimento às crianças e na comunicação com as famílias. Desse modo, é imprescindível ressaltar que a docência compartilhada se concretiza na aproximação das/os profissionais docentes às crianças e às infâncias, num encontro de alteridades, uma possibilidade de pautar o agir de um/uma, colocando-se no lugar da/o outra/o. Exige que eduquemos o nosso olhar e a nossa escuta para a sensibilidade, rompendo com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais profissionais e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares diferenciados. O desafio em estabelecer relações mais horizontais com as crianças potencializa a responsabilidade de se assegurar a atenção e o cuidado com as mesmas, intensificando nosso compromisso para com elas. Como adultas/os responsáveis pela integridade das crianças na instituição – nos cabe exercer a mediação e o diálogo nos confrontos que possam surgir.

- a. As/os profissionais do grupo de atuação, na perspectiva de uma docência compartilhada, dispõem de princípios e orientações comuns no diálogo e escuta às crianças e suas famílias, bem como acolhem os indicativos e fazem encaminhamentos a partir dos documentos curriculares municipais e PPP da Unidade Educativa, pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos;
- b. As/os profissionais, sobretudo, o grupo de atuação, tem como princípio



educativo-pedagógico o agir sensível marcado pelas sutilezas nas relações de cuidado, de atenção individual e coletiva às crianças, desde bebês, na acolhida ao que elas comunicam, considerando a simultaneidade de relações que ocorrem em um mesmo grupo de referência;

- c. As/os profissionais do grupo de atuação aproximam-se efetivamente e sensivelmente das crianças, desde bebês, atentando-se, por meio da observação, às suas formas particulares de se manifestarem, contribuindo na sua constituição identitária e no seu reconhecimento como agente pertencente e partícipe do cotidiano institucional;
- d. Nas reuniões pedagógicas, grupos de estudos, encontros de (re)planejamentos realizados na hora atividade, sobretudo com cada grupo de atuação, são organizados tempos e espaços de encontros de diálogos para debater, avaliar e (re)planejar ações educativo-pedagógicas considerando as singularidades de cada grupo de crianças, deliberando estratégias de organização dos tempos, espaços, materialidades, assim como, prever possíveis interações e encaminhamentos junto às famílias;
- e. Os tempos de hora atividade das/os profissionais são destinados também à sistematização da documentação pedagógica, às pesquisas e estudos que constituem a formação para a consolidação da docência compartilhada, organizando-os de modo a ampliar e diversificar seu próprio repertório artístico-cultural;
- f. As/os profissionais do grupo de atuação pautam-se numa docência em compartilhamento, de diálogo entre si, demonstrando autonomia, autoria, iniciativa e responsividade no planejamento e organização de tempos, espaços e materialidades que serão disponibilizados às crianças, desde bebês;
- g. São articulados pela equipe diretiva e organizados pelo grupo de atuação tempos e espaços de compartilhamento para dar visibilidade à documentação pedagógica para toda comunidade educativa.

### **B.II.2. O compartilhamento da docência: o Coletivo da Unidade Educativa e Famílias**

O compartilhamento da docência é realizado pelas/os profissionais docentes e se constitui com e na comunidade educativa. O grupo de atuação é composto por profissionais docentes, no entanto, a Unidade Educativa conta com profissionais que não assumem a docência, como por exemplo: cozinheiras/os, vigilantes, auxiliares operacionais, auxiliares de serviços gerais. Logo, a atuação dessas/es profissionais impacta na organização educativo-pedagógica das/os profissionais docentes. Assim, para a efetivação de um planejamento, muitas vezes é necessária a participação de todo o coletivo da unidade. Para além da profissionalidade do cargo/função, o trabalho num espaço institucional de Educação Infantil, implica na atuação em consonância com os seus princípios e diretrizes, bem como considera a função social que a unidade ocupa na comunidade local. Neste sentido, demarca-se a importância de que cada profissional ou familiar que adentre o espaço educativo-pedagógico tenha consciência e disponibilidade para contribuir na constituição de pertencimento e ampliação de repertórios das crianças, desde bebês. Da mesma forma, para além das/os

profissionais, o compartilhamento incide na relação para e com as famílias, uma vez que em muitas situações, principalmente com os bebês, constituem-se em seus porta-vozes. O compartilhamento da docência viabiliza que todas/os profissionais que compõem o grupo de atuação sejam referência para as famílias, sendo corresponsáveis nessa relação. Embora as famílias não assumam a docência, elas apresentam informações ao grupo de atuação que dão indicativos para a continuidade dos processos educativo-pedagógicos para e com as crianças, e, em uma via de mão dupla, a docência lhes é comunicada.

- a. A equipe diretiva articula e organiza tempos e espaços de participação, debate e formação entre as/os profissionais docentes e não docentes de modo que conheçam a proposta pedagógica, as estratégias e as escolhas de organização do cotidiano educativo-pedagógico junto às crianças, desde bebês;
- b. A equipe diretiva articula e fomenta o diálogo entre profissionais docentes e não docentes identificando possibilidades e encaminhando ações que visam qualificar o atendimento cotidiano das crianças, desde bebês;
- c. As/os profissionais docentes e não docentes têm como princípio o compromisso, o envolvimento e o olhar interessado e cuidadoso para e com as crianças, desde bebês, contribuindo assim para a qualificação das práticas educativo-pedagógicas de higiene, alimentação, sono, brincadeira, interações, entre outras;
- d. Nos tempos de alimentação e higienização dos espaços são consideradas as necessidades das crianças, desde bebês, como intrínsecas à ação educativa e ao cuidado, de modo a respeitar seus direitos;
- e. No (re)planejamento coletivo são consideradas as indicações reveladas pelas famílias;
- f. As famílias reconhecem as/os profissionais docentes que atendem o grupo de crianças, desde bebês, como principal referência para troca de informações e acompanhamento dos processos educativo-pedagógicos;
- g. Ao manifestarem seus contentamentos, indagações e desconfortos, as crianças, desde bebês, são ouvidas pelas/os profissionais docentes e não docentes, de modo respeitoso e consideradas em suas necessidades individuais e coletivas, tanto no que tange as materialidades, os tempos, os espaços, assim como nas relações educativo-pedagógicas.

### **SUBDIMENSÃO B.III - AÇÕES FORMATIVAS CONSTITUTIVAS DAS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA**

A articulação formativa das Estratégias da Ação Pedagógica no cotidiano requer que a equipe diretiva, sobretudo a supervisão escolar, assuma as relações estabelecidas com a comunidade educativa, enquanto uma ação com base formativa. Ou seja, tome a ação formativa como mote intrínseco dessas relações para legitimar coletivamente os significados e sentidos da identidade institucional. A documentação pedagógica, como parte fundante das ações

formativas constituídas no cotidiano, envolve todo o processo educativo, que por sua vez, apresenta, concomitantemente, duas facetas no interior das estratégias da ação: condições para conduzir a ação docente e a memória do planejado/proposto e do vivido, tendo como suporte os registros da observação permanente.

### **B.III.1 - A articulação das ações formativas que constituem as estratégias da ação pedagógica na Unidade Educativa**

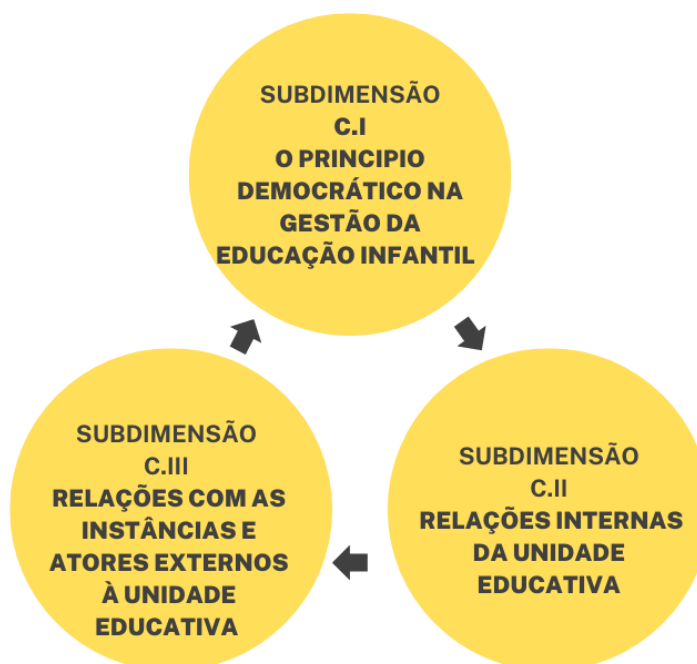
As ações formativas geralmente são articuladas pela equipe diretiva, sobretudo pela supervisão escolar, e perpassam todas as relações constituídas no cotidiano institucional. Tais ações contribuem tanto na constituição da profissionalidade da supervisão escolar, direção e demais profissionais, assim como na constituição da docência e da docência compartilhada, por fomentar as discussões teórico-metodológicas individuais e coletivas qualificando o atendimento às crianças, desde bebês. As ações formativas que envolvem as Estratégias da Ação Pedagógica podem acontecer continuamente em encontros formativos específicos na hora atividade, em encontros nos grupos de estudo com as/os profissionais docentes e/ou famílias, reuniões pedagógicas, reuniões com as famílias, encontros de (re)planejamento. Também podem acontecer em interações com as crianças abrangendo: uma criança, um pequeno grupo ou o coletivo de um ou mais grupos de crianças. E, mesmo em encontros informais delineados nas relações cotidianas, que são fundantes para a dinâmica fluída de uma Unidade Educativa, muitas vezes despercebidos pela comunidade educativa, mas que revelam as sutilezas de uma ação permeada por processos formativos contínuos que possibilitam o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Nesse sentido, a parceria entre direção e supervisão escolar torna-se um aspecto basilar para o desenvolvimento de ações formativas orgânicas e para a consolidação das Estratégias da Ação Pedagógica enquanto uma ferramenta que respalda o traçar das rotas que constituem todos os processos educativos da Unidade.

- a. A equipe diretiva, junto ao coletivo de profissionais, elabora um mapeamento das necessidades formativas, discutem e decidem quais temáticas farão parte do plano de formação a ser desenvolvido na Unidade Educativa;
- b. A equipe diretiva, junto às/aos profissionais docentes, coletam informações, discutem e decidem quais temáticas que envolvem a documentação pedagógica farão parte do plano de formação a ser desenvolvido na Unidade Educativa;
- c. São efetivados encontros formativos contínuos para acompanhar, mediar e articular as Estratégias da Ação Pedagógica com todas/os as/os profissionais docentes que compõem o grupo de atuação, incluindo os momentos de hora atividade;
- d. Nos encontros para o assessoramento da documentação pedagógica, realizados sobretudo pela supervisão escolar, que acolhe e considera os indicativos das/os profissionais do grupo de atuação, são encaminhadas orientações a fim de contribuir com as práticas pedagógicas;

- e. As devolutivas sobre a documentação pedagógica encaminhadas pela supervisão escolar para as/os profissionais docentes são contínuas e realizadas com base nos documentos curriculares municipais;
- f. A documentação pedagógica, planejamento, registro e avaliação, de cada grupo de atuação encontra-se arquivada na Unidade Educativa e é tratada como parte de um currículo vivo que visibiliza o percurso das crianças e das/os profissionais docentes;
- g. São efetivadas ações formativas envolvendo toda a comunidade educativa baseadas nos documentos curriculares municipais para fomentar temáticas contextualizadas com a realidade institucional e que fazem parte de um processo formativo contínuo.

## **DIMENSÃO C - GESTÃO DEMOCRÁTICA**

A gestão democrática é um princípio da educação nacional, enunciado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) e nos documentos orientadores que primam pela democratização da sociedade brasileira. Abarca os princípios da descentralização, da autonomia e da participação, compreendendo que a gestão democrática possibilita aos atores sociais envolvidos diretamente na educação, definir os rumos do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa e contribuir para a definição de políticas públicas educacionais. Neste sentido, a gestão democrática na Educação Infantil deve estar pautada nos princípios éticos, políticos e estéticos, objetivando a garantia dos direitos fundamentais das crianças. A Unidade de Educação Infantil é o primeiro espaço de convívio das crianças fora do contexto familiar, em que, por meio das interações com outras crianças e adultos/os, promovem sua socialização, formação e ampliação do repertório cultural. Desse modo, a gestão democrática envolve a articulação de todas as ações e relações desenvolvidas na Unidade Educativa, integrando atividades, meios e fins para o seu funcionamento e organização, sendo partilhado entre profissionais e famílias, constituindo-se em um trabalho coletivo, visando a consolidação de uma sociedade democrática. Partindo desta perspectiva, esta dimensão está dividida em três subdimensões, com indicadores que buscam balizar a qualificação das relações constituintes na construção da gestão democrática na Educação Infantil, quais sejam: 1 - O princípio democrático na gestão da Educação Infantil; 2 - Relações internas da Unidade Educativa; 3 - Relações com as instâncias e atores externos à Unidade Educativa.



**SUBDIMENSÃO C.I  
O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO NA  
GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

- C.I.1. Gestão participativa
- C.I.2. Gestão deliberativa: Conselho Escolar Deliberativo e APP
- C.I.3. Processo de Eleição de Plano de Gestão Escolar
- C.I.4. Avaliação Institucional

**SUBDIMENSÃO C.II  
RELAÇÕES INTERNAS DA  
UNIDADE EDUCATIVA**

- C.II.1. Processo de inserção das profissionais
- C.II.2. Articulação das relações entre profissionais da Unidade
- C.II.3. Relações com as crianças
- C.II.4. Relações com as famílias

**SUBDIMENSÃO C.III  
RELAÇÕES COM AS INSTÂNCIAS E  
ATORES EXTERNOS À UNIDADE  
EDUCATIVA**

- C.III.1. Relações da Unidade Educativa com setores da Secretaria Municipal de Educação (Diretorias, Gerências e Núcleo)
- C.III.2. Relações com o Conselho Municipal de Educação e entidades de defesa dos/as trabalhadores/as
- C.III.3. Relações com a comunidade
- C.III.4. Relações com as Universidades
- C.III.5. Relações com setores de proteção à infância (PSE, CRAS, Conselho Tutelar, Sistema de Saúde e Assistência social)
- C.III.6. Relações com entidades e órgãos envolvidos com o Direito das crianças a cidade

## **SUBDIMENSÃO C.I - OS PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No município de Florianópolis tivemos alguns fatos que nos foram favoráveis quando tratamos da gestão democrática na Educação Infantil: a criação da Secretaria de Educação (1985), a Lei da eleição de diretores (1986)<sup>14</sup>, e a Lei do Conselho Deliberativo (1987); que foram estabelecendo um diferencial à Rede Municipal de Ensino quando comparada com outras redes brasileiras. Além desses dispositivos legais, destacamos que a elaboração dos documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino possuem uma trajetória de participação das/dos profissionais, bem como, a construção de aportes conceituais e metodológicos que buscam reiterar as crianças como sujeitos sociais de direitos, que necessitam ser consideradas na composição dos processos educativos dos quais fazem parte. A gestão democrática nas unidades educativas almeja a descentralização, participação e transparência no trabalho educativo pedagógico no cotidiano, considerando as crianças, as famílias e as/os profissionais, oportunizando a participação de todos esses segmentos que compõem a comunidade educativa, inclusive a articulação com a comunidade local. O estabelecimento dessa relação de igualdade na participação compõe um elemento fundante da gestão democrática. Portanto, a gestão democrática apresenta um princípio que consideramos basilar: a participação das famílias, das crianças, das/dos profissionais e da comunidade local, pois a participação humana remete à formação para a cidadania, gestando uma sociedade justa e igualitária, zelando pela formação humana. Nesse sentido, esta subdimensão abarca quatro indicadores, quais sejam: Gestão participativa, Gestão deliberativa: Conselho Escolar / APP; Processo de escolha do plano de gestão da Direção e Avaliação institucional.

### **C.I.1- Gestão participativa**

Este indicador tem como princípio a participação, em que os interesses e as demandas dos diferentes atores sociais envolvidos são considerados nas decisões e escolhas realizadas na Unidade Educativa, tendo sempre como premissa a construção do bem comum e os direitos das crianças. Ancorada em uma perspectiva democrática, cabe à direção, em conjunto com a equipe diretiva, planejar estratégias que possibilitem a participação dos diferentes segmentos (profissionais, famílias e comunidade) que compõem o cotidiano da Unidade Educativa. Desse modo, este indicador abarca as tomadas de decisão por parte de todos os segmentos, a socialização dessas decisões, bem como de documentações legais, a elaboração e atualização coletiva do Projeto Político Pedagógico e a descentralização do trabalho. Promovendo, assim, a responsabilidade e envolvimento das/dos profissionais, o planejamento de ações para a inclusão das famílias para além da avaliação institucional e a participação das crianças no planejamento do cotidiano da Unidade Educativa.

---

<sup>14</sup> Atualmente esse processo é regido pelo Decreto n. 24.012, de 04 de julho de 2022, que dispõe sobre a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e regulamenta o processo de escolha dos planos de gestão no âmbito das Unidades Educativas.

- a. A equipe diretiva envolve todos os segmentos nas tomadas de decisões, através do diálogo entre os diversos pontos de vista, respeitando as orientações legais;
- b. A equipe diretiva promove reuniões coletivas e por segmentos para socialização de decisões, documentos, orientações, portarias e decretos;
- c. O Projeto Político Pedagógico foi elaborado coletivamente, com a participação das crianças, famílias e profissionais;
- d. A atualização do Projeto Político Pedagógico é planejada de forma a contemplar a participação das crianças, famílias e profissionais;
- e. Há descentralização do trabalho de forma que todas as/os profissionais sintam-se responsáveis e envolvidas/os com as diversas ações planejadas pelo coletivo da unidade;
- f. Há tempos e espaços para planejamento das ações de forma participativa, com estratégias que envolvam as famílias no cotidiano da unidade educativa, para além das avaliações institucionais;
- g. São planejadas estratégias específicas para a participação das crianças nas tomadas de decisões e organização do contexto educativo, através da escuta e observação das suas manifestações no cotidiano da unidade.

### **C.I.2- Gestão deliberativa: Conselho escolar / APP**

Este indicador abarca a participação da comunidade educativa e local como uma premissa para uma gestão de carácter democrático. Dentre as diferentes estratégias possíveis de participação da comunidade educativa encontra-se o Conselho Escolar, entendido aqui como órgão colegiado, de carácter representativo, paritário, deliberativo e fiscalizador, sendo a instância máxima para a tomada de decisões. É por meio do Conselho Escolar que os diferentes atores, com representação paritária, que compõem os espaços educativos, sejam eles, as profissionais, famílias e associações, estarão representadas nas tomadas de decisões, partindo do que é direito das crianças, e com atenção às suas especificidades. Destaca-se ainda que compete às/aos representantes do Conselho Escolar, para além de apenas fiscalizar o trabalho desenvolvido, mobilizar a comunidade educativa para a participação efetiva nos espaços de discussão. Junto ao Conselho Escolar há ainda a atuação da Associação de Pais e Professores - APP, responsável por gerenciar e fiscalizar a gestão dos recursos financeiros. Dessa forma compõem uma estrutura política que resguarda a participação da comunidade educativa nas tomadas de decisões vinculadas à função, funcionamento e objetivos políticos e pedagógicos da Unidade Educativa.

- a. A composição do Conselho Escolar garante a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade educativa garantindo, efetivamente, a paridade de participação entre profissionais e famílias;



- b. São planejadas e articuladas ações e estratégias que visem a participação da comunidade educativa nas reuniões do Conselho Escolar e da APP;
- c. São planejadas formações para os diversos segmentos (profissionais, famílias, comunidade) no sentido de levá-los a conhecer as funções e a importância do Conselho Escolar e da APP na constituição da gestão democrática;
- d. Os membros do Conselho Escolar consultam e dialogam com os segmentos que representam, antes das decisões serem tomadas;
- e. A prestação de contas das verbas gerenciadas pela APP e as decisões tomadas nas reuniões do Conselho Escolar e da APP são socializadas com a comunidade educativa;
- f. São consideradas as demandas da Unidade Educativa nas discussões encaminhadas ao Conselho Escolar, e os encaminhamentos ou deliberação deste são respeitadas pela gestão;
- g. Para além do Conselho Escolar e APP, a Unidade Educativa planeja diferentes formas de participação da comunidade local.

### **C.I.3 - Processo de Escolha do Plano de Gestão**

Na história da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis as eleições para diretoras/diretores foi marcada pela luta da comunidade educativa e local para a continuidade da legitimação da escolha direta, por meio do voto. Toda essa luta é demarcada pelo compromisso das famílias, das/dos profissionais e da comunidade local com os princípios da gestão democrática - descentralização, autonomia e participação. A escolha do plano de gestão (Decreto n.24.012/2022) envolve um processo amplo de debates e diálogos com a comunidade educativa, anterior à data do processo de gestão. Fundamental primar pela divulgação desse processo, pela participação das famílias e das/dos profissionais no Plano de Gestão, pela constituição de estratégias que visam a participação das crianças, na avaliação e reelaboração do Plano Anual e no acompanhamento da transição entre as gestões.

- a. A atual gestão sensibiliza e mobiliza o grupo de profissionais da Unidade Educativa, promovendo debates no sentido de fomentar possíveis candidatas/os para participarem do próximo processo de escolha do plano de gestão;
- b. O processo de escolha do plano de gestão, assegurado pela Mantenedora, é divulgado amplamente na comunidade educativa e local, valendo-se dos diferentes meios de comunicação;
- c. O processo de escolha do plano de gestão, assegurado pela Mantenedora, é discutido cuidadosamente com a equipe diretiva, a fim de que transcorra de forma democrática, com ética e transparência em relação à mobilização e participação das famílias e profissionais;

- d. O Plano de Gestão é elaborado com a participação das famílias por meio de reuniões, de forma a incorporar esses indicativos para além daqueles vindos de questionários, formulários ou caixas de sugestão;
- e. São planejadas ações para participação das crianças de forma a contemplar seus pontos de vista no Plano de Gestão;
- f. O plano anual é periodicamente avaliado e reelaborado com a participação das crianças, famílias e profissionais, para além dos prazos já estabelecidos na Portaria;
- g. O processo de transição entre as gestões ocorre com compromisso, transparência e ética, de forma a garantir a continuidade do trabalho desenvolvido pela comunidade educativa e local.

#### **C.I.4 - Avaliação institucional**

A avaliação institucional tem como premissa articular os indicativos dos diferentes segmentos que compõem a comunidade educativa na busca pela qualidade do trabalho educativo-pedagógico estabelecido entre as profissionais, as crianças e as famílias, numa construção coletiva, em consonância com as políticas e orientações vigentes. A avaliação institucional apresenta uma característica de processo contínuo, portanto, os seus indicativos são para a melhoria da qualidade das relações educativo-pedagógicas na Unidade Educativa. Desse modo, é primordial que se considere o contexto da realidade local que está mapeada no Projeto Político Pedagógico, identificando assim suas lacunas, de modo a contemplá-las nas ações junto às crianças. Faz-se, portanto, fundamental o mapeamento desses dados, de modo a assumi-los como aportes das propostas pedagógicas na Unidade Educativa. Esse processo é contínuo e articulado nas reuniões por comissões, por segmentos, com o Conselho Escolar Deliberativo e a APP, assim como nas reuniões pedagógicas. Ocorre de forma participativa, olha para o vivido, avalia, e estabelece ações por meio dos indicadores de qualidade que constam no PPP da Unidade Educativa. Nesse sentido, a avaliação institucional se constitui como um processo formativo, em que, a partir dos dados gerados, propicia o replanejar das ações para que se qualifique o atendimento às crianças. É importante salientar que este instrumento da avaliação de contexto pode ser utilizado como referência para escolha, elaboração e definição dos indicadores de qualidade da Unidade Educativa nas avaliações institucionais semestrais.

- a. São articuladas estratégias para que as famílias participem da avaliação institucional para além do preenchimento de formulários/relatórios, envolvendo formas efetivas de diálogo, tais como reuniões, encontros, trocas de ideias, dentre outros;
- b. Os indicadores definidos para avaliação institucional partem de dados levantados a partir do contexto da comunidade educativa;
- c. Os indicadores de qualidade eleitos para a avaliação institucional constam no PPP;

- d. Os indicativos da avaliação institucional da Unidade Educativa são socializados, debatidos e considerados nos encaminhamentos junto ao Conselho Escolar;
- e. A partir dos dados da avaliação institucional é elaborado um plano de ação/estratégias a fim de qualificar as ações pedagógicas;
- f. As formações descentralizadas são planejadas de acordo com os indicativos advindos da avaliação institucional;
- g. São consideradas as discussões relativas ao planejar e replanejar as ações ocorridas no semestre, durante as reuniões pedagógicas e com as famílias, para a elaboração dos indicadores.

### **SUBDIMENSÃO C.II - RELAÇÕES INTERNAS DA UNIDADE EDUCATIVA**

Esta subdimensão abarca as relações sociais que ocorrem no âmbito da Unidade Educativa, que demandam para a gestão a articulação de estratégias e ações que possibilitem a composição do trabalho coletivo a partir de uma perspectiva dialógica e democrática. São relações das quais a Unidade Educativa depende para constituir e desenvolver suas ações, e envolve os diferentes atores sociais que fazem parte de seu cotidiano: profissionais, crianças e famílias. Parte da perspectiva de que a gestão democrática nas instituições de Educação Infantil deve primar pela democratização das relações internas, atentando para três aspectos que se interligam na composição da gestão: as relações com e entre as profissionais de diferentes cargos e funções, que trabalham na instituição; as relações com as crianças e as relações com as famílias. Estabelecer relações democráticas entre esses atores que participam do cotidiano da Unidade Educativa, com vistas a garantir, sobretudo, os direitos fundamentais das crianças, demanda a compreensão de que adultos/os e crianças ocupam posições sociais diferentes, mas, estão entrelaçados de forma ativa na composição dos processos educativos, foco principal da Unidade Educativa. Da mesma forma que a posição e as atribuições das/os adultos/os são diferentes, pois respondem aos papéis sociais e a funções específicas que exercem. É pertinente considerar que a articulação e mediação das relações entre as/os profissionais, de cargos e atribuições diversas, envolve diferentes estratégias e está atrelada também às condições de trabalho, que abrangem tanto aspectos estruturais e materiais, como a garantia de um grupo com profissionais suficientes e com formação específica para realização do seu trabalho. Esta subdimensão se divide em quatro indicadores: os dois primeiros - Processos de inserção das profissionais e Articulação entre as/os profissionais da Unidade Educativa - consideram as relações das diferentes profissionais na constituição do trabalho coletivo da unidade; o terceiro - As relações com as crianças - abarca critérios que dizem respeito ao reconhecimento dos interesses e da participação das crianças na organização das ações na Educação Infantil, e o quarto - As relações com as famílias - envolve os interesses e a participação destas na organização e compartilhamento dos processos educativos com as crianças, foco central na gestão da Educação Infantil.

### **C.II.1 - Processo de inserção das/os profissionais**

Este indicador abarca o processo de inserção das/os profissionais, independente do cargo e da função que exercem, e parte da perspectiva de que a entrada na Unidade Educativa, bem como na Educação Infantil da Rede Municipal, exige uma acolhida permeada por ações que as/os possibilitem: i) conhecer e se apropriar dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam as relações educativo-pedagógicas na Educação Infantil; ii) conhecer suas atribuições e direitos enquanto servidora/or pública/o da Educação Infantil; iii) reconhecer-se como membra/o partícipe e ativo do trabalho coletivo, político e pedagógico da Unidade Educativa. Esse processo de chegada ou retorno a cada ano ou período das/os profissionais à Unidade Educativa implica para a gestora/gestor, em articulação com a supervisão escolar ou equipe diretiva, a necessidade de planejar ações pontuais e contínuas para iniciar e fortalecer a composição de parcerias visando a consolidação das relações educativo-pedagógicas junto às crianças.

- a. As/os profissionais da Educação Infantil que se inserem na Rede Municipal participam de processos formativos (de base e de aprofundamento) que as/os auxiliem a conhecer e se apropriar dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam as relações educativo-pedagógicas;
- b. Há ações e estratégias de acolhida direcionadas às/aos profissionais que se inserem na Unidade Educativa, considerando as especificidades de seus cargos e funções;
- c. Profissionais novas/novos na Unidade Educativa recebem informações e materiais que tratam sobre: a proposta pedagógica da Rede, o PPP da Unidade, a elaboração e organização da documentação pedagógica, informações sobre suas atribuições e direitos; informações sobre o funcionamento da Unidade Educativa;
- d. Profissionais novas/novos na Unidade Educativa têm acesso aos planejamentos, registros, relatórios de avaliação e informações das crianças e/ou dos grupos com os quais irão atuar;
- e. As dúvidas e angústias das/dos novas/novos profissionais são acolhidas e a/o gestora/gestor, com a equipe diretiva, busca respondê-las e apoiá-las nesse processo de inserção no grupo;
- f. As/os profissionais novas/novos recebem informações contidas no PPP, sobre a comunidade onde a Unidade Educativa está inserida e são orientadas/os a pesquisar, (re)conhecer e desenvolver uma postura de respeito às particularidades desse contexto;
- g. As/os profissionais novas/novos, ao assumirem suas funções, são acompanhadas a seguirem os documentos da Rede Municipal de Ensino, e apoiadas/os pelas/os profissionais mais experientes da Unidade Educativa.

### **C.II.2 - Articulação das relações entre profissionais da Unidade Educativa**

Este indicador abarca a articulação das relações coletivas da Unidade Educativa para constituição das relações educativo-pedagógicas. Sob a perspectiva de uma gestão democrática, é imperativo que todas as/os profissionais (re)conheçam, além de suas atribuições, os objetivos sociais, políticos e pedagógicos da Unidade Educativa e da Educação Infantil. E assim, possam constituir relações que possibilitem a sua participação nas decisões que dizem respeito às ações coletivas. Nessa composição relacional e profissional, é pertinente reconhecer a existência de diferentes pontos de vista na construção do trabalho coletivo, sem, contudo, desconsiderar os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Infantil e as atribuições específicas de cada profissional.

- a. Gestora/gestor e Supervisão Escolar encontram-se periódica e sistematicamente para planejar e dialogar sobre as estratégias e ações de articulação do trabalho coletivo;
- b. São organizados tempos e espaços para que, em pequenos ou em grande grupo, as/os profissionais com diferentes funções na Unidade Educativa possam dialogar, planejar e acompanhar as ações pedagógicas;
- c. Nos diálogos entre as/os profissionais para a organização das relações educativo-pedagógicas e no compartilhamento da docência são considerados os diferentes pontos de vista, mas sempre partindo do que é direito das crianças e com atenção às suas especificidades;
- d. Há momentos formativos envolvendo todas/os as/os profissionais, de diferentes funções, com temas que envolvem a ação educativa;
- e. Há articulação de tempos e espaços para que profissionais de diferentes funções (cozinha, limpeza, pedagógico, administrativo) possam fazer seus indicativos na elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa;
- f. Situações de conflitos ou divergências entre as/os profissionais são acompanhadas e mediadas pela/o gestora/gestor e equipe diretiva de forma ética, visando o respeito mútuo e os princípios que orientam a organização específica do trabalho pedagógico na Educação Infantil;
- g. Ao longo do ano e no encerramento dos semestres, nos momentos de avaliação da organização do cotidiano da Unidade Educativa, são consideradas as contribuições das/dos diferentes profissionais, (cozinha, limpeza, administrativo, pedagógico).

### **C.II.3 - Relações com as crianças**

Este indicador abarca as relações entre a gestão democrática e as crianças na Unidade Educativa. Parte da perspectiva de que as crianças são atores sociais e de que elas, tanto quanto as/os profissionais, mobilizam, interferem e são afetadas/os pela organização da Unidade

Educativa que frequentam e da qual fazem parte. Afere que, sendo as Unidades de Educação Infantil espaços de defesa e de legitimação dos direitos das crianças, a gestão, em uma perspectiva democrática, precisa considerar as necessidades, interesses e interferências das crianças, desde bebês, apreendendo-as tanto em estratégias singulares de escuta, como de observação de suas manifestações, legitimando-as como atores partícipes da organização da instituição e dos processos educativos dos quais fazem parte. A escuta das crianças, desde bebês, exige a apreensão e compreensão de suas manifestações comunicativas, para além da fala. Implica, assim, em um exercício de auscultação, ou seja, não apenas escutar o dito, o verbal, mas compreender os significados e sentidos do que é expresso pelas mais diversas linguagens, que envolvem o corpo.

- a. A equipe diretiva, conjuntamente com os profissionais da Unidade Educativa, desenvolvem continuamente estratégias para auscultar diretamente as crianças ou observar suas ações e os usos de diferentes linguagens;
- b. As estratégias de escutar (auscultar) e observar as crianças são planejadas, considerando as formas específicas delas atuarem no mundo, privilegiando, sobretudo, a brincadeira;
- c. As crianças são centrais na proposta pedagógica da Unidade Educativa, considerando demandas, interesses e, sobretudo, seus direitos;
- d. As informações sobre as necessidades, interesses e manifestações das crianças são consideradas na elaboração do plano anual da Unidade Educativa;
- e. Para tomar decisões sobre o funcionamento da Unidade Educativa as observações e os registros das ações das crianças, desde bebês, são levados em consideração, pelo coletivo de profissionais;
- f. As manifestações das crianças, observadas no ambiente familiar pelos familiares, são consideradas e interferem no planejamento do cotidiano da Unidade Educativa;
- g. Há articulação de momentos formativos com o coletivo da Unidade Educativa sobre a constituição de práticas cotidianas, que prime pela afirmação da criança como ator social, sujeito de direitos, para efetivação de um ambiente democrático.

#### **C.II.4 - Relações com as famílias**

O cotidiano das Unidades Educativas é repleto de relações entre diferentes atores que se afetam a depender das possibilidades de compartilhamento e interações estabelecidas. Este indicador compreende a participação das famílias nas Unidades Educativas, como um caminho na busca pela qualidade da Educação Infantil pública a partir de uma perspectiva democrática, ancorada nas legislações nacionais e municipais. Parte-se da perspectiva de que as diferentes ações promovidas no interior das Unidades Educativas devem considerar os contextos nos quais as famílias estão inseridas e suas particularidades, como seus horários de trabalho, suas culturas, composição familiar, seu idioma de origem, entre outras. Nesse sentido, exige-se o

compartilhamento e diálogo permanente entre as famílias e as/os profissionais, a fim de integrar ações e reconhecer as necessidades das crianças.

- a. Além do Conselho Escolar e da APP, são articulados outros tempos e espaços para que as famílias possam contribuir na discussão, elaboração e avaliação de documentos como o Projeto Político Pedagógico e Plano de Gestão;
- b. As famílias são respeitadas nas suas singularidades (horários de trabalho, culturas, composição familiar, idioma de origem, entre outras), de forma a garantir sua participação em diferentes ações desenvolvidas pela Unidade Educativa;
- c. São planejados tempos e espaços para diálogos com as famílias, de forma contínua, a fim de considerar as manifestações das crianças no ambiente familiar, de modo a tornarem-se indicativos para as ações educativo-pedagógicas;
- d. São planejados diferentes tempos e espaços, de forma processual, para discutir e elaborar indicadores de qualidade para a avaliação institucional, considerando os pontos observados pelas famílias;
- e. Nos diálogos com as famílias consideram-se seus diferentes pontos de vista e suas expectativas, tendo como premissa o direito das crianças e a atenção às suas especificidades;
- f. As famílias são mobilizadas a acompanhar as ações educativo-pedagógicas, por meio de diferentes estratégias, sejam elas os murais, jornais informativos, reuniões, redes sociais, entre outras formas de comunicação;
- g. Os momentos formativos dão ênfase à constituição de práticas cotidianas que primem pela participação das famílias, considerando-as como atores sociais, sujeitos de direitos, para efetivação de um ambiente democrático.

### **SUBDIMENSÃO C.III - RELAÇÕES COM AS INSTÂNCIAS E ATORES EXTERNOS À UNIDADE EDUCATIVA**

Esta subdimensão envolve as relações da Unidade Educativa com os diversos atores/instituições/setores externos à Unidade, abarcando tanto as relações com o Sistema Municipal de Educação como com outros setores da sociedade. Essas relações envolvem diferentes saberes e poderes, na constituição de processos educativos de qualidade com as crianças na Educação Infantil, sob uma perspectiva democrática e participativa. Abarca indicadores e critérios que apontam para a necessidade de relações participativas na articulação de políticas públicas que possibilitem às crianças, suas famílias e profissionais o acesso aos bens e serviços, bem como ao patrimônio cultural da comunidade, da cidade e da humanidade. Ela se divide em seis indicadores: Relações da Unidade Educativa com setores da Secretaria Municipal de Educação (diretorias, gerências); Relações com órgãos do Sistema Municipal de Educação e entidades de defesa dos trabalhadores; Relações com a comunidade; Relações com as

Universidades; Relações com setores de proteção à infância (PSE, CRAS, Conselho Tutelar, Sistema de Saúde, Sistema Assistência social) e as Relações com entidades e órgãos envolvidos com o Direito das crianças à cidade.

### **C.III.1 - Relações da Unidade Educativa com setores da Secretaria Municipal de Educação (diretorias, gerências)**

Este indicador envolve as relações com as diretorias e gerências da Secretaria Municipal de Educação, considerando as implicações de provimento, manutenção e funcionamento qualificado das Unidades Educativas. Reitera a perspectiva democrática da educação pública de qualidade, na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Envolve o acesso às normativas e orientações legais e pedagógicas, as condições de funcionamento e a articulação dialógica entre a comunidade educativa e a entidade mantenedora, no caso a Secretaria Municipal de Educação.

- a. A equipe diretiva da Unidade Educativa articula-se com as diretorias e gerências da Secretaria Municipal de Educação para buscar a resolução das demandas cotidianas que impactam o funcionamento e as condições de trabalho das/dos profissionais nas relações educativo-pedagógicas com as crianças;
- b. A/o gestora/gestor e demais integrantes da equipe diretiva dialogam com as/os profissionais da Unidade Educativa sobre documentos orientadores, portarias, resoluções, editais encaminhados pelo órgão central e encaminha os indicativos, dúvidas e sugestões do coletivo à Secretaria Municipal de Educação;
- c. A/o gestora/gestor e demais integrantes da equipe diretiva socializam as respostas e encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação com as/os profissionais da Unidade Educativa e, quando necessário, reiteram suas reivindicações aos setores responsáveis;
- d. As/os assessoras/es e técnicas/os das diferentes diretorias e gerências da Secretaria Municipal de Educação, quando solicitadas/os pelas/os gestoras/gestores e equipes diretivas, acolhem com cuidado as demandas da Unidade Educativa considerando as suas particularidades e encaminhando as demandas aos setores responsáveis, a fim de solucionar as dadas situações;
- e. A/o gestora/gestor, junto com a supervisão escolar, acolhe as sugestões das/dos profissionais acerca das temáticas para a formação descentralizada e encaminha aos setores responsáveis da Secretaria Municipal de Educação a indicação de temas que podem contribuir com a formação centralizada;
- f. A Secretaria Municipal de Educação promove reuniões frequentes e sistematizadas com as/os gestoras/gestores das Unidades Educativas para dialogar sobre as demandas administrativas e pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, bem como promover



estudos de modo a qualificar o trabalho desenvolvido pela gestão das Unidades Educativas;

- g. A equipe diretiva busca, junto à Secretaria Municipal de Educação, dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pela Unidade Educativa, nos canais oficiais de comunicação da PMF, tendo como princípio reiterar a especificidade da Educação Infantil e os documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino.

### **C.III.2 - Relações com o Conselho Municipal de Educação e entidades de defesa das/os trabalhadoras/es**

Este indicador abarca a articulação da Unidade Educativa com o Conselho Municipal de Educação e entidades de defesa das/os trabalhadoras/es, das crianças e das famílias, diante da necessidade de uma gestão democrática voltada para a mobilização da comunidade. No que tange a qualidade da educação infantil pública, no âmbito político e participativo, é necessário considerar as demandas e reivindicações das/os cidadãs/cidadãos na busca pela garantia de seus direitos. Isto implica na constituição de representantes nesses espaços políticos e sociais, bem como a organização de tempos e de estratégias para a socialização, diálogo, e construção coletiva das suas pautas de reivindicação.

- a. A equipe diretiva da Unidade Educativa consulta, acompanha, sugere e está integrada aos debates, decisões e resoluções do Conselho Municipal de Educação;
- b. A equipe diretiva da Unidade Educativa organiza encontros de debates com a comunidade sobre as resoluções e demandas do Conselho Municipal de Educação e está atenta às indicações das famílias para serem encaminhadas às discussões dentro do próprio Conselho;
- c. As pautas de reivindicações da Unidade Educativa, tanto para o Conselho Municipal de Educação como para as entidades de defesa das/os trabalhadoras/es, têm resguardado os direitos das crianças e as especificidades da Educação Infantil;
- d. A Unidade Educativa possui representantes no conselho deliberativo do órgão de classe das/os trabalhadoras/es, de modo que se mantenha a par das pautas de reivindicações da categoria e possa participar das assembleias, congressos e manifestações;
- e. A equipe diretiva possibilita tempos e espaços de socialização, diálogos e levantamento de pautas referentes às questões apresentadas pelo seu representante do conselho deliberativo e pelos membros do órgão de classe das/os trabalhadoras/es, quando estes visitam a Unidade Educativa;
- f. A equipe diretiva da Unidade Educativa promove ou facilita diálogos com a comunidade educativa sobre as pautas das/os trabalhadoras/es da educação;

- g. As discussões, os encaminhamentos e as decisões, tanto da entidade de classe das/os trabalhadoras/es como do Conselho Municipal de Educação, são socializadas por meio de cartas abertas, informativos, páginas da Unidade Educativa na *Web* e por outros meios de comunicação analógicos e digitais.

### **C.III.3 - Relações com a comunidade**

Este indicador abarca as relações da Unidade Educativa com a comunidade, considerando as relações sociais e culturais e os territórios nos quais os habitantes, que dela fazem parte, vivem. Tem como propósito a garantia da inserção e convivência das crianças, desde bebês, na vida social e cultural mais ampla, proporcionando o contato delas com as diversidades do seu entorno. Desse modo, a comunidade precisa conhecer os processos de gestão e as relações educativo-pedagógicas da Unidade. A Unidade Educativa, por sua vez, reconhece os diferentes movimentos sociais e reivindicações da comunidade, assegurando a sua participação no sentido do compartilhamento das responsabilidades pelo espaço público do NEIM e pela formação integral das crianças que o frequentam.

- a. A Unidade Educativa amplia a escuta das crianças conhecendo a comunidade em que elas vivem, sua história, características, saberes, culturas e desafios;
- b. A Unidade Educativa estabelece momentos de interação, organiza e planeja exposições e eventos abertos à comunidade dando visibilidade tanto às produções das crianças atendidas pelo NEIM, assim como dos atores sociais da comunidade;
- c. A Unidade Educativa planeja diversas estratégias para a ampla divulgação do seu Projeto Político Pedagógico para a comunidade;
- d. A/o gestora/gestor e demais integrantes da equipe diretiva planejam diferentes estratégias para envolver a comunidade na gestão de recursos, prestando contas de suas ações;
- e. A equipe diretiva da Unidade Educativa articula junto à mantenedora estratégias e meios para que os espaços do NEIM sejam usados pela comunidade;
- f. A Unidade Educativa participa das discussões e movimentos em busca de melhorias no bairro no qual se situa, junto aos órgãos públicos;
- g. A Unidade Educativa, em parceria com a comunidade, realiza e/ou participa de projetos sociais/culturais e/ou parcerias com instâncias do entorno em benefício das crianças e de suas famílias, de modo que elas se reconheçam, valorizem e se sintam pertencentes à comunidade.

### **C.III.4 - Relações com as Universidades**

Este indicador compreende as relações da Unidade Educativa com as universidades,

reconhecendo-as como espaços de produção de conhecimentos. Isso demanda da/o gestora/gestor e demais integrantes da equipe diretiva a articulação de estratégias e ações que possibilitem a realização de pesquisas e projetos de extensão, formações e estágios na Educação Infantil. Desse modo, tais relações implicam na decisão coletiva das/os profissionais e famílias da unidade pela acolhida, execução e participação nesses processos, o cuidado na inserção de pesquisadores/as, professores/as e estudantes externos/as, de maneira gradativa e respeitosa junto às crianças e a socialização e acolhimento dos indicativos apresentados pelas/os pesquisadoras/es e estagiárias/os em seus estudos e relatórios.

- a. A Unidade Educativa participa e colabora com propostas de pesquisa e estágios de universidades ou órgãos de pesquisa, considerando as suas necessidades reais;
- b. A/o gestora/gestor, junto com a supervisão escolar, examinam as propostas de pesquisas e estágios e decidem com o coletivo da Unidade Educativa sobre a sua execução, ou não;
- c. A/o gestora/gestor, junto com a supervisão escolar, avaliam as experiências de pesquisa realizadas na Unidade Educativa, com atenção aos seus impactos nas práticas educativo-pedagógicas junto às crianças;
- d. A/o gestora/gestor, junto com a supervisão escolar, planejam a realização das pesquisas e dos estágios de modo a assegurar que o contato com as crianças, desde bebês, aconteça de forma gradativa e respeitosa, observando o assentimento delas nas relações estabelecidas;
- e. Os resultados das pesquisas e dos estágios são socializados com o coletivo da Unidade Educativa;
- f. A equipe diretiva da Unidade Educativa consulta as famílias sobre a participação das crianças em projetos de pesquisa e extensão e organiza a apresentação dos resultados desses projetos às famílias;
- g. A/o gestora/gestor, junto com a supervisão escolar, articulam com professoras/es, pesquisadoras/es e estudantes das universidades ações formativas a partir dos indicativos das pesquisas e estágios realizados no contexto da unidade.

### **C.III.5 - Relações com setores de proteção à infância (PSE, CRAS, Conselho Tutelar, Sistema de Saúde e Assistência social)**

Este indicador abarca as relações da Unidade Educativa com as famílias e os serviços da Rede de Proteção Social infantil, como o Programa Saúde na Escola, Unidade Básica de Saúde, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Conselho Tutelar, Ministério Público e outras instâncias. Instâncias que devem, em parceria, garantir e viabilizar os direitos fundamentais e o acesso aos bens materiais e culturais e aos diversos serviços que permitam o desenvolvimento integral das crianças, desde bebês.

- a. A Unidade Educativa articula ações integradas de promoção à saúde e bem estar das crianças junto ao Programa Saúde na Escola, Unidade Básica de Saúde, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Assistência Social e Conselho Tutelar;
- b. São realizados diálogos e mediações, sempre que possível, com os familiares das crianças, desde bebês, sobre sinais de negligência, maus tratos, abandono, suspeitas de violências e/ou abuso, evasão (idade obrigatória) e registrados por uma comissão da Unidade Educativa, antes de comunicá-los no sistema APOIA e ao Conselho Tutelar;
- c. As crianças e suas famílias são acolhidas, orientadas e encaminhadas aos serviços da Rede de Proteção Social sempre que apresentem situações de vulnerabilidade e/ou de violências;
- d. São registrados na Unidade Educativa e comunicados ao Conselho Tutelar casos suspeitos, evidências, indícios ou relatos de práticas de negligência, abandono, violências, abuso e/ou maus tratos contra as crianças, advindos das famílias e ou profissionais;
- e. Há ações e articulação entre os diversos setores de proteção à infância no planejamento de políticas e/ou projetos preventivos de combate à violência, abuso ou maus tratos contra as crianças, desde bebês, de maneira que se efetive a participação e o compromisso de toda comunidade educativa na resolução das situações de risco envolvendo as crianças;
- f. No município existem políticas intersetoriais que possibilitem o acompanhamento das denúncias dos casos suspeitos pela Unidade Educativa com intuito de garantir segurança às crianças, afastando-as de sua condição de risco;
- g. A Mantenedora assessora, acompanha, articula e apoia o trabalho das Unidades Educativas junto à Rede de Proteção Social.

### **C.III.6 - Relações com entidades e órgãos envolvidos com o Direito das crianças à cidade**

Este indicador faz o convite para refletirmos sobre, em que medida o direito das crianças à cidade (considerando os direitos de proteção, provisão e participação) tem se efetivado nas políticas públicas do município de Florianópolis. Pensar a cidade é pensar no acesso e integração das crianças, desde bebês, aos espaços (culturais e naturais) diversos, em contato com outros atores sociais, que possibilitem a construção de identidade e relações de reconhecimento, valorização e pertencimento.

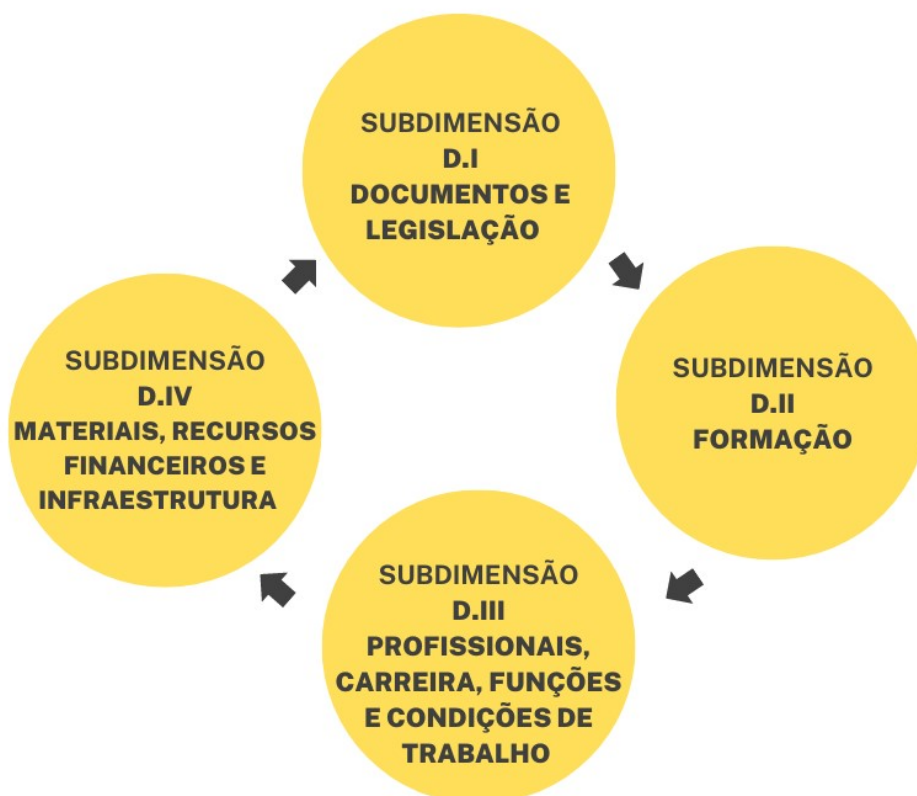
- a. São planejadas e articuladas ações pela Unidade Educativa que possibilitem o acesso das crianças, desde bebês, a diversos espaços da cidade de Florianópolis e seu entorno, como parques, praças, praias, dunas, trilhas, lagoas, cachoeiras, teatros, cinemas, ateliês, planetário, bibliotecas, brinquedotecas, museus e fortalezas, dentre outros;
- b. A/o gestora/gestor, junto com a supervisão escolar e demais integrantes da equipe diretiva, buscam o suporte necessário junto à mantenedora para que as crianças, desde

bebês, possam conhecer, aprender, partilhar e usufruir dos diversos espaços da cidade, bem como de seus eventos/mostras/feiras culturais;

- c. Há estratégias de divulgação e incentivo às famílias, para participar de eventos culturais e sociais situados no entorno da Unidade Educativa, em Florianópolis e nas cidades próximas;
- d. São realizadas parcerias com entidades/instituições que oferecem projetos e vivências artístico-culturais com e para as crianças, desde bebês, que valorizem as práticas da cidadania democrática: o respeito, a participação, a responsabilidade e a valorização pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços;
- e. A/o gestora/gestor, junto com a supervisão escolar e demais integrantes da equipe diretiva da Unidade Educativa, articulam ações e vivências que possibilitem às/aos profissionais conhecer os espaços culturais e naturais da cidade, de modo que possam planejar vivências junto às crianças e suas famílias;
- f. São planejadas estratégias para dialogar ou observar a perspectiva e as expectativas das crianças e de suas famílias sobre a cidade, em especial na comunidade onde vivem, a partir das especificidades das infâncias;
- g. A Unidade Educativa coordena ou participa de discussões referentes ao “direito à cidade” em diferentes espaços de debate, seja na comunidade onde está inserida, ou ainda, em audiências públicas ou no fórum de discussão do Plano Diretor do Município de Florianópolis;
- h. A Mantenedora garante as condições objetivas para o acesso das crianças aos diversos espaços da cidade, desde que, planejado, pertinente à idade etária em que elas se encontram e devidamente regulamentado.

## **DIMENSÃO D - APORTES FUNDAMENTAIS**

Esta dimensão trata dos aportes fundamentais à organização e ao funcionamento da educação infantil pública municipal. Abrange as condições materiais providas tanto pela Secretaria Municipal de Educação como pela Unidade Educativa, necessárias a uma práxis educativa alicerçada no desenvolvimento da gestão, de estratégias de ação e de relações educativo-pedagógicas pautadas nos direitos das crianças e na promoção da qualidade do atendimento às crianças e aos seus familiares. A função da Educação Infantil está alicerçada em princípios, em teorias, em regulações oriundas tanto de orientações pedagógicas como legislações, produzidas em âmbito local e/ou nacional. O acesso e o conhecimento acerca dos documentos de regulação podem proporcionar melhor compreensão da gestão da educação infantil em suas diferentes esferas político-administrativas e, nessa perspectiva, também o acesso à formação continuada (centralizadas e descentralizadas) que promovam estudos e reflexões tanto sobre os documentos regulatórios, como sobre as teorias que os fundamentam são indispensáveis ao fazer pedagógico da Educação Infantil. Além destes aspectos, promover uma organização pedagógica pautada em relações que consideram a criança como ser integral, plural e com especificidades exige um quadro de profissionais suficiente e qualificado. Considera-se também que os espaços e os materiais são elementos ativos, que possuem um caráter pedagógico e influenciam diretamente na constituição das relações educativo-pedagógicas, sendo assim, são aportes da ação docente. Os Aportes Fundamentais envolvem quatro (4) subdimensões, documentos e legislações; formação continuada; recursos humanos e recursos materiais/financeiros e infraestrutura, como aspectos a serem avaliados e tendo como horizonte uma perspectiva uma pedagogia da infância que alia educação e cuidado como indissociáveis e busca o respeito às necessidades das crianças em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, cultural, linguístico, social e criativo; além de considerar os marcadores sociais de gênero, classe, raça, etnia, religião, geração e deficiência.



**SUBDIMENSÃO D.I  
DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO**

D.I.1. Legislação Nacional e Municipal e Conjunto de Documentos Orientadores e Curriculares da Educação Infantil da RMEF  
D.I.2. Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno

**SUBDIMENSÃO D.II  
FORMAÇÃO**

D.II.1. Formação Centralizada  
D.II.2. Formação Descentralizada

**SUBDIMENSÃO D.III  
PROFISSIONAIS, CARREIRA, FUNÇÕES E  
CONDIÇÕES DE TRABALHO**

D.III.1. Razão adulto-crianças  
D.III.2. Regimes de contratação, qualificação e condições de trabalho de profissionais efetivas/os, admitidos em caráter temporário (ACT) e por empresas contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)  
D.III.3. Profissionais da Diretoria da Educação Infantil e ações de assessoramento pedagógico

**SUBDIMENSÃO D.IV  
MATERIAIS, RECURSOS  
FINANCEIROS E INFRAESTRUTURA**

D.IV.1. Estrutura física – funcionalidade e segurança  
D.IV.2. Recursos financeiros e Materiais  
D.IV.2.1. Recursos financeiros  
D.IV.2.2. Equipamentos e mobiliários  
D.IV.2.3. Condições e materiais didáticos/pedagógicos  
D.IV.2.4. Utensílios, objetos e produtos de uso cotidiano

## **SUBDIMENSÃO D. I - DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO**

Os documentos orientadores da educação infantil, produzidos tanto na esfera nacional como municipal, regulam e orientam a organização e funcionamento das Unidades Educativas, ao mesmo tempo que fundamentam também as relações educativo-pedagógicas na perspectiva da garantia dos direitos das crianças. A partir do já instituído nas regulações nacionais e municipais vigentes, cada Unidade Educativa elabora o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno, apresentando um conjunto de princípios, objetivos e normas que orientam as relações educativo-pedagógicas constituídas com crianças, famílias e profissionais. Assim, essa subdimensão engloba a legislação nacional e municipal e o conjunto de documentos orientadores e curriculares da Educação Infantil da RMEF; o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno.

### **D.I.1 - Legislação Nacional e Municipal e Conjunto de Documentos Orientadores e Curriculares da Educação Infantil da RMEF**

Este indicador parte da premissa de que legislações e documentos orientadores se constituem como aporte teórico e regulador que subsidiam as ações desenvolvidas nas unidades educativas. O acesso, bem como a produção de documentos curriculares próprios, qualifica as relações educativo-pedagógicas à medida que asseguram referências teórico-metodológicas que vão ao encontro de uma pedagogia que considere a criança como sujeito concreto, contextualizado histórico e culturalmente.

- a. A Rede Municipal possui legislações e documentos curriculares próprios para a Educação Infantil;
- b. A secretaria de educação garante o acesso, bem como o conhecimento das legislações e dos documentos orientadores que tratam sobre a educação infantil à todas/os as/os profissionais (diretoras/es, supervisoras/es, professoras/es, professoras/es auxiliares, auxiliares de sala, professoras/es de educação especial e de educação física) da unidade educativa;
- c. A secretaria de educação e a unidade educativa garantem o acesso das famílias aos documentos orientadores e legislações (de modo online ou impresso), visando que estas conheçam as regulações que orientam tanto a Rede Municipal como o funcionamento e organização da Unidade Educativa;
- d. O conjunto de documentos curriculares, bem como os outros documentos normativos produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e que dizem respeito à educação infantil, foi elaborado por, e/ou houve participação de profissionais da rede municipal de educação, inclusive por aquelas que trabalham cotidianamente nas unidades educativas;



- e. O conjunto de documentos curriculares, bem como de outros documentos normativos produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação que dizem respeito à Educação Infantil, teve participação das crianças e famílias na sua elaboração;
- f. O conjunto de documentos curriculares e normativos que dizem respeito à Educação Infantil, publicados no âmbito da Prefeitura de Florianópolis, está em consonância com os direitos das crianças: provisão, proteção e participação;
- g. O conjunto de documentos curriculares e normativos que dizem respeito à Educação Infantil publicados no âmbito da Prefeitura de Florianópolis, considera as diferentes infâncias, a criança como sujeito plural, histórico-cultural e as especificidades próprias desta categoria geracional, bem como traz indicativos para ações docentes pautadas na atenção às diferenças e diversidades, tais como raça, etnia e gênero.

### **D.I.2 - Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é definido e entendido como a organização do trabalho pedagógico da Unidade Educativa. Elaborado e desenvolvido no âmbito de uma gestão democrática e participativa, na qual a comunidade educativa, partindo de um conjunto de ações construídas e estruturadas coletivamente, cria espaços legítimos de tomada de decisões políticas, assentadas em práticas dialógicas, reflexivas e avaliativas. O PPP é a expressão, portanto, de uma marca identitária construída coletivamente. Esse documento caracteriza-se por tomar o instituído como inacabado que requer um processo permanente de discussões, em que o coletivo da Unidade Educativa participa de modo ativo e sistemático, ancorados em fundamentos teórico-metodológicos, na elaboração dos objetivos a serem desenvolvidos na Unidade Educativa, na elaboração de estratégias, alternativas ou mediações necessárias a sua efetivação, tendo como propósito perspectivar o futuro, esse que é distinto do presente. Em articulação com o PPP é também elaborado o Regimento Interno, caracterizado por um conjunto de normativas que definem a organização do tempo/espaço da Unidade Educativa em seus processos administrativos e pedagógicos, tendo como princípio legitimar e assegurar os direitos e deveres de todas/os profissionais atuantes na Unidade Educativa, visando a construção de um ambiente que promova a segurança e bem estar das crianças, desde bebês. A qualidade política desses documentos encontra-se nas escolhas e negociações que se dão no coletivo, na valorização humana, no respeito ao pluralismo de ideias e na defesa da igualdade social. A Resolução nº 01/2019, do CME, fixa normas e diretrizes para a elaboração do PPP e do Regimento Interno, colocando sua construção como incumbência das Unidades Educativas. Nesse sentido, as Unidades Educativas, em sua autonomia, organizam seu próprio PPP e Regimento Interno, objetivando complementar junto às famílias, o cuidar e educar as crianças desde bebês, na garantia de uma formação integral e no respeito aos direitos das crianças.

- a. O PPP e o Regimento Interno são discutidos sistematicamente em reuniões pedagógicas e em grupos de estudos, na Unidade Educativa;

- b. A Unidade Educativa, ao avaliar o seu PPP e Regimento Interno, revisa e o atualiza, na intenção de qualificar suas relações educativo-pedagógicas, tanto no ano corrente quanto no ano seguinte;
- c. A equipe diretiva, com a colaboração das/os profissionais docentes, se responsabiliza pela apresentação do PPP e do Regimento Interno, bem como buscam estratégias para a participação das famílias, na perspectiva de obter indicativos que possam ser considerados na (re)elaboração desses documentos, com objetivo de qualificar as relações educativo-pedagógicas;
- d. O PPP e o Regimento interno são efetivados como instrumentos que subsidiam as práticas cotidianas, garantindo o atendimento de qualidade às crianças, desde bebês, e suas famílias;
- e. O PPP e o Regimento interno da Unidade Educativa são de fácil acesso à comunidade educativa;
- f. No decorrer do ano letivo, a Unidade Educativa providencia a apresentação do PPP e do Regimento interno às famílias ingressantes;
- g. O processo de discussão e de (re)elaboração do PPP e do Regimento Interno ocorre ao longo do ano letivo, conforme as necessidades específicas da unidade.

## **SUBDIMENSÃO D.II - FORMAÇÃO**

Esta subdimensão considera a formação continuada como fator determinante na qualificação de todas/os as/os profissionais que atuam no processo educacional (incluindo equipe diretiva, docentes e profissionais alocados/as nas unidades por empresas de serviços contratadas pela PMF). É direito das/os profissionais da educação o acesso à formação continuada, por serem momentos constitutivos de sua profissionalidade, bem como estar em formação é uma atribuição profissional necessária para consolidar e qualificar sua atuação no âmbito das Unidades Educativas. Portanto, abrange uma ação contínua e de aprofundamento teórico-metodológico, ético, político e estético, na qual a prática educativo-pedagógica é tomada como ponto de partida na interação e reflexão com os pares, com as/os professoras/es formadoras/es, e com a produção bibliográfica e documental da área. Cabe à SME fomentar e consolidar uma política de formação continuada das/os profissionais, disponibilizada em duas modalidades de formação: centralizada e descentralizada (esta última organizada e planejada pela própria Unidade Educativa), das/os profissionais. Salienta-se ainda que as formações destinadas às/aos profissionais admitidas/os pela SME devem contemplar as temáticas e discussões que tenham relação com o trabalho educativo-pedagógico desenvolvido na Unidade Educativa.

### **D.II.1 - Formação Centralizada**

A formação centralizada faz parte de um programa de responsabilidade da SME. Toma como base o artigo 64 da Lei n. 9.394/1996, que se refere ao dever do Estado de ofertar e garantir

a formação continuada das/os profissionais da Educação, bem como o compromisso firmado no Plano Municipal de Educação de Florianópolis em vigência. Visa promover, em horário de trabalho, estudos, discussões, reflexões, diálogo e troca de experiências, contemplando todas/os as/os profissionais de diferentes segmentos, ampliando e diversificando as ações oferecidas para as crianças, na perspectiva da qualidade do trabalho pedagógico. Neste sentido, integra um conjunto variado de estratégias formativas através de cursos e seminários, planejados a partir das demandas indicadas pela avaliação das/os profissionais e formadoras/es que participaram da formação no ano anterior, de dados obtidos no processo de assessoramento realizado pela DEI, da atualização da produção bibliográfica e documental da área educacional, bem como, da documentação legal e normativa municipal e nacional, especialmente cursos voltados à discussão e elaboração coletiva de documentos orientadores e curriculares concernentes à Educação Infantil da RMEF.

- a. A SME garante anualmente cursos e seminários (com vagas suficientes para as/os profissionais) que tematizem os documentos orientadores e curriculares nacionais e municipais, considerando-os em sua articulação com as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças, desde bebês;
- b. A formação organizada pela SME, considera a atualização da produção bibliográfica e documental da área educacional;
- c. A Unidade Educativa garante a participação das/os professoras/es e supervisoras/es na formação centralizada, considerando os indicativos da portaria de Hora Atividade;
- d. É garantido às/aos profissionais auxiliares de sala a participação na formação centralizada, durante seu horário de trabalho;
- e. A SME oferece e garante a participação das/dos profissionais contratados por empresas prestadoras de serviços em formações que visem aproximar e/ou articular seu trabalho específico com o trabalho pedagógico desenvolvido nas Unidades Educativas;
- f. As formações promovidas pela SME (cursos, seminários) são avaliadas, utilizando-se para isso instrumentos específicos pelos quais as/os profissionais da Unidade Educativa podem contribuir com críticas, sugestões, indicações de conteúdos e procedimentos teórico-metodológicos;
- g. A Unidade Educativa organiza os conteúdos abordados nos cursos e seminários para debate, avaliação e/ou socialização (de forma presencial, *online* ou por meio de painéis, caderno de registro, pastas digitais compartilhadas, redes sociais etc.).

#### **D.II.2 - Formação Descentralizada**

Este indicador refere-se à formação fomentada e promovida pela Unidade Educativa, organizada pela equipe diretiva, a partir das demandas e necessidades específicas e contextuais levantadas pela comunidade educativa. Essa formação visa promover estudos, discussões,

ampliação de repertórios, atualizações da documentação pedagógica (PPP) e avaliação dos processos na/da Instituição. Pode ser organizada em grupos de estudos, em reuniões pedagógicas, destacando aqui a importância destas serem contempladas no calendário anual, para encontros com grupos específicos ao longo da semana. A carga horária da formação dependerá da organização, das possibilidades e especificidades de cada NEIM e deve garantir a participação de profissionais dos diferentes segmentos para qualificar o trabalho educativo-pedagógico desenvolvido na unidade.

- a. A equipe diretiva da Unidade Educativa promove, organiza, planeja e efetiva propostas de formação, ao longo do ano, considerando a participação de profissionais dos diferentes segmentos;
- b. A equipe diretiva garante tempo e espaço para que sistematicamente a formação descentralizada ocorra em reuniões pedagógicas;
- c. A equipe diretiva planeja e sistematiza a formação a partir de demandas e necessidades específicas e contextuais, levantadas pela comunidade educativa;
- d. Os setores responsáveis da SME certificam as atividades de formação tanto para os profissionais ministrantes como para os participantes;
- e. As temáticas fomentadas nas/pelas formações descentralizadas visam promover reflexões entre teoria e prática, na perspectiva tanto de estudos acerca dos documentos orientadores da Rede, discussões e elaboração de indicativos para suas atualizações, como também a atualização do PPP da unidade;
- f. Ocorrem avaliações do processo formativo realizado pela Unidade Educativa;
- g. A equipe diretiva promove, ao longo do ano letivo, encontros e debates com a participação de profissionais dos diferentes segmentos para discutir, com caráter formativo, suas atribuições e (inter)relações com o trabalho desenvolvido na Unidade Educativa.

### **SUBDIMENSÃO D.III - PROFISSIONAIS, CARREIRA, FUNÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Esta subdimensão parte do princípio que a concretização de um efetivo trabalho educativo-pedagógico pautado nos direitos das crianças vincula-se de forma direta à garantia/existência de um quadro de pessoal suficiente e qualificado para atendimento das demandas das Unidades Educativas. Abarca indicadores e critérios relacionados à proporcionalidade adulta/os/crianças; formas de contratação de pessoal, observando-se a adequação entre qualificação e função exercida, condições de trabalho e rotatividade, tanto do quadro das/os profissionais efetivas, quanto as admitidas em caráter temporário (ACT). Da mesma forma, envolve o quadro de profissionais admitidas/os por empresas contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (cozinha, limpeza e segurança), uma vez que a

manipulação e preparo de alimentos, assim como a segurança e a higiene das unidades, constituem o trabalho educativo-pedagógico e cada um/a dessas/es profissionais estabelece relações educativas na convivência institucional com crianças e adultos/os. Envolve, ainda, a equipe de assessoramento pedagógico e suas ações realizadas pela Diretoria de Educação Infantil (DEI).

### **D.III.1 - Razão adulta/o-crianças**

Este indicador se refere à razão adulta/o-criança condizente com as demandas do trabalho educativo-pedagógico de cada grupo de atendimento, assim como na Unidade Educativa como um todo. Parte da premissa do cumprimento da Resolução 01/2017, de 04 de outubro de 2017, emanada pelo Conselho Municipal de Educação, que fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Refere-se, portanto, ao quadro de profissionais que compõem o coletivo das unidades: servidores estatutários e aqueles admitidos em caráter temporário (ACT) e profissionais admitidas/os por instituições contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (cozinha, limpeza e segurança).

- a. A Resolução 01/2017 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece as proporcionalidades de adulta/o/número de crianças por grupos e faixas etárias, é atendida em todos os grupos de crianças da Unidade;
- b. O número de profissionais docentes (professoras/es, professoras/es auxiliares, auxiliares de sala, professores/as de educação física) é suficiente para suprir as necessidades e demandas para um atendimento de qualidade das crianças e familiares atendidos pela Unidade Educativa;
- c. A equipe diretiva da Unidade Educativa têm profissionais, em número suficiente e adequado, para amparar os demais profissionais e assegurar um atendimento de qualidade para as crianças e as famílias;
- d. O número de profissionais da Unidade Educativa é maior do que o estabelecido em legislação específica, para atender às suas necessidades e demandas para um atendimento de qualidade;
- e. As/os profissionais da cozinha estão em número adequado para atender a demanda de alimentação das crianças atendidas, tanto na manipulação e preparo dos alimentos, quanto da manutenção, higiene e adequação do ambiente da cozinha;
- f. A Unidade Educativa conta com uma equipe de limpeza e higienização dos espaços (internos e externos) com profissionais em número suficiente e adequado ao tamanho do prédio e à quantidade de pessoas que circulam e convivem nos espaços;
- g. A Unidade Educativa conta com uma equipe de segurança com profissionais em número suficiente e adequado ao seu tamanho e estrutura física, bem como para garantir segurança às/aos adultos/os e crianças.

### **D.III.2 - Regimes de contratação, qualificação e condições de trabalho de profissionais efetivos/os, admitidas/os em caráter temporário (ACT) e por empresas contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)**

Este indicador abarca aspectos concernentes à gestão de pessoal alocado nas Unidades Educativas e sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Diz respeito à qualificação, regime de contratação e condições de trabalho de profissionais (do quadro do magistério e civil) efetivos/os e aquelas/es admitidas/os em caráter temporário (ACT), no exercício de suas funções e/ou readaptadas/os. Abrange também informações acerca da formação (inicial e continuada), regime de contratação, salários e carreira referentes às/aos trabalhadoras/es alocadas/os por empresas de serviços contratadas pela PMF, incluindo outros direitos trabalhistas previstos na legislação vigente. No que concerne a movimentação interna de profissionais da educação (magistério e civil) abrange remoção e ampliação de jornada, permuta, relocação, designação e tempo integral, além dos processos de avaliação de desempenho de cada profissional. Esta subdimensão abarca, ainda, profissionais admitidas/os por empresas contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis para atender demandas relativas à manipulação de alimentos e preparo da alimentação das crianças, também, à organização e limpeza da cozinha; limpeza e higiene das demais dependências, mobiliários e roupa de cama e mesa; segurança de portas e portões de entradas e saídas, ronda diurna e noturna das Unidades Educativas. A inclusão deste último grupo de profissionais na avaliação da Unidade Educativa se justifica uma vez que estes participam em diferentes momentos e situações do contexto institucional e estão em constantes relações com demais adultos/os e, sobretudo, com as crianças, uma vez que também interagem com elas e essa interação é constitutiva dos processos educativos que se estabelecem cotidianamente. As/os diferentes profissionais, suas condições de trabalho e carreira, e as diferentes atribuições funcionais constituem condição obrigatória para o funcionamento das Unidades Educativas e qualidade do atendimento às crianças, portanto, necessitam estar alinhadas com a proposta educativo-pedagógica de cada unidade, seus documentos e regimentos.

- a. As/os profissionais, tanto do magistério quanto do civil, da Unidade Educativa são, em sua maioria, efetivos/os via chamamento de concurso público;
- b. As/os profissionais (do quadro do magistério e civil) efetivos e ACT, têm seus direitos respeitados, tanto aqueles trabalhistas, garantidos por legislações específicas como acordos coletivos, além de condições de trabalho que garantam proteção contra as diversas formas de assédio, desenvolvimento de programas de promoção à saúde laboral, bem como acompanhamento e avaliação de seu desempenho profissional;
- c. Todas/os as/os profissionais docentes (professora/es, professoras/es auxiliares, auxiliares de sala, professores/as de educação física), da equipe diretiva (supervisores/as, diretores/as, profissionais readaptadas/os, coordenadores/as etc.) e administrativa (diretoras/es, auxiliares administrativas/os, secretárias/os, profissionais readaptadas/os, etc), possuem a formação exigida em Lei;

- d. A unidade tem um quadro de profissionais, concursados ou temporários, do quadro do magistério e civil, com baixa rotatividade;
- e. Todas/os as/os profissionais atuantes na Unidade Educativa, vinculados a empresas prestadoras de serviços contratadas pela PMF (cozinha, limpeza, segurança), tem vínculo empregatício e direitos trabalhistas conforme estabelecido na CLT, incluindo o fornecimento e uso de equipamentos de segurança, bem como ambientes de trabalho que promovam a sua saúde e proteção contra condutas de assédio;
- f. O quadro de profissionais admitidas/os por empresas contratadas pela PMF tem formação adequada aos cargos e funções exercidas, bem como, a garantia de participação em encontros coletivos e/ou formativos da Unidade Educativa (reuniões pedagógicas, projetos coletivos, comemorações etc);
- g. A Unidade Educativa tem um quadro de profissionais admitidas/os por empresas contratadas pela PMF (cozinha, limpeza e segurança) com permanência constante.

### **D.III.3 - Profissionais da Diretoria de Educação Infantil e ações de assessoramento pedagógico**

A equipe da Diretoria de Educação Infantil (DEI) conta com um quadro de profissionais para desempenhar o assessoramento pedagógico, composto por profissionais efetivas/os designadas/os para diferentes frentes de trabalho junto às Unidades Educativas e, também, a outros setores e órgãos municipais. As ações de assessoramento tomam como base os documentos e legislações concernentes à Educação Infantil, Nacionais e Municipais. O trabalho junto às unidades está centrado em acompanhar e orientar a equipe diretiva na (re)elaboração e implementação do PPP e do regimento interno; nos planejamentos e processos de avaliação institucional; nas reuniões pedagógicas e ações de articulação com a comunidade escolar; no planejamento e efetivação de ações formativas; na efetivação do calendário escolar; nos processos de matrícula; na averiguação de denúncias, por meio de ouvidorias quando são de competência da DEI; nas etapas do programa de avaliação de desempenho profissional, dentre outras atribuições. Este indicador, portanto, abarca o quadro de profissionais que desempenham o assessoramento pedagógico junto às Unidades Educativas em suas relações institucionais.

- a. A Unidade Educativa tem assessoramento pedagógico prestado por profissionais da Diretoria de Educação Infantil, em número suficiente e condizente com as suas necessidades, considerando-se o número de crianças e famílias atendidas, número de profissionais, e comunidade educativa;
- b. O retorno do assessoramento às solicitações de acompanhamentos e orientações acontecem em tempo hábil para a implementação das ações, projetos e processos da Unidade Educativa;

- c. O quadro de profissionais da Diretoria de Educação Infantil que assessoram a Unidade Educativa tem se mantido estável (considerando o ano anterior e o presente), possibilitando, dessa forma, a continuidade, constância e aprofundamento das relações institucionais;
- d. O quadro de profissionais da Diretoria de Educação Infantil que assessoram a Unidade Educativa tem formação adequada ao trabalho exercido e participam de processos de formação continuada;
- e. O quadro de assessoramento considera as necessidades formativas da unidade, tanto em conteúdo quanto em suficiência de vagas, subsidiando as/os profissionais da Educação Infantil da RMEF com conhecimentos basilares e específicos ao trabalho educativo-pedagógico;
- f. O quadro de profissionais que exercem o assessoramento é suficiente para suprir a necessidade de visitas regulares à Unidade Educativa para acompanhar *in loco*, quando necessário, as diferentes demandas;
- g. A periodicidade de atendimentos e orientações (presenciais ou *online*) atende a necessidade da equipe diretiva na efetivação de suas frentes de trabalho, incluindo a indicação de outras/os profissionais que possam alargar discussões solicitadas pela comunidade educativa.

#### **SUBDIMENSÃO D.IV - MATERIAIS, RECURSOS FINANCEIROS E INFRAESTRUTURA**

Esta subdimensão parte do princípio que a disponibilização de materiais, de recursos financeiros descentralizados e a infraestrutura das Unidades Educativas está intimamente ligada à organização do seu cotidiano e à qualidade do atendimento. O espaço do NEIM expressa sua função através de sua estrutura e organização produzindo um contexto relacional e educativo. O espaço expressa uma concepção de Educação Infantil através de configurações como: aberto/fechado; externo/interno; grande/pequeno; colorido/cinza; inclusivo/excludente; sustentável/degradador, etc., demarcando suas potencialidades de experiência educativa. A estrutura física deve contemplar a funcionalidade e a segurança predial, tanto dos espaços externos quanto internos em acordo com a especificidade da educação de crianças pequenas. Os recursos materiais devem ser adequados para a implementação do PPP e dos planejamentos coletivos/ individuais e abrangem alocações financeiras do poder público para equipar as unidades com a quantidade e qualidade de mobiliários, equipamentos, utensílios, materiais didáticos e pedagógicos, materiais de higiene e alimentação. Assim, essa subdimensão abarca a estrutura física, funcionalidade e segurança; os recursos financeiros; equipamentos e mobiliários; condições e materiais didático/pedagógicos; utensílios, objetos e produtos de uso cotidiano.



#### **D.IV.1 - Estrutura física - funcionalidade e segurança**

Este indicador abarca as condições da estrutura física, incluindo a qualidade do projeto arquitetônico e a qualidade da execução da obra e/ou das reformas das Unidades Educativas. Inclui também a periodicidade da manutenção da estrutura física de modo a assegurar os direitos das crianças a um espaço seguro, acolhedor e potencializador do seu desenvolvimento integral.

- a. O projeto arquitetônico da unidade permite acessibilidade em todos os espaços da Unidade Educativa (internos e externos) para crianças público-alvo da Educação Infantil e adultas/os com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação;
- b. A infraestrutura da Unidade Educativa, incluindo a rede elétrica e hidráulica, oferece segurança às crianças, profissionais e famílias e atende suas necessidades;
- c. Há reformas sistemáticas e céleres planejadas pela SME de modo a garantir a conservação e manutenção da infraestrutura, incluindo a rede elétrica e hidráulica, e os brinquedos do parque;
- d. As salas de referência apresentam infraestrutura adequada ao número de crianças e adultas/os, considerando-se os seguintes aspectos: metragem, iluminação natural, ventilação direta, acústica compatível a boa comunicação, portas e janelas que integrem as crianças com as áreas externas, além de mobiliário e organização adequada das áreas de higiene (sanitários com assentos para crianças, pias baixas, divisórias, chuveiros, box e banheiras);
- e. A Unidade Educativa conta com salas amplas e adequadas de professoras/es para estudo e descanso; coordenação pedagógica; secretaria; área de serviço e/ou lavanderia; espaços distintos para armazenamento de alimentos, materiais de higiene e limpeza, materiais didáticos pedagógicos (inclusive os materiais específicos da educação física); refeitório; bebedouros; cozinha; banheiros exclusivos para as crianças; banheiros exclusivos para adultas/os; espaços amplos (internos e externos) para a realização de reuniões e eventos educativos que comportem toda comunidade educativa;
- f. O espaço externo é amplo e arborizado, contendo areia, grama, banheiros para as crianças, pias, bebedouros, bem como brinquedos diversificados e em boas condições de uso;
- g. A SME oferece recurso e apoio estrutural para a criação de espaços planejados pelas/os profissionais docentes, tais como horta, espaços de culinária com as crianças, ateliês etc.

#### **D. IV.2 - Recursos financeiros e Materiais**

Este indicador diz respeito à qualidade e quantidade dos materiais disponíveis ao bom funcionamento da Unidade Educativa, bem como da ação educativa junto às crianças e famílias.

Os recursos materiais/financeiros têm a incumbência de assegurar relações educativo-pedagógicas que privilegiem as singularidades da Educação Infantil, os contextos e necessidades específicas da educação das crianças pequenas. Os recursos materiais devem, neste sentido, estar a serviço dos planejamentos e do Projeto Político Pedagógico e não o contrário.

#### **D.IV.2.1 - Recursos financeiros**

Este indicador trata dos recursos financeiros públicos (federais e municipais), vinculados à manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das Unidades Educativas.

- a. A Unidade Educativa recebe orientação suficiente quanto ao recebimento e uso das verbas federais (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE etc.) e municipais (Programa de Descentralização Financeira – PDF etc.), assim como sobre a prestação de contas dos recursos utilizados;
- b. A Unidade Educativa recebe apoio financeiro/profissional da SME para regularizar a Associação de Pais e Professores, permitindo que ela esteja habilitada a receber os recursos financeiros;
- c. A SME promove formações periódicas que tratam da utilização de verbas, prestação de contas, transparência e controle social;
- d. Há profissionais na Unidade Educativa para cumprir as exigências estipuladas nas normativas e legislações acerca da utilização do PDDE e PDF;
- e. A verba da SME destinada aos “pequenos reparos” supre as necessidades apresentadas pela Unidade Educativa;
- f. A verba da SME destinada aos bens de consumo e duráveis supre as necessidades da Unidade Educativa;
- g. A SME assegura condições de espaço/tempo para que a verba destinada à Unidade seja discutida entre toda a comunidade educativa.

#### **D.IV.2.2 - Equipamentos e mobiliários**

Este indicador se refere aos equipamentos e mobiliários necessários para a efetivação de relações educativo-pedagógicas que respeitem o direito da criança à uma educação integral.

- a. As salas de referência dispõem, em quantidade suficiente e qualidade adequada, de equipamentos e mobiliários tais como camas/colchões, ar condicionado/ventiladores, prateleiras para dispor de materiais didático-pedagógicos e brinquedos, armários,

- aparelhos de som, computador, mesas e cadeiras próprias para crianças e adultas/os, mobiliário para armazenamento de pertences individuais das crianças e adultas/os;
- b. Os banheiros infantis dispõem de assentos para crianças; porta papel higiênico; porta sabonete; porta papel toalha e trocadores;
  - c. A cozinha está equipada, em quantidade suficiente e qualidade adequada, com fogão industrial; geladeira; freezer; eletrodomésticos - liquidificador, batedeira; depósito de alimentos; exaustor; bancada de trabalho; armários para armazenamentos de panelas e utensílios;
  - d. O refeitório é equipado com mesas e assentos próprios para as crianças, buffet aquecido, lixeiras e pias para higienização das mãos;
  - e. A lavanderia possui tanques, máquinas de lavar e secar em quantidade e qualidade que suprem a demanda da Unidade Educativa; armários para armazenamento de produtos de higiene e limpeza; bem como roupas de banho, mesa e cama;
  - f. A secretaria, bem como as salas da equipe diretiva possuem em quantidade e qualidade mesas, cadeiras, armários, computadores com acesso à internet, impressoras, telefone, ar condicionado e/ou ventiladores;
  - g. Os espaços destinados às/aos profissionais para estudo, descanso e alimentação possuem, em quantidade suficiente e qualidade adequada, mesas e cadeiras; computadores com acesso a internet; ventilação mecânica (ar condicionado/ventiladores); geladeiras; pias; escaninhos para a guarda de pertences pessoais;

#### **D.IV.2.3 - Condições e materiais didáticos/pedagógicos**

Este indicador abrange a quantidade e qualidade dos materiais didático-pedagógicos, bem como as condições concretas necessárias para a efetivação de relações educativo-pedagógicas que respeitem o direito da criança à uma educação integral.

- a. A Unidade Educativa dispõe, com qualidade adequada e quantidade suficiente, de brinquedos estruturados e não estruturados produzidos com diferentes materiais (tecido, madeira, plástico, cerâmica etc.), tamanhos, formas e cores;
- b. Há um acervo diversificado de livros, em quantidade suficiente e qualidade adequada, disponíveis às crianças, desde bebês;
- c. A Unidade Educativa possui aparelhos de som, instrumentos musicais diversificados, acervo sonoro com diferentes gêneros musicais, bem como materiais que possibilitam o desafio corporal tais como cordas, bambolês, bolas de pilates etc;
- d. Há materiais diversificados, em quantidade suficiente e qualidade adequada, para experimentação, conhecimento, produção e complexificação das linguagens visuais;

- e. A Unidade Educativa possui materiais, em quantidade suficiente e qualidade adequada, para a investigação e pesquisa sobre os elementos da natureza tais como lupas, binóculos, globo terrestre, mapas, livros, imagens, sementes, ferramentas de jardinagem em tamanho adequado para as crianças, desde bebês;
- f. A SME fornece suporte financeiro e material para a realização de visitas a museus, teatros, parques ecológicos, pontos históricos da cidade e cinemas para todos os grupos de crianças e/ou para a contratação de profissionais para apresentações culturais na própria Unidade Educativa;
- g. A Unidade Educativa conta com materiais didáticos e de escritórios diversos, em quantidade suficiente e qualidade adequada, tais como tecidos, tintas, lápis, pincel, linhas e cordões, cola, folhas, tesouras, fitas, telas etc;
- h. As Unidades Educativas são consultadas durante o processo de escolha e compra dos diversos materiais didático-pedagógicos adquiridos pela SME.

#### **D.IV.2.4 - Utensílios, objetos e produtos de uso cotidiano**

Este indicador abrange a quantidade e a qualidade dos utensílios, objetos e produtos cotidianos necessários para a efetivação de relações educativo-pedagógicas que respeitem o direito da criança à uma educação integral.

- a. A alimentação é oferecida em quantidade suficiente e qualidade adequada, conta com acompanhamento nutricional e dispõe de ingredientes para as propostas pedagógicas planejadas pelas/os docentes, destinadas às crianças e/ou às famílias;
- b. Há utensílios de cozinha, tais como talheres, pratos, copos, bacias, panelas, conchas, pegadores etc., em quantidade suficiente e qualidade adequada, para atender as necessidades da Unidade Educativa, inclusive para a realização de práticas culinárias com as crianças;
- c. A Unidade Educativa possui, em quantidade suficiente e qualidade adequada, produtos tais como creme dental, escova de dente, protetor solar, repelente, sabonete, xampu, creme de cabelo, pentes e escovas específicos para os diferentes tipos de cabelo, fraldas, lenços umedecidos, roupas ou qualquer outro produto necessário que contribua para acolhimento, bem estar e permanência da criança no NEIM;
- d. A Unidade Educativa dispõe, em quantidade suficiente e qualidade adequada, de produtos e materiais de limpeza e higiene, tais como esponjas, detergentes, desinfetantes, sabão em pó, vassouras, mangueiras, lixeiras, panos, papel higiênico, papel toalha, álcool líquido e em gel etc.;
- e. A Unidade Educativa possui, em quantidade suficiente e qualidade adequada, tapetes, cortinas, toalhas de banho, lençóis, cobertores, fronhas e travesseiros;

- f. A Unidade Educativa dispõe, em quantidade suficiente e qualidade adequada, de ferramentas tais como martelos, pás, enxadas, furadeiras, serrotes etc., de modo que seja possível construir engenhocas para/com as crianças;
- g. A Unidade Educativa dispõe, em quantidade suficiente e qualidade adequada, de equipamentos de proteção individual para todas as profissionais da unidade, tais como: luva, máscara, touca etc.
- h. A Unidade Educativa é consultada acerca da quantidade e da qualidade dos utensílios, objetos e produtos cotidianos a serem adquiridos pela SME.