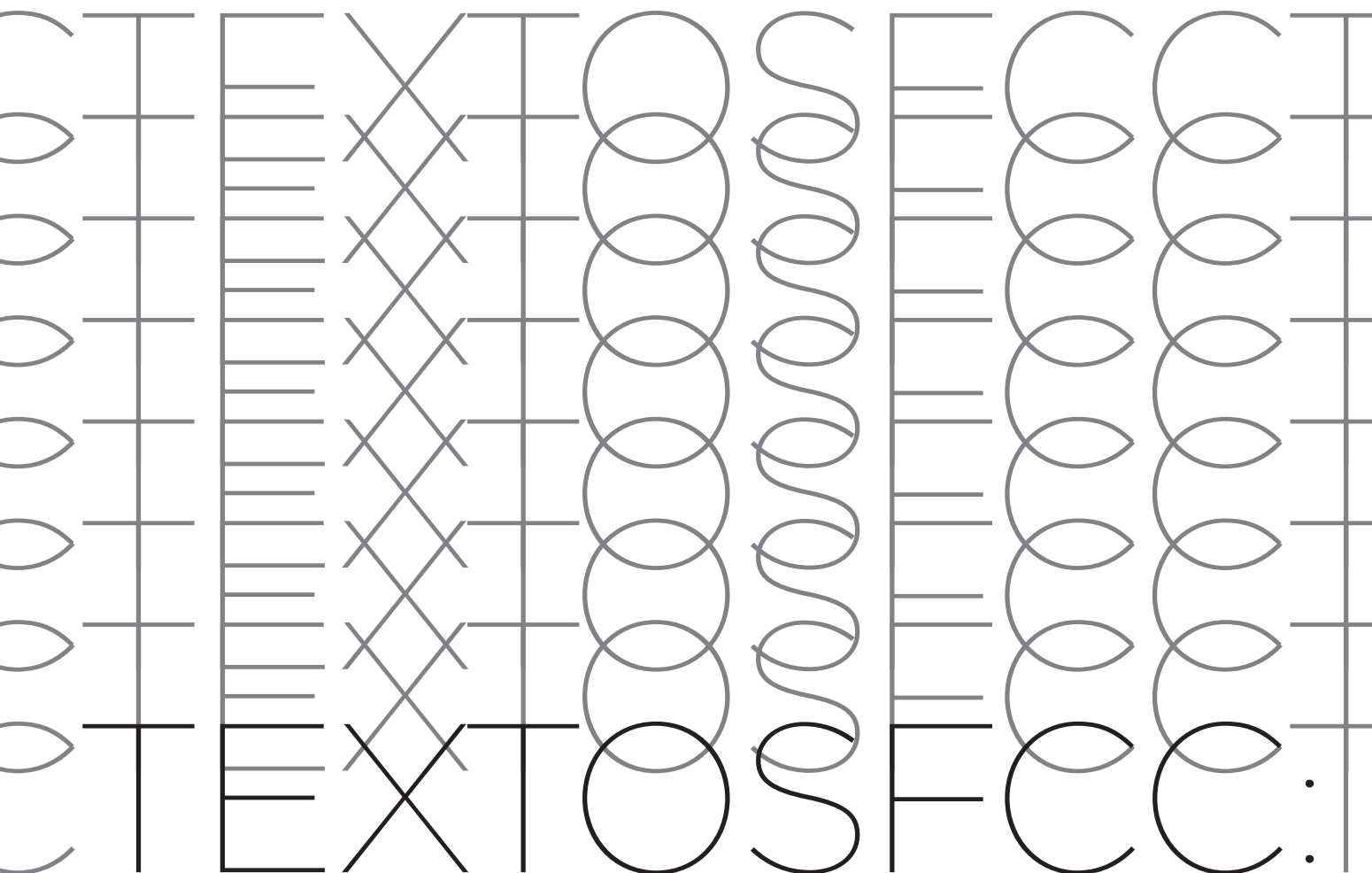


V. 51

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

MARIA MALTA CAMPOS • BRUNA RIBEIRO

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

1ª EDIÇÃO SÃO PAULO 2017

Copyright @ by Fundação Carlos Chagas

C214a CAMPOS, Maria Malta; RIBEIRO, Bruna
Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação
infantil da rede municipal de São Paulo / Maria Malta Campos; Bruna
Ribeiro. - São Paulo: FCC, 2017.

120 p.; Tabelas; Ilustrações. (Textos FCC: Relatórios Técnicos, 51)
ISBN 978-85-60876-08-2

1. Educação Infantil. 2. Avaliação Institucional. 3. Autoavaliação.
4. São Paulo. I. Título. II. Série.

CDU: 373.2

Ficha catalográfica elaborada
pela Biblioteca Ana Maria Poppovic - Bamp

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Presidente de Honra

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país.

DIRETORIA

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Presidente Executiva

Maria Teresa Barboza

Diretora Vice-Presidente Operacional

Maria Helena Bottura

Diretora Administrativa Financeira

Superintendência de Educação e Pesquisa

Lúcia Villas Bôas

Departamento de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

NÚCLEO EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial – Claudio Brites

REVISÃO

Ana Paula C. Renesto



CEI Primavera — DRE Butantã

Particpei de um processo que leva em consideração todos os atores: equipes de apoio, cozinha, limpeza, professores e nossas crianças representadas por suas famílias e por nós educadores. Pude perceber um espaço dialógico, onde todos têm a mesma voz e a mesma vontade de construir um CEMEI cada vez melhor, mais nosso!

(Relato da professora Silvana Souza Barreto — DRE Campo Limpo)

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

(Participante de Oficina Regional sobre Plano de Ação)

APRESENTAÇÃO

ESTE TRABALHO DESCREVE A CONTINUIDADE DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO institucional participativa desenvolvido na rede municipal de educação infantil de São Paulo, desde o ano de 2013, cobrindo o período de 2015 a 2016. Nesses dois anos, os dias reservados para a realização da autoavaliação e do plano de ação foram previstos no calendário escolar oficial, sendo que todas as unidades de educação infantil da rede municipal deveriam tomar parte deles, incluindo tanto as unidades diretas como as conveniadas.

Assim, enquanto o primeiro relatório técnico¹ descreveu e analisou o processo desenvolvido em unidades que voluntariamente participaram da primeira fase dessa proposta (441 unidades), este ocupa-se da proposta já em fase de consolidação enquanto política municipal aplicada a todas as unidades de educação infantil da rede paulistana. Em 2015, o instrumento utilizado foi a versão preliminar do documento *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015), elaborado a partir do documento nacional utilizado nos anos anteriores – *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009) e, em 2016, foi aplicada sua versão final, reformulada segundo

¹ CAMPOS, Maria M.; RIBEIRO, Bruna. *Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo*. São Paulo: FCC, 2016. (Textos FCC: Relatórios Técnicos, n. 48).

as indicações recolhidas a partir da experiência de 2015, cujo título passou a ser *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2016). O Quadro 1, a seguir, resume essas informações.

QUADRO 1: APLICAÇÕES DA AUTOAVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO, POR ANO, ABRANGÊNCIA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

ANO	INSTRUMENTO	UNIDADES	CALENDÁRIO ESCOLAR (DIAS PREVISTOS)
2013/2014	<i>Indicadores da qualidade na educação infantil (MEC)</i>	Por adesão 441 unidades	Não previstos
2015	<i>Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana</i> (versão preliminar)	Todas 2.323 unidades	Previstos dois dias, um para a autoavaliação e outro para o plano de ação
2016	<i>Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana</i> (São Paulo, SME)	Todas 2.559 unidades	Previstos dois dias, um para a autoavaliação e outro para o plano de ação

Fonte: As autoras.

Essas aplicações ocorreram no contexto de um trabalho mais amplo de divulgação, formação e consulta, realizado de forma descentralizada nas diversas regiões da cidade, abrangendo as 13 Diretorias Regionais de Educação – DREs – da capital. Nesses dois anos finais, da mesma forma que nos anos anteriores, foram realizados seminários regionais para os quais foram convidados/as representantes das unidades situadas em cada DRE, encontros com o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de elaborar o documento paulistano de autoavaliação (inicialmente chamado de “Comissão ampliada para escrita dos Indicadores da qualidade na educação infantil do município de São Paulo”) e oficinas descentralizadas, que ofereceram 50 vagas cada uma para inscrição de representantes de unidades de educação infantil.

Durante todo o processo de assessoria,² houve a preocupação de colher sugestões dos representantes de unidades e das equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e das DREs, garantindo a contínua devolução, aos participantes, das informações e análises elaboradas pelas assessoras, de forma a aproximar as propostas à realidade vivida nas unidades situadas nas diversas regiões do município, da melhor maneira possível, dada a abrangência da rede paulistana.

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

Paralelamente a esse trabalho, as participantes do GT que estavam elaborando o documento paulistano recolheram sugestões e críticas das unidades educacionais, como subsídios para a revisão do documento, com vistas à sua publicação pela SME, o que ocorreu no início de 2016.³

No ano de 2016, quando a aplicação utilizou a versão final do instrumento paulistano, o foco do trabalho foi dirigido para a elaboração do plano de ação das unidades. Nas 13 oficinas realizadas de forma descentralizada nas DREs, entre os meses de junho e setembro desse ano, foi desenvolvido um trabalho de grupo que deveria responder a cinco pequenos questionários temáticos sobre os planos de ação; nessas oficinas, foram recolhidas as folhas de resposta com relatos das discussões de cada grupo, em um total de 114, as quais foram analisadas com uma metodologia qualitativa. Na mesma

² As autoras foram contratadas como assessoras da SME.

³ As autoras participaram do GT durante todo o processo.

ocasião, foram recolhidos 167 planos de ação das unidades, cujos representantes presentes nas oficinas concordaram em entregar cópias para serem analisadas, ou as enviaram posteriormente via equipes das DREs que as remeteram à Coordenadoria Pedagógica – Divisão de Educação Infantil (COPEP – DIEI).⁴ O Quadro 2 resume essas informações. O modelo para plano de ação, o roteiro de questões temáticas para grupos e o modelo para relatos de grupo podem ser visualizados nos anexos 2, 3 e 4.

QUADRO 2: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA COLETADOS – 2015/2016

ANOS	ATIVIDADES	INSTRUMENTOS	N
2015	Autoavaliações/planos de ação	Questionários	532
2016	Oficinas regionais	Planos de ação	167
		Relatos de grupos	114

Fonte: As autoras.

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

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

Da mesma forma que nos dois primeiros anos, devido a esse processo, que buscou ser compartilhado e colaborativo, as análises que constam deste segundo relatório se enriqueceram com as contribuições de muitos participantes, não somente de profissionais das equipes técnicas da rede, como também de professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras⁵ de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Centros de Educação Infantil (CEIs), diretos e conveniados,⁶ de todas as regiões da cidade, que contribuíram com ideias, sugestões, críticas, informações e interpretações a respeito dos diversos aspectos dessa experiência coletiva, não só presencialmente, durante os seminários, encontros e oficinas, mas também enviando fotos, vídeos, documentos e informações via internet.

Colaboraram ativamente com este trabalho, ao longo desses dois anos, a assessora do Ministério da Educação (MEC) contratada para o período inicial do projeto, Marina Célia Moraes Dias, e a mestranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Aline Dias Nascimento, que defendeu sua dissertação⁷ no final de 2016 e continuou a acompanhar o projeto durante esse mesmo ano, tendo trabalhado na codificação e análise de dados para este relatório, na Fundação Carlos Chagas, no segundo semestre de 2016. As trocas de informação e colaboração no acompanhamento do processo ocorreram muitas vezes de maneira informal, durante as longas viagens até as diferentes regiões da capital e em momentos de convívio ao longo do trabalho de assessoria.

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

⁴ Esse departamento, anteriormente referido como Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT-EI), teve o nome alterado para Coordenadoria Pedagógica, Divisão de Educação Infantil (COPEP-DIEI) em 2016.

⁵ No feminino, devido ao fato de serem quase todas mulheres, com uma ínfima proporção de profissionais do sexo masculino.

⁶ Preferencialmente as EMEIs atendem crianças de 4 e 5 anos e os CEIs, crianças de 0 a 3 anos.

⁷ Ver: NASCIMENTO, A. D. *Autoavaliação Institucional Participativa: uma experiência em duas creches da rede municipal de São Paulo*. São Paulo: PUC, 2016.

contou com a assessoria estatística e com o paciente acompanhamento de Miriam Bizzocchi.

Neste texto, são apresentadas as análises sobre as informações obtidas a partir do processamento de dados realizado na Fundação Carlos Chagas, contextualizadas com ajuda de outros registros sobre o processo de autoavaliação desenvolvido na rede municipal.

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

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

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

AGRADECIMENTOS

Sonia Larrubia Valverde (Diretora da Divisão de Educação Infantil –
Coordenadoria Pedagógica/COPED-SME-SP, 2013-2016)

Equipe Técnica da Divisão de Educação Infantil/DIEI (COPED-SME-SP)

Miriam Bizzocchi (Estatística FCC)

Marina Célia Moraes Dias (Assessora MEC 2014-2015)

Aline Dias Nascimento (Mestranda PUC-SP)

Maria Augusta Martins Ribeiro (Supervisora escolar)

Michele Adriana Schulle (Coordenadora pedagógica)

Renata Dias (Coordenadora pedagógica)

Liga Solidária

FOTOS GENTILMENTE CEDIDAS PELAS UNIDADES EDUCACIONAIS

CEI Ipê – DRE Butantã

CEI Onadyr Marcondes – DRE Santo Amaro

CEI Primavera – DRE Butantã

CEI São Cesário – DRE Butantã

CEMEI Irapará – DRE Campo Limpo

EMEI Comandante Moreno – DRE Butantã

EMEI Prof^a Laura da Conceição Pereira Queiroz – DRE São Miguel

LISTAS

QUADROS

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

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

Quadro 3: Composição da Comissão ampliada para escrita dos *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana*

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

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

Quadro 6: Blocos temáticos e questões para as oficinas regionais - 2016

Quadro 7: Indicadores mais citados nos planos de ação, por dimensão de qualidade

TABELAS

Tabela 1: Porcentagem de questionários recebidos em relação ao número de Unidades Educacionais (UE), segundo a DRE e o tipo de unidade

Tabela 2: Sua unidade escolar havia realizado a autoavaliação nos anos de 2013/2014?

Tabela 3: Sua unidade escolar havia realizado a autoavaliação antes de 2013?

Tabela 4: Sua unidade escolar já havia utilizado o documento nacional para outra finalidade?

Tabela 5: Que ações sua unidade escolar realizou em relação à organização prévia da autoavaliação e do plano de ação?

Tabela 6: Como as famílias e a comunidade foram convidadas a participar da autoavaliação e do plano de ação?

Tabela 7: Quais foram os segmentos que participaram da autoavaliação e do plano de ação em sua unidade escolar?

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

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

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

Tabela 11: Houve necessidade de adaptações?

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

Tabela 13: Em sua opinião, o formato do documento

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

Tabela 15: Como os participantes da autoavaliação avaliaram o processo vivenciado?

Tabela 16: Como os participantes do plano de ação avaliaram o processo vivenciado?

Tabela 17: Em sua unidade, foi formada uma comissão de acompanhamento para as ações previstas no plano de ação?

Tabela 18: O processo de autoavaliação e elaboração do plano de ação gerou alguma expectativa no grupo? Quais?

Tabela 19: Quais os principais desafios identificados no processo participativo de autoavaliação e de elaboração do plano de ação proposto pelo documento *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana*?

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

Tabela 21: Número e tipo de profissionais participantes das oficinas regionais sobre planos de ação - 2016

Tabela 22: Participantes das oficinas regionais sobre planos de ação por tipo de unidade

Tabela 23: Como foi o processo de definição dos temas prioritários que nortearam a elaboração do plano de ação?

Tabela 24: Quais as dimensões que mais apareceram nos planos de ação de seu grupo?

Tabela 25: E quais os temas mais recorrentes?

Tabela 26: O que esses dados revelam?

Tabela 27: Houve alguma dimensão que não apareceu nos planos de ação de seu grupo? Quais são elas?

Tabela 28: O que isso pode revelar?

Tabela 29: Como fazer para que os temas não citados e/ou o “esverdeamento” de algumas dimensões e/ou indicadores apareçam?

Tabela 30: Como está sendo feito o acompanhamento das ações previstas no plano de ação?

Tabela 31: Quem são os responsáveis por esse acompanhamento?

Tabela 32: Com base nos planos de ação de seu grupo, faça um levantamento dos prazos (curto, médio, longo) estipulados para as ações que envolvem as práticas pedagógicas. O que esses dados revelam?

Tabela 33: As questões identificadas no plano de ação foram incorporadas em outros documentos da unidade (PEA, PPP)?

Tabela 34: A participação das famílias na reunião do plano de ação (independentemente do número de familiares presentes) contribuiu para o debate, decisões e encaminhamentos do grupo?

Tabela 35: O plano de ação previu alguma estratégia para maior aproximação família-unidade educacional? Quais as estratégias?

Tabela 36: Com base na experiência dos últimos dois anos, é possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias? Em que aspectos?

Tabela 37: Como foi a discussão em relação à dimensão 2 nas unidades do seu grupo?

Tabela 38: Como foi a discussão em relação à dimensão 5 nas unidades do seu grupo?

Tabela 39: Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas à dimensão 2? A que você atribui essas dificuldades?

Tabela 40: Que desafios foram identificados no encaminhamento de propostas relativas à dimensão 5? A que você atribui essas dificuldades?

Tabela 41: O plano de ação previu alguma ação relacionada à dimensão 2? Quais foram elas?

Tabela 42: O plano de ação previu alguma ação relacionada à dimensão 5? Quais foram elas?

Tabela 43: Número e porcentagem de planos de ação por DRE

Tabela 44: Porcentagem de presença das dimensões e respectivos indicadores de qualidade nos planos de ação

SUMÁRIO

1. A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO <i>INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA</i>	13
2. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA INTERLOCUÇÃO COM PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL	19
3. A APLICAÇÃO DOS <i>INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA - VERSÃO PRELIMINAR EM 2015</i>	23
3.1 Respostas às questões fechadas	25
3.2 Respostas às questões abertas	34
4. A APLICAÇÃO DOS <i>INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA EM 2016</i>	41
4.1. As oficinas regionais sobre planos de ação	42
4.2. Os planos de ação elaborados pelas unidades educacionais em 2016	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
5.1 O fortalecimento dos profissionais que atuam diretamente na unidade educacional	73
5.2 O diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas	74
5.3 O incentivo a práticas de gestão democrática na unidade	74
5.4 O aperfeiçoamento do projeto pedagógico da unidade	75
5.5 A colaboração entre as equipes de DRE e das unidades	76
5.6 A coleta de subsídios para elaboração dos <i>Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana</i>	77
5.7 A melhoria da qualidade da educação infantil municipal	77
6. RECOMENDAÇÕES	81
6.1 Recomendações quanto ao fortalecimento dos profissionais que atuam diretamente na unidade educacional	82
6.2 Recomendações quanto ao diálogo entre educadores e familiares	83
6.3 Recomendações quanto à gestão democrática	84
6.4 Aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico da unidade	86
6.5 Recomendações quanto à colaboração entre as equipes de DREs e das unidades	87
6.6 Recomendações quanto ao uso dos <i>Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana</i> (Indique)	89
6.7 Recomendações quanto à melhoria da qualidade da educação infantil municipal	92
7. REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	103

1

A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA



CEI São Casário — DRE Butantã

A experiência foi muito enriquecedora! Poder participar de um encontro onde todos podem falar a sua opinião sem sofrer qualquer tipo de “pré-conceito”, sem perseguir ninguém ou mesmo eleger um culpado! Todos em prol de um objetivo: melhorar o que pode ser melhorado e trazer à tona algo que está esquecido ou mesmo que ainda não existe.

(Relato da professora Daniela Girardelli de Siqueira — DRE Campo Limpo)

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

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

QUADRO 3: COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO AMPLIADA PARA ESCRITA DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

PROFISSIONAIS POR TIPO DE REPRESENTAÇÃO	N
DOT-EI	8
DREs	13
EMEIs*	7
CEIs diretos*	3
CEI conveniado	1
CEUs (CEU-EMEIs* e Núcleo Educacional de CEU) ¹	3
Assessoras e mestranda da PUC	4
TOTAL	39

* Em cada categoria, podem ser um ou dois nomes por unidade.

Fonte: As autoras, com base em São Paulo (2015a, p. 55).

A comissão reuniu-se periodicamente a partir de 2014 e ao longo do ano de 2015. Foram organizados subgrupos para revisão e escrita das várias dimensões de qualidade, que se reuniam durante os encontros da comissão e também separadamente, nos períodos entre esses encontros. Muitos dos dados apresentados no primeiro relatório técnico, com base nos questionários aplicados aos representantes das unidades que participaram por adesão da autoavaliação realizada com o uso do instrumento nacional, foram apresentados por estas assessoras à comissão, objetivando

contemplar as críticas e sugestões das unidades educacionais sobre a metodologia proposta e sobre o conteúdo do documento do MEC, visando a aprimorar os aspectos apontados pela rede, no documento paulistano em construção. Outros subsídios foram também recolhidos e apresentados à Comissão Ampliada, como, por exemplo, uma tradução livre de partes do currículo para a educação infantil adotado recentemente na Irlanda (Aistear), realizada por Marina Célia Moraes Dias, e uma tradução da subescala sobre diversidade introduzida no Reino Unido, como parte de um complemento para a escala de avaliação de ambientes de educação infantil ECERS – E,⁸ realizada por Maria Malta Campos.

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

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

As introduções de cada dimensão foram reescritas.

Em muitos indicadores – grupos de questões que compõem as dimensões –, foi acrescentada a menção a bebês,⁹ ao lado de crianças, por exemplo, no indicador 4.2., “Responsabilidade pela alimentação saudável dos bebês e das crianças”.

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

Foram incluídas questões específicas relativas aos Centros Educacionais Unificados (CEUs),¹⁰ que abrigam CEIs e EMEIs em suas instalações.

Na parte inicial, em que se explica a metodologia do trabalho coletivo durante as reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação, foram realizadas adaptações e acréscimos. A principal modificação refere-se ao fato de a SME ter previsto dois dias para essas atividades, no lugar de apenas um dia para a execução das duas atividades, como indicava o documento nacional. Com efeito, em duas Portarias da SME editadas em 2014,¹¹ que fixavam os períodos em que as unidades diretas e conveniadas deveriam marcar os dias para essas atividades, já se previa o desdobramento dessas tarefas: o período entre 4 e 16 de maio de 2015 foi reservado para a autoavaliação e o período de 1 a 12 de junho de 2015, para a elaboração do plano de ação.

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

Após a aplicação realizada na rede municipal no primeiro semestre de 2015, buscou-se, por diversos meios, recolher informações sobre como haviam ocorrido a autoavaliação e a elaboração do plano de ação nas unidades, de forma a identificar as principais dificuldades enfrentadas, e os principais potenciais da proposta, para selecionar as sugestões e críticas que deveriam ser consideradas na revisão da versão preliminar do documento.¹² A equipe de DOT recolheu abundante material, com a colaboração das DREs, e organizou as principais sugestões enviadas pelas unidades por temas, dimensões e indicadores do documento, assim como comentários sobre a metodologia indicada para o trabalho de grupo e para a plenária, organização prevista no documento para as reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação. Esse processo encontra-se descrito na apresentação do documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* publicado em 2016:

8 SYLVA, K.; SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B. *The four subscales extensions to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2011.

9 Menção julgada necessária após constatação de que somente citar “crianças” não era suficiente para explicar que os indicadores também se aplicavam aos bebês.

10 CEUs são espaços públicos múltiplos, que oferecem serviços educacionais, esportivos e culturais. Neles funcionam um CEI, uma EMEI, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

11 Portarias n. 6.570 e n. 6.569, de 25/11/2014.

12 Apenas não foram acolhidas sugestões que implicavam desrespeito a normas municipais e à legislação em vigor, indicações que ocorreram em número pouco representativo.

A articulação do GT de escrita, o diálogo com a Rede por meio dos Seminários (2013, 2014, 2015) e a devolutiva das Unidades Educacionais – UEs após a utilização do instrumento de autoavaliação no ano de 2015 tiveram como objetivo a elaboração conjunta dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, que se propõem a auxiliar as Unidades de Educação Infantil no cuidadoso olhar sobre suas práticas. (p. 5)

Complementando, a introdução do mesmo documento explicita que a primeira versão do instrumento foi:

[...] revista e aperfeiçoada pelo mesmo GT, incorporando as sugestões encaminhadas pela Rede, para que as Unidades de Educação Infantil de São Paulo possam contar com seus próprios Indicadores de Qualidade, adaptados à sua realidade, testados em toda a Rede e preparados por um grupo de profissionais representativos. (p. 7)

No final de 2016, após diversas revisões dos textos de cada dimensão, foi finalizada a versão para publicação,¹³ com duas modificações importantes: a ordem de apresentação das dimensões foi revista e o título, ligeiramente modificado (ver Quadro 4). As assessoras reviram e complementaram o texto da parte introdutória, onde é descrita a metodologia do trabalho de grupo que deve ser realizado nas unidades, e inseriram uma parte dedicada a perguntas e respostas. Finalmente, foi realizada uma reunião com a equipe de diagramação da SME com o objetivo de oferecer e colher sugestões para a apresentação gráfica do documento. Posteriormente, foram enviados, pelas assessoras, trechos de depoimentos e relatos das unidades que haviam sido colhidos em 2014 e 2015, para ilustrar algumas partes do texto.

13 A versão final do documento teve uma tiragem de 30 mil exemplares, distribuídos para todas as unidades de educação infantil da rede paulistana.

QUADRO 4: COMPARAÇÃO ENTRE O DOCUMENTO NACIONAL (2009) E O DOCUMENTO PAULISTANO (2016)

	DOCUMENTO NACIONAL	DOCUMENTO PAULISTANO
Título	<i>Indicadores da qualidade na educação infantil</i>	<i>Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana</i>
Texto Inicial – n. de pág.	16 páginas (inclui ilustrações)	20 páginas
Texto Inicial – acréscimo		Seção “Perguntas e respostas” (3 páginas)
Dimensão 1	Planejamento institucional	Planejamento e gestão educacional
Dimensão 2	Multiplicidade de experiências e linguagens	Participação, escuta e autoria de bebês e crianças
Dimensão 3	Interações	Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias
Dimensão 4	Promoção da saúde	Interações
Dimensão 5	Espaços, materiais e mobiliários	Relações étnico-raciais e de gênero
Dimensão 6	Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais
Dimensão 7	Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo
Dimensão 8		Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores
Dimensão 9		Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade
Indicadores (totais)	26	32
Total de páginas	64	72

Fonte: As autoras.

Nota-se que o documento paulistano é um pouco mais longo do que o nacional. Na revisão da versão preliminar do instrumento local, foi realizado um esforço de síntese, procurando identificar possíveis repetições de questões em diferentes dimensões e realizando sucessivas reescritas, com o objetivo de evitar alongar o tempo de aplicação da autoavaliação, preocupação expressa por representantes das unidades educacionais por diversas vezes.¹⁴ Por outro lado, houve um consenso geral sobre a necessidade de inclusão das duas novas dimensões.

Cabe uma observação sobre a questão da inclusão das crianças com deficiência, objeto de inúmeras discussões ao longo do processo. O GT contou com a participação de uma especialista de SME nesse assunto, que defendeu e justificou a posição de que essa questão deveria ser tratada ao longo de todo o documento e não ser o objeto de uma única dimensão, como outros grupos defendiam. Para explicar melhor essa opção, foi introduzido, na parte inicial do documento, o texto “Considerações sobre a educação especial”, com as justificativas legais e pedagógicas que a fundamentam (SÃO PAULO, 2016, p. 9-10).

Finalmente, é oportuno ressaltar que esse processo de produção coletiva ocorreu paralelamente à escrita de dois outros importantes documentos publicados por DOT-EI, cuja elaboração também ocorreu de forma coletiva, o que, por certo, deve ter contribuído para o trabalho desenvolvido pelos subgrupos na reescrita das dimensões de qualidade: *Currículo integrador da infância paulistana* (SÃO PAULO, 2015b) e *Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana* (SÃO PAULO, 2015c).

¹⁴ As justificativas para as mudanças introduzidas na versão preliminar foram apresentadas por integrantes do GT a representantes de unidades e DREs, durante os seminários regionais realizados no primeiro semestre de 2016.

2

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA INTERLOCUÇÃO COM PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL



CEI Ipê — DRE Butantã

No CEMEI nos preparamos para a avaliação dos Indicadores de Qualidade. Participamos de uma reunião na qual nos dedicamos para análise e discussão das dimensões. Essa apropriação do tema nos trouxe segurança para explicarmos para a comunidade nossa atuação, dificuldades e deficiências. Para uma escola nova como a nossa, este trabalho possibilitará mudanças significativas e positivas.

(Relato da professora Talita Spadoni Piffer — DRE Campo Limpo)

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

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

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

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

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

QUADRO 5: SEMINÁRIOS E ENCONTROS DE ACOMPANHAMENTO REALIZADOS EM 2015 E 2016

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

*UE: Unidade educacional.

** *Indique*: *Indicadores da qualidade na educação infantil*.

Fonte: As autoras.

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

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

3

A APLICAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA – VERSÃO PRELIMINAR EM 2015



CEMEI Iarapará — DRE Campo Limpo

Ouvir as famílias e todos os atores da educação nos mostrou diferentes olhares sobre nossa escola. Essa construção coletiva é enriquecedora. Crescemos como grupo e comunidade, com diálogos sinceros e olhando atentamente para os protagonistas de tudo isso: nossos bebês e crianças.

(Relato da professora Talita Spadoni Piffer — DRE Campo Limpo)

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

As respostas às questões fechadas foram codificadas e transpostas para planilhas Excel. Os dados resultantes foram processados com o *software* estatístico SPSS. As tabelas comentadas a seguir foram obtidas a partir do cruzamento das respostas com a DRE de localização da unidade e com o tipo de unidade: EMEI, CEI direto e CEI conveniado. As unidades indiretas estão incluídas nesse terceiro tipo,¹⁵ e os poucos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) estão somados às EMEIs.¹⁶ A Tabela 1 apresenta o número de questionários entregues por tipo de unidade de educação infantil e por DRE.

TABELA 1: PORCENTAGEM DE QUESTIONÁRIOS RECEBIDOS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE UNIDADES EDUCACIONAIS (UE), SEGUNDO A DRE E O TIPO DE UNIDADE

DRE	EMEI*			CEI DIRETO			CEI CONVENIADO			TOTAL UES		
	UES	QUEST.	%	UES	QUEST.	%	UES	QUEST.	%	UES	QUEST.	%
A	30	—	—	17	—	—	54	—	—	101	—	—
B*	63	13	21	50	8	16	124	7	6	237	28	12
C	32	8	25	29	14	48	85	29	34	146	51	35
D	35	12	34	17	9	53	141	47	33	193	68	35
E	34	9	26	28	10	36	185	23	12	247	42	17
F*	51	19	37	23	13	57	122	40	33	196	72	37
G	44	4	9	24	4	17	132	13	10	200	21	11
H	38	21	55	24	6	25	66	9	14	128	36	28
I	49	9	18	33	15	45	97	35	36	179	59	33
J	50	21	42	27	17	63	144	56	39	221	94	43
K	27	9	33	18	8	44	75	18	24	120	35	29
L	48	12	25	33	3	9	71	—	—	152	15	10
M	42	5	12	40	4	10	121	2	2	203	11	5
Total	543	142	26	363	111	31	1417	279	20	2.323	532	23

*Inclui CEMEIs (somados na categoria EMEI)

Fonte: Portal da SME, SP. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>>. Acesso em: ago. 2015.

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

15 Unidades indiretas são aquelas construídas pela prefeitura e de sua propriedade, cedidas mediante convênio para entidades privadas sem fins lucrativos.

16 CEMEIs atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

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

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

3.1 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES FECHADAS

Foram incluídas, no início do questionário, perguntas sobre o uso e o conhecimento prévio do documento nacional, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009). As tabelas a seguir mostram as respostas às questões fechadas, segundo o tipo de unidade educacional (UE).

TABELA 2: SUA UNIDADE ESCOLAR HAVIA REALIZADO A AUTOAVALIAÇÃO NOS ANOS DE 2013/2014?

	EMEI		CEI DIRETO		CEI CONVENIADO		TOTAL	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Sim	44	31%	38	35%	40	14%	122	23%
Não	97	69%	71	65%	238	86%	406	77%
Total	141	100%	109	100%	278	100%	528	100%

Fonte: As autoras.

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

TABELA 3: SUA UNIDADE ESCOLAR HAVIA REALIZADO A AUTOAVALIAÇÃO ANTES DE 2013?

	EMEI		CEI DIRETO		CEI CONVENIADO		TOTAL	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Sim	9	6%	7	6%	11	4%	27	5%
Não	131	94%	104	94%	262	96%	497	95%
Total	140	100%	111	100%	273	100%	524	100%

Fonte: As autoras.

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

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

TABELA 4: SUA UNIDADE ESCOLAR JÁ HAVIA UTILIZADO O DOCUMENTO NACIONAL PARA OUTRA FINALIDADE?

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

Fonte: As autoras.

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

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

As porcentagens de unidades que realizaram reuniões como meio para preparar a realização das autoavaliações e dos planos de ação foram mais baixas no caso das creches conveniadas. Nelas, os profissionais contam com menos tempo previsto na jornada para planejamento e reuniões e os Conselhos de Escola não são obrigatórios.

TABELA 5: QUE AÇÕES SUA UNIDADE ESCOLAR REALIZOU EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO PRÉVIA DA AUTOAVALIAÇÃO E DO PLANO DE AÇÃO?

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

* Diretora de Orientação Técnica-Pedagógica

Fonte: As autoras.

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

TABELA 6: COMO AS FAMÍLIAS E A COMUNIDADE FORAM CONVIDADAS A PARTICIPAR DA AUTOAVALIAÇÃO E DO PLANO DE AÇÃO?

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

Fonte: As autoras.

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

TABELA 7: QUAIS FORAM OS SEGMENTOS QUE PARTICIPARAM DA AUTOAVALIAÇÃO E DO PLANO DE AÇÃO EM SUA UNIDADE ESCOLAR?

	EMEI (%)		CEI DIRETO (%)		CRECHE/CEI CONVENIADO (%)		TOTAL (%)	
	AUTO-AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO-AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO-AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO	AUTO-AVALIAÇÃO	PLANO DE AÇÃO
Diretor(a)	93	93	92	95	98	95	95	94
Coordenador(a) pedagógico(a)	96	98	96	96	99	96	98	97
Assistente de direção	93	96	91	93	20	21	54	56
Professores(as)	99	99	100	100	100	97	100	98
Agente escolar/de apoio/ATE	97	93	99	96	10	11	52	51
Cozinheiras(os)	75	74	77	73	96	91	86	83
Agentes de limpeza	81	80	86	81	95	90	89	85
Supervisores(as)	16	15	11	11	9	8	12	10
Familiares/responsáveis	98	94	96	94	97	91	97	93
Pessoas da comunidade, além dos familiares/responsáveis	25	22	16	15	36	28	29	24
Representantes da entidade mantenedora da unidade escolar	3	3	2	0	28	24	16	13
Representantes do CEU	1	0	1	1	0	0	1	0
Representantes da DRE	6	4	5	2	1	0	3	2
Outros	4	4	1	0	7	6	5	4

Fonte: As autoras.

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

O questionário incluiu uma pergunta sobre o tipo de participação demonstrado pelos diferentes segmentos durante ambas as reuniões. A tipologia adotada foi a mesma utilizada no relatório sobre a autoavaliação realizada nos anos de 2013/2014: participações ativa, reservada e passiva. Essa classificação, proposta por Licínio Lima (2008), foi utilizada por Bruna Ribeiro em sua dissertação de mestrado, a qual analisou o processo de autoavaliação desenvolvido com uso da versão preliminar do documento *Indicadores da qualidade na educação infantil* do MEC, em quatro CEIs conveniados da cidade de São Paulo (RIBEIRO, 2010; 2013).

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

TABELA 8: COMO FOI A PARTICIPAÇÃO DOS VÁRIOS SEGMENTOS NA REUNIÃO DE AUTOAVALIAÇÃO?

		EMEI		CEI DIRETO		CRECHE/CEI CONVENIADO		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor(a)	Ativa	118	89	91	84	191	69	400	77
	Reservada	14	11	9	8	68	25	91	18
	Passiva	1	1	8	7	17	6	26	5
	Total	133	100	108	100	276	100	517	100
Coordenador(a) pedagógico(a)	Ativa	122	90	98	91	206	75	426	82
	Reservada	14	10	10	9	51	19	75	14
	Passiva	0	0	0	0	17	6	17	3
	Total	136	100	108	100	274	100	518	100
Assistente de direção	Ativa	111	83	88	85	61	77	260	82
	Reservada	21	16	12	12	13	16	46	15
	Passiva	2	1	3	3	5	6	10	3
	Total	134	100	103	100	79	100	316	100
Professores(as)	Ativa	122	90	102	94	197	78	421	85
	Reservada	13	10	6	6	46	18	65	13
	Passiva	0	0	0	0	9	4	9	2
	Total	135	100	108	100	252	100	495	100
Agente escolar/de apoio/ATE	Ativa	79	60	69	64	33	55	181	61
	Reservada	41	31	32	30	12	20	85	29
	Passiva	11	8	6	6	15	25	32	11
	Total	131	100	107	100	60	100	298	100
Cozinheiras(os)	Ativa	35	31	26	29	127	49	188	41
	Reservada	51	45	48	53	87	34	186	40
	Passiva	28	25	17	19	43	17	88	19
	Total	114	100	91	100	257	100	462	100
Agentes de limpeza	Ativa	36	31	32	34	111	46	179	40
	Reservada	51	44	46	48	93	38	190	42
	Passiva	28	24	17	18	38	16	83	18
	Total	115	100	95	100	242	100	452	100
Supervisores(as)	Ativa	22	58	11	37	43	67	76	58
	Reservada	12	32	11	37	12	19	35	27
	Passiva	4	11	8	27	9	14	21	16
	Total	38	100	30	100	64	100	132	100
Familiares/responsáveis	Ativa	86	68	67	67	184	74	337	71
	Reservada	38	30	29	29	56	22	123	26
	Passiva	3	2	4	4	10	4	17	4
	Total	127	100	100	100	250	100	477	100
Pessoas da comunidade, além dos familiares/responsáveis	Ativa	19	53	8	36	53	54	80	51
	Reservada	12	33	6	27	27	28	45	29
	Passiva	5	14	8	36	18	18	31	20
	Total	36	100	22	100	98	100	156	100
Representantes da entidade mantenedora da unidade escolar	Ativa	4	50	1	14	44	49	49	47
	Reservada	1	13	1	14	31	35	33	32
	Passiva	3	38	5	71	14	16	22	21
	Total	8	100	7	100	89	100	104	100
Representantes do CEU	Ativa	2	40	0	0	1	11	3	16
	Reservada	0	0	1	20	2	22	3	16
	Passiva	3	60	4	80	6	67	13	68
	Total	5	100	5	100	9	100	19	100
Representantes da DRE	Ativa	4	31	3	60	11	52	18	46
	Reservada	5	38	0	0	3	14	8	21
	Passiva	4	31	2	40	7	33	13	33
	Total	13	100	5	100	21	100	39	100
Outros	Ativa	4	67	0	0	8	62	12	60
	Reservada	1	17	0	0	2	15	3	15
	Passiva	1	17	1	100	3	23	5	25
	Total	6	100	1	100	13	100	20	100

Fonte: As autoras.

Os resultados não foram muito diferentes daqueles registrados nos questionários do ano anterior, que tratavam da aplicação realizada por adesão nos anos de 2013/2014. Da mesma maneira que o ocorrido anteriormente, surpreende que quase um quarto dos diretores tenha tido sua participação na autoavaliação da unidade que dirigem classificada como reservada ou passiva. Nas unidades conveniadas, porcentagem equivalente de coordenadores pedagógicos teve sua participação classificada da mesma forma. Os professores foram classificados como tendo apresentado uma participação ativa por maior proporção de respostas das unidades diretas (90% e 94%) do que por respostas das unidades conveniadas (78%). Confirmando os dados anteriores, as cozinheiras e agentes de limpeza das unidades conveniadas parecem exercer maior protagonismo em suas unidades do que nas EMEIs e CEIs diretos.

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

TABELA 9: COMPARAÇÃO ENTRE AS PORCENTAGENS DE FAMILIARES CLASSIFICADOS COMO TENDO “PARTICIPAÇÃO ATIVA” EM 2013/2014 E EM 2015, POR TIPO DE UNIDADE ESCOLAR

ANO	% EMEI	% CEI DIRETO	% CEI CONVENIADO	% TOTAL	N TOTAL
2013/2014	61	61	77	65	74
2015	68	67	74	71	337

Fonte: As autoras.

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

TABELA 10. AS ETAPAS DA AUTOAVALIAÇÃO FORAM FACILMENTE COMPREENDIDAS PELA MAIORIA DO GRUPO?

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

Fonte: As autoras.

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

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

TABELA 11: HOUVE NECESSIDADE DE ADAPTAÇÕES?

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

Fonte: As autoras.

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

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

TABELA 12: O SIGNIFICADO DAS CORES FOI ASSIMILADO E USADO DE FORMA ADEQUADA?

	EMEI		CEI DIRETO		CEI CONVENIADO		TOTAL	
Sim	129	92%	96	86%	264	95%	489	93%
Não	1	1%	0	0%	0	0%	1	0%
Em parte	10	7%	15	14%	13	5%	38	7%
Total	140	100%	111	100%	277	100%	528	100%

Fonte: As autoras.

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

TABELA 13: EM SUA OPINIÃO, O FORMATO DO DOCUMENTO:

	EMEI (%)	CEI DIRETO (%)	CEI CONV. (%)	TOTAL (%)
É incompleto, faltam muitas explicações	8	8	9	8
É bem detalhado, facilita a organização do trabalho	28	30	31	30
Exige muita discussão	50	57	43	48
É muito longo e deveria ser mais sucinto	58	51	52	54
Outro	1	3	3	5

Fonte: As autoras.

Cerca de metade das respostas opinaram sobre o formato do documento apontando que este era muito longo e exigia muita discussão. Como já foi relatado neste texto, essas opiniões acabaram não sendo totalmente acatadas na revisão final do documento, principalmente devido ao fato da inclusão de duas novas dimensões de qualidade – julgadas muito importantes por todos os envolvidos na elaboração do documento paulistano – terem demandado mais espaço no texto. Entretanto, houve um esforço da Comissão Ampliada para sintetizar indicadores e eliminar repetições de questões, contemplando, dessa maneira, essa queixa das unidades. Quanto à resposta de que era necessária “muita discussão” nos debates ocorridos durante o processo, isso não foi julgado de forma negativa, pois, à parte o tempo exigido, o debate e o confronto de opiniões era algo previsto e até desejado pela metodologia proposta, de acordo com o documento utilizado.

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

TABELA 14: COMO FOI A REAÇÃO DA EQUIPE ANTES E DEPOIS DA EXPERIÊNCIA REALIZADA?

ANTES DA REALIZAÇÃO	EMEI (%)	CEI DIRETO (%)	CEI CONV. (%)	TOTAL (%)
A maioria achou a proposta positiva	52	52	57	55
Alguns manifestaram receios	53	53	52	53
A maioria manifestou sérias restrições	6	7	5	6
Outras reações	8	6	5	6
DEPOIS DA REALIZAÇÃO	EMEI (%)	CEI DIRETO (%)	CEI CONV. (%)	TOTAL (%)
A maioria avaliou a experiência positivamente	78	86	84	83
Alguns manifestaram restrições	27	15	17	19
A maioria avaliou negativamente	1	0	1	1
Outras reações	11	5	6	7

Fonte: As autoras.

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

As duas perguntas seguintes do questionário indagavam sobre qual a avaliação que os participantes das reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação tinham

feito sobre a experiência. As categorias das tabelas 15 e 16 já constavam do questionário e, da mesma forma que na questão anterior, mais de uma categoria podia ser apontada pelo respondente.

TABELA 15: COMO OS PARTICIPANTES DA AUTOAVALIAÇÃO AVALIARAM O PROCESSO VIVENCIADO?

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

Fonte: As autoras.

TABELA 16: COMO OS PARTICIPANTES DO PLANO DE AÇÃO AVALIARAM O PROCESSO VIVENCIADO?

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

Fonte: As autoras.

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

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

TABELA 17: EM SUA UNIDADE, FOI FORMADA UMA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO PARA AS AÇÕES PREVISTAS NO PLANO DE AÇÃO?

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

Fonte: As autoras.

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

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

3.2 RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS

Em relação à análise das questões abertas, procedeu-se primeiramente à definição de uma amostra aleatória sistemática: assim, dos 532 questionários foram selecionados 54, representando 10% do total do universo em questão. A amostra foi definida utilizando um intervalo regular aplicado de forma sistemática, que gerou uma amostra com 24% de questionários respondidos por representantes de EMEIs, 20% de CEIs diretos e 56% de CEIs conveniados, o que expressa, de certa forma, o atendimento de educação infantil realizado na rede paulistana, que tem, na modalidade de atendimento realizado por meio de convênios, seu número mais expressivo.

Para análise dos dados, foram criadas categorias preliminares para a classificação das respostas com suas respectivas descrições. As respostas das questões abertas foram analisadas, codificadas, inseridas em uma planilha de dados, sendo, por fim, realizados o processamento das respostas por categorias e também a junção de categorias quando necessário. As tabelas a seguir apresentam a classificação das respostas analisadas nessa amostra, a qual representa o conjunto total de 532 questionários (descrição das categorias no Anexo 5).

A primeira questão aberta indagava se o processo de autoavaliação e elaboração do plano de ação gerou alguma expectativa no grupo e quais seriam elas. As respostas estão classificadas por tipo de unidade do respondente.

TABELA 18: O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO GEROU ALGUMA EXPECTATIVA NO GRUPO? QUAIS?

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

Fonte: As autoras.

A Tabela 18 revela que, do total de 54 questionários, 19 (35%) apontaram que foram geradas expectativas de mudanças relacionadas à melhoria da qualidade na educação infantil:

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

Gerou a expectativa da melhoria da qualidade da educação infantil.

Em 18 respostas (33%), registrou-se que a expectativa gerada se traduz quase que exclusivamente na resolução de demandas externas apontadas nos planos de ação. As respostas agrupadas nessa categoria indicam ainda que essa expectativa gera muita ansiedade nos grupos de profissionais, pois estes ficam “sem saber se as ações que demandam intervenções dos órgãos superiores serão atendidas”.

A melhoria das questões apontadas em vermelho nos planos de ação foi indicada por 13 respondentes (24%), os quais não entraram em maiores detalhes sobre quais seriam essas questões, apenas mencionando que a expectativa gerada foi de que os problemas indicados em vermelho fossem solucionados. Em seguida, com 20% das menções, aparecem as respostas que apontaram algum tipo de medo, receio e/ou insegurança em relação ao processo autoavaliativo, como receios relacionados à metodologia do documento, à participação das famílias e ao uso posterior dos dados da avaliação. O temor de ser avaliado e punido pode ser expresso pelas frases reproduzidas a seguir:

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

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

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

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

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

Com apenas 9% das menções, aparecem as respostas que indicam que a expectativa gerada está relacionada à maior participação das famílias, sendo que, nessa categoria, estão agrupadas tanto as respostas que apontam a necessidade de a escola criar estratégias que propiciem uma maior participação das famílias no cotidiano e decisões da escola, como as respostas que apontam para uma “queixa” em relação à pouca participação dos pais e à expectativa de que a autoavaliação gere maior reconhecimento e colaboração das famílias:

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

Maior colaboração e reconhecimento dos responsáveis.

Somente três respostas (6%) apontaram que a autoavaliação não gerou nenhuma expectativa no grupo, nem antes nem após a sua realização. Destas, duas respostas consideraram isso um fator positivo, indicando que a unidade está em um bom caminho,

e a terceira resposta situa que a falta de expectativa está relacionada à descrença do grupo na efetivação de mudanças:

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

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

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

Em relação à incidência de respostas relacionadas à tipologia da unidade, a Tabela 18 mostra que tanto os CEIs diretos como os conveniados tiveram a maioria de suas respostas concentradas na categoria 4, que se refere às expectativas relacionadas à melhoria da qualidade na educação infantil; já a maioria das respostas das EMEIs (54%) situam a resolução de demandas externas como a principal expectativa gerada pela autoavaliação.

A questão seguinte perguntava quais os principais desafios identificados no processo participativo de autoavaliação e de elaboração do plano de ação proposto pela versão inicial do documento paulistano.

TABELA 19: QUAIS OS PRINCIPAIS DESAFIOS IDENTIFICADOS NO PROCESSO PARTICIPATIVO DE AUTOAVALIAÇÃO E DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO PROPOSTO PELO DOCUMENTO INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA?

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

Fonte: As autoras.

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

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

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

Eles não dão importância ao processo e educação dos filhos.

Com 20% das menções, aparecem 11 respostas que situam o principal desafio no acompanhamento e cumprimento das ações planejadas no plano de ação. Divergem, entretanto, ao apontar as causas dessas dificuldades: enquanto algumas respostas dizem que a dificuldade está na definição dos responsáveis, outras apontam que os responsáveis são externos e por isso a equipe escolar não tem como acompanhar. Algumas respostas indicam ainda que há um descrédito do grupo em relação à avaliação, fazendo com que ele não se comprometa com o planejado.

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

*Fazer entender para que serviria essa autoavaliação.
Envolver o grupo por ser algo novo.*

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

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

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

As respostas dos sete questionários agrupados na categoria “Outros” apresentaram questões diversas que não se enquadravam em nenhuma das categorias anteriores, por exemplo, desafios relacionados especificamente à dimensão 8 – “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”, problematizações específicas em relação às unidades conveniadas e sugestão de questionário para facilitar o processo autoavaliativo.

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

A Tabela 20 revela os principais potenciais e possibilidades de que essa experiência contribua para a melhoria da qualidade do trabalho educativo realizado nas unidades educacionais, segundo os profissionais consultados.

TABELA 20: QUAIS OS PRINCIPAIS POTENCIAIS OU POSSIBILIDADES DESSA EXPERIÊNCIA PARA CONTRIBUIR COM A MELHORIA DA QUALIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO REALIZADO EM SUA UNIDADE ESCOLAR?

CATEGORIAS	EMEI		CEI DIRETO		CRECHE/CEI CONVENIADO		TOTAL	
	(13)		(11)		(30)		(54)	
Parceria escola/família	2	15%	3	27%	12	40%	17	31%
Planejamento de ações	6	46%	4	36%	2	7%	12	22%
Propiciar reflexão e formação	4	31%	6	55%	14	47%	24	44%
Outros	5	38%	0	0%	5	17%	10	19%

Fonte: As autoras.

Os dados da tabela evidenciam que, em 24 questionários (44%), as respostas indicaram que o principal potencial da experiência autoavaliativa foi propiciar reflexão e formação para toda a equipe escolar através do debate acerca do trabalho desenvolvido cotidianamente. Algumas respostas mencionam também a importância dessa discussão e reflexão serem feitas com base em critérios pré-definidos, o que contribui, segundo apontam, para a melhoria da qualidade na educação infantil.

Foi bom olhar para o nosso trabalho com critérios.

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

Em seguida, com 31% das menções, aparecem 17 respostas que indicam que o potencial está justamente no que foi identificado como o maior desafio: a parceria escola e famílias. As respostas agrupadas nessa categoria explicaram que, ao dar voz às famílias, a autoavaliação possibilitou o estreitamento de laços e contribuiu para uma maior parceria entre escola, família e comunidade. Ressaltaram, ainda, que a autoavaliação propiciou às famílias um maior conhecimento da proposta pedagógica da unidade.

A autoavaliação como um processo potente para auxiliar no planejamento de ações foi citada em 12 questionários (22%), que apontaram que as discussões coletivas acerca dos pontos críticos das unidades possibilitaram o planejamento de ações e a busca por soluções coletivas, em vez de culpados.

O Indique-El Paulistano é um documento com uma proposta que de fato considera a criança como protagonista das ações na unidade [...]. Trata-se de uma indicação para uma escola com mais qualidade e, portanto, “potencializadora” de ações que todos se esforçaram para concretizar. Possibilitou a prática da autoavaliação sem ficar na defensiva, ou seja, olhar com olhos de querer resolver problemas para além das acusações ou achar culpados.

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

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

A última pergunta do questionário indagava se o respondente gostaria de acrescentar algum aspecto não abordado. Do total de 54 questionários, apenas 18 responderam essa pergunta, sendo que destes grande parte apenas reforçava questões anteriormente já tratadas, como o tempo da autoavaliação, a participação da família e da comunidade e o desafio representado por demandas externas. Poucas foram as respostas que trouxeram temas ainda não abordados, como foi o caso de três questionários que mencionaram a inclusão de crianças com deficiência, um que citou a temática da formação para a rede conveniada e outro que trouxe reflexões sobre equipes terceirizadas e a alimentação das crianças. Os demais apenas fizeram menções positivas e teceram elogios ao processo ou então reforçaram colocações feitas nas três questões anteriores.

4

A APLICAÇÃO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA EM 2016



CEI Ipe — DRE Butantã

Foi bem bacana ouvir as famílias e analisar nossas dificuldades como comunidade e descobrir que juntos somos capazes de perceber os problemas e propor soluções!

(Relato da professora Daniela Girardelli de Siqueira — DRE Campo Limpo)

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

Para documentar esse processo, decidiu-se modificar a forma de coleta de dados junto às unidades de educação infantil: em lugar do envio de questionários, como havia sido feito no ano anterior, foi planejada uma análise dos planos de ação que deveriam ser levados por participantes das oficinas regionais oferecidas nas 13 DREs, no período de junho a setembro de 2016. Para isso, durante a dinâmica de grupos organizada nas oficinas, dimensionadas para ter 50 representantes de unidades cada, sugeriu-se aos presentes que deixassem com as assessoras uma cópia de seus planos de ação. Essa entrega foi voluntária, sendo que alguns participantes preferiram não entregá-los.

Com o objetivo de registrar e analisar o conteúdo dos debates realizados durante as oficinas, foram também recolhidos relatos escritos das respostas de cada grupo a perguntas organizadas em cinco blocos temáticos sobre os planos de ação.

Assim, os registros analisados a seguir são formados por: a) sínteses escritas das respostas às perguntas incluídas em cada bloco temático, entregues pelos grupos de representantes de unidades educacionais, que participaram das 13 oficinas regionais; b) conjunto de planos de ação recolhidos durante essas oficinas.

4.1 AS OFICINAS REGIONAIS SOBRE PLANOS DE AÇÃO

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

No planejamento dessas oficinas, ficou decidido que seu foco seriam os planos de ação, pois a experiência do ano anterior mostrava que muitas equipes sentiram a falta de orientações mais precisas, tanto para a organização do trabalho de grupo no dia da elaboração do plano de ação, como para a continuidade do trabalho e para a colocação em prática de ações previstas no plano elaborado coletivamente.

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

Durante os seminários regionais realizados no primeiro semestre de 2016, as assessoras fizeram uma apresentação que focalizava diversas questões ligadas aos planos de ação, as quais deveriam merecer especial atenção das equipes das unidades na organização e condução das reuniões para elaboração desses planos. Durante as oficinas, muitos desses pontos foram retomados nas apresentações iniciais e naquelas que se seguiram ao trabalho de grupo.

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

Assim as oficinas tiveram como principais objetivos:

1. refletir sobre a experiência de aplicação dos *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana* nas unidades da DRE;
2. oferecer oportunidade para a troca de experiências entre representantes de unidades de educação infantil;
3. colher informações sobre a experiência visando a documentar o processo;
4. discutir perspectivas futuras para a continuidade da experiência.

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

Em cada oficina, as profissionais presentes – na maioria mulheres – dividiam-se em 10 grupos, cada um dos quais deveria responder a um bloco de três questões. Foram preparados cinco blocos de três questões versando sobre os planos de ação, de forma que cada dois grupos respondiam ao mesmo conjunto de questões. Em poucas oficinas, em que alguns inscritos não compareceram, o número de grupos foi menor que 10, mas em nenhum deles foi menor que cinco. Na primeira oficina, algumas questões foram diferentes das apresentadas nas demais, pois houve a necessidade de reformulá-las para as oficinas seguintes. Por esse motivo, os registros dos debates dos dois primeiros grupos formados nessa primeira oficina não foram considerados na análise das questões iniciais. Os blocos temáticos de questões, os grupos de discussão, e as questões norteadoras estão apresentados no Quadro 6.

QUADRO 6: BLOCOS TEMÁTICOS E QUESTÕES PARA AS OFICINAS REGIONAIS - 2016

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

Fonte: As autoras.

Cada grupo recebia, no início do trabalho, um envelope com o número do grupo, o tema tratado pelo bloco de questões a ele atribuído e uma folha com as três questões propostas, a qual deveria ser preenchida por escrito pela relatora do grupo, com a síntese das respostas de seu grupo.

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

A Tabela 21, a seguir, apresenta o número e o tipo de profissional que participou de cada oficina. No total, 531 pessoas participaram das oficinas, sendo 74% coordenadoras pedagógicas, 18% diretoras e/ou assistentes de direção, 6% professoras¹⁷ e ainda 2% supervisores/as e profissionais diversos. O número de participantes em cada oficina variou de 21 a 57 pessoas.

¹⁷ No feminino, pois a maioria do público era de mulheres.

TABELA 21. NÚMERO E TIPO DE PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DAS OFICINAS REGIONAIS SOBRE PLANOS DE AÇÃO - 2016

OFICINAS	PARTICIPANTES										TOTAL
	DIRETORA/ ASSISTENTE DE DIREÇÃO		COORDENADORA PEDAGÓGICA		PROFESSORA		SUPERVISORA		OUTROS		
1	1	2%	55	96%	—	—	1	2%	—	—	57
2	15*	39%	23	61%	—	—	—	—	—	—	38
3	7	15%	35	73%	4	8%	2	4%	—	—	48
4	4	11%	28	78%	4	11%	—	—	—	—	36
5	6	11%	46	87%	1	2%	—	—	—	—	53
6	8	24%	20	61%	5	15%	—	—	—	—	33
7	4	11%	27	75%	2	6%	—	—	3***	8%	36
8	12	23%	39	75%	1	2%	—	—	—	—	52
9	5	13%	24	63%	9	24%	—	—	—	—	38
10	10	19%	41**	77%	2	4%	—	—	—	—	53
11	5	17%	21	72%	3	10%	—	—	—	—	29
12	7	33%	14	67%	—	—	—	—	—	—	21
13	13	35%	22	59%	—	—	1	3%	1	3%	37
Total	97	18%	395	74%	31	6%	4	1%	4	1%	531

Notas: * Inclui duas assistentes de direção.

** Inclui uma assistente de direção e uma coordenadora administrativa.

*** Inclui auxiliar técnico de administração (ATE) e gestores do Núcleo de Ação de Educação (NAE) de CEUs.

Fonte: As autoras, com base em dados de COPEDI-DIEI.

A Tabela 22 revela que as proporções de unidades diretas e conveniadas cujas representantes participaram das oficinas oscilou bastante nas diferentes DREs. No total, foram 524 unidades educacionais representadas, sendo 34% EMEIs, 27% CEIs diretos e 39% CEIs conveniados. Porém, enquanto em algumas DREs a porcentagem de representantes de unidades conveniadas atingiu mais de 50%, em outras, não chegou a representar 15% do total, sendo que, em uma das oficinas, esse tipo de unidade não estava representado.

Segundo informações obtidas de representantes das DREs durante as oficinas, a forma de divulgação e os critérios de inscrição adotados foram diferentes conforme a DRE considerada, embora a SME tenha enviado instruções iguais a todas as equipes regionais.

TABELA 22: PARTICIPANTES DAS OFICINAS REGIONAIS SOBRE PLANOS DE AÇÃO POR TIPO DE UNIDADE EDUCACIONAL

OFICINAS	TIPOS DE UNIDADES EDUCACIONAIS						TOTAL
	EMEI		CEI DIRETO		CRECHE/CEI CONVENIADO		
1	30	54%	13*	23%	13	23%	56
2	15	39%	14	37%	9	24%	38
3	21	46%	7	15%	18	39%	46
4	14	39%	8	22%	14	39%	36
5	11	21%	14	26%	28	53%	53
6	11	33%	8	24%	14	42%	33
7	6	18%	8	24%	20	59%	34
8	6	12%	12	23%	34	65%	52
9	10	26%	8	21%	20	53%	38
10	13	25%	9	17%	31	58%	53
11	13	45%	12	41%	4	14%	29
12	10	48%	11	52%	-	-	21
13	15	43%	18	51%	2	6%	35
Total	175	34%	142	27%	207	39%	524

Notas: *Nem todos os participantes estavam vinculados a unidades educacionais.

**Uma unidade refere-se a um Centro de Convivência Infantil/CCI, unidade destinada a filhos de funcionários.

Fonte: As autoras, com base em dados de COPEDI-DIEI.

Os dados apresentados a seguir são frutos da análise dos 114 relatos dos grupos participantes das 13 oficinas regionais e estão organizados através dos cinco blocos temáticos. Cada bloco temático foi debatido por até dois grupos em cada uma das 13 oficinas, pois, em algumas delas, não foram formados todos os grupos propostos.

Para a análise dos relatos recolhidos, após sua numeração, foi composta uma amostra de 26 relatos de grupos (de um total de 114 relatos) com 78 respostas, representativa das 13 oficinas realizadas nas DREs, a partir da qual foram elaboradas categorias preliminares para classificação das respostas. Após a descrição das categorias através da elaboração de legendas com os conceitos-chaves de cada grupo de respostas, procedeu-se à análise de todos os relatos, realizando-se a revisão das categorias quando necessário. Por fim, as respostas foram codificadas e inseridas em uma planilha de dados, onde foi possível realizar o processamento das respostas por categorias (ver descrição de análise no Anexo 6).

O primeiro bloco de questões tinha por objetivo levar os grupos a refletir sobre o que o conjunto dos dados provenientes dos planos de ação pode revelar sobre o processo de autoavaliação em cada unidade e na rede municipal como um todo. Nesse sentido, a primeira questão indagava sobre como se deu o processo de definição dos temas prioritários da autoavaliação que nortearam a elaboração do plano de ação. O número de grupos em cada tabela refere-se aos grupos que responderam aquele determinado conjunto de questões. Cada resposta pode ter sido classificada em mais de uma categoria.

TABELA 23: COMO FOI O PROCESSO DE DEFINIÇÃO DOS TEMAS PRIORITÁRIOS QUE NORTEARAM A ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO?

CATEGORIA DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=22 GRUPOS]
Diálogo entre escola, família e comunidade	7	32
Dimensões e indicadores apontados como vermelhos e/ou amarelos no plano de ação	16	73
Retomada das dimensões avaliadas com verde	7	32
Outros	3	14

Fonte: As autoras.

A Tabela 23 mostra que, dos 22 grupos que responderam essa questão, 16 (73%) indicavam que a elaboração do plano de ação se deu exclusivamente a partir das dimensões e indicadores avaliados com amarelo e vermelho. Os trechos dos relatos reproduzidos a seguir exemplificam as respostas agrupadas nessa categoria:

Os pontos foram definidos a partir da primeira etapa da aplicação dos indicadores, onde foram denominados por pontos vermelhos na plenária. Desse modo, separamos para a segunda etapa os pontos vermelhos que novamente discutimos e elaboramos soluções possíveis a serem realizadas. [...] portanto, o plano de ação se constituiu com todos os indicadores que receberam amarelo e vermelho.

A grande incidência de respostas nessa categoria já era esperada, uma vez que a própria metodologia do documento sugere esta estratégia; no entanto, a presença da categoria “Retomada das dimensões avaliadas com verde”, com sete menções (32%), embora não prevista inicialmente na metodologia do documento, mostrou-se necessária na experiência da rede paulistana, uma vez que algumas dimensões mais diretamente relacionadas ao trabalho das professoras (em especial as dimensões 2 e 3) sofreram o chamado “esverdeamento”,¹⁸ tendo todos os seus indicadores sinalizados com essa cor.

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

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

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

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

¹⁸ Conforme observado pelas assessoras durante o processo de acompanhamento às unidades e também de acordo com os relatos orais dos participantes das oficinas regionais.

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

TABELA 24: QUAIS AS DIMENSÕES QUE MAIS APARECERAM NOS PLANOS DE AÇÃO DE SEU GRUPO?

DIMENSÕES CITADAS	FREQ.	% (N=22 GRUPOS)
Dimensão 1 - Planejamento e gestão educacional	10	45
Dimensão 2 - Participação, escuta e autoria de bebês e crianças	7	32
Dimensão 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens [...]	4	18
Dimensão 4 - Interações	7	32
Dimensão 5 - Relações étnico-raciais e de gênero	9	41
Dimensão 6 - Ambientes educativos [...]	12	55
Dimensão 7 - Promoção da saúde e bem-estar [...]	6	27
Dimensão 8 - Formação e condição de trabalho das educadoras [...]	12	55
Dimensão 9 - Rede de proteção sociocultural [...]	7	32

Fonte: As autoras.

A Tabela 24 mostra que as dimensões que mais apareceram nos planos de ação foram a dimensão 8 – “Formação e condições de trabalho das educadoras e educadores” – e a dimensão 6 – “Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais” –, ambas citadas por mais da metade dos 22 grupos, seguidas pela dimensão 1 “Planejamento e gestão educacional”, com 45% das menções. Esses dados indicam uma tendência dos grupos a situarem a questão da melhoria da qualidade como responsabilidade de instâncias e atores externos à unidade.

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

TABELA 25: E QUAIS OS TEMAS MAIS RECORRENTES?

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

Fonte: As autoras.

Dentre os temas citados, aqueles que mais aparecem nos planos de ação, expressos na Tabela 25, destacam-se as condições de trabalho, em especial a questão relacionada à proporção adulto-criança, citada pelos grupos como o grande empecilho para a melhoria do trabalho pedagógico na rede. Nesse tema, as respostas ainda fizeram menção à necessidade de diminuição de carga horária, à falta de formação continuada para a equipe de apoio e a dificuldades específicas das unidades conveniadas.

Já no tema relativo à questão da infraestrutura das escolas, os espaços, o mobiliário e os materiais foram o grande foco de discussão, presentes em nove dos 22 relatos (41%). Nessa dimensão, apareceu ainda, com grande força, a temática do uso de recursos tecnológicos, sendo que parte das respostas apontava a necessidade de compra e aquisição de diferentes recursos tecnológicos e midiáticos e parte das respostas questionava a necessidade desses recursos para a faixa etária atendida pela educação infantil.¹⁹

O desafio da construção coletiva do PPP da unidade e sua posterior divulgação mostrou ser um grande desafio, seguido pelas dificuldades relacionadas às questões étnico-raciais e de gênero, apontadas por oito grupos.

Nove grupos trouxeram à tona questões referentes ao desafio da interação das unidades entre si e principalmente da interação com os equipamentos do entorno e com a rede de proteção sociocultural.

Os temas que menos apareceram nos planos de ação analisados pelas participantes das oficinas, mencionados no plano de ação de apenas quatro grupos (18%), foram relacionados à dimensão 3, “Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias”, o que pode evidenciar, entre outras coisas, o desafio das profissionais participantes da autoavaliação de terem um olhar mais crítico em relação às práticas pedagógicas cotidianas utilizadas com as crianças.

Com base na análise dos dados do bloco 1, pode-se afirmar que o exame dos planos de ação sugere uma tendência ao “esverdeamento” quando as questões se referem ao trabalho realizado no âmbito da unidade, situando os problemas para além da instância de ação da escola. Essa tendência a não se ver como parte do problema e, portanto, da solução, também já identificada no estudo de Ribeiro e Gusmão (2011), revela ainda um longo caminho a ser percorrido para a consolidação de uma cultura da autoavaliação participativa onde todos os sujeitos se vejam implicados no processo de melhoria da qualidade. Também nas experiências de autoavaliação desenvolvidas no contexto de um projeto coordenado pela Universidade Federal do Paraná, com apoio do MEC, constatou-se essa dificuldade: “muitas vezes o posicionar-se gera desconforto, silenciamento, justificativas para determinadas concepções e ações, movimentos bastante observados no processo de pesquisa por nós desenvolvido” (BRASIL, 2015, p. 53).

A Tabela 26 evidencia as análises feitas pelas participantes das oficinas frente aos cenários identificados através dos planos de ação.

19 As discussões registradas durante as oficinas sugerem que esse tema é ainda pouco aprofundado na rede municipal, pois a maioria dos profissionais presentes tinha dificuldade em fundamentar suas posições a respeito.

TABELA 26: O QUE ESSES DADOS REVELAM?

CATEGORIA DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=22 GRUPOS]
Desafios da autoavaliação	17	77
Necessidade de formação continuada	4	18
Integração com a rede de proteção sociocultural	2	9
Necessidade de maior participação da família na escola	9	41
Avanços na concepção de criança e educação infantil	3	14
Necessidade de apoio externo para resolução de demandas	7	32
Outros	1	5%

Fonte: As autoras.

A grande maioria das respostas, dadas por 17 grupos (77%), apontou para os desafios inerentes à realização de uma autoavaliação: dificuldade de se autoavaliar, de rever práticas cotidianas, de desnaturalizar o olhar, tendência a olhar sempre “para fora” e a falta de tradição em uma cultura de autoavaliação participativa.

Os dados revelam [...] uma dificuldade de fazer análise crítica sobre sua própria prática, o que pode ser fruto da herança de uma avaliação classificatória e punitiva.

Revelam que os profissionais possuem dificuldade em assumir as responsabilidades que lhes são atribuídas.

Esses dados revelam que ainda há muito a se fazer em prol da Educação Infantil em questões como gestão participativa [...].

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

Escondem a resistência a mudanças.

Os dados podem ser escondidos durante o processo dependendo da postura da equipe articuladora.

Escondem a verdadeira problemática, mascarando os resultados.

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

Ausência de conhecimento por parte da comunidade/famílias acerca do trabalho desenvolvido na educação infantil. Por vezes, também, não compreensão da importância desse trabalho.

Revela que os indicadores verdes nem sempre significam que está bem e sim que ainda não tem conhecimento do assunto abordado ou do trabalho que está sendo feito, indicando que a comunidade precisa de mais conhecimento e de participação no trabalho realizado.

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

A necessidade de maior apoio externo para resolução das demandas identificadas pelas unidades durante a autoavaliação, sobretudo demandas relacionadas à “precariedade do atendimento em relação aos recursos materiais, físicos e humanos” foi citada por sete dentre os 22 grupos (32%).

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

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

TABELA 27: HOUVE ALGUMA DIMENSÃO QUE NÃO APARECEU NOS PLANOS DE AÇÃO DE SEU GRUPO? QUAIS SÃO ELAS?

DIMENSÕES NÃO CITADAS NOS PLANOS DE AÇÃO	FREQ.	% [N=22 GRUPOS]
Dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional	8	36
Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças	13	59
Dimensão 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens [...]	9	41
Dimensão 4 – Interações	4	18
Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero	5	23
Dimensão 6 – Ambientes educativos [...]	2	9
Dimensão 7 – Promoção da saúde e bem-estar [...]	2	9
Dimensão 8 – Formação e condição de trabalho das educadoras [...]	3	14
Dimensão 9 – Rede de proteção sociocultural [...]	5	23
Todas as dimensões apareceram no plano de ação	4	18

Fonte: As autoras.

A Tabela 27 mostra que mais da metade dos grupos registrou que a dimensão 2 – “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças” não apareceu nos planos de ação e 41% dos grupos indicam o mesmo quanto a dimensão 3 – “Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias” –, demonstrando, assim, a dificuldade das unidades em avaliarem as questões que dizem respeito às práticas e experiências cotidianas propiciadas às crianças, conforme já havia sido apontado pelos grupos responsáveis pela discussão do primeiro bloco de questões.

Em relação a essa questão, foi necessária ainda a criação da categoria “Todas as dimensões apareceram no plano de ação”, para contemplar as respostas de quatro

grupos que indicaram que todas as dimensões entraram no plano de ação, inclusive as sinalizadas com verde, pois entendem que estas também demandam melhorias. Neste grupo, foi incluída a resposta de uma unidade que teve todas as suas dimensões apontadas com a cor vermelha, por ser uma unidade recém-inaugurada, segundo explicação dada por sua representante.²⁰

Quando indagados sobre o que esses dados podiam revelar, mais uma vez os grupos indicaram a “tendência ao esverdeamento” (50%) e os “desafios da autoavaliação” (45%), conforme mostra a Tabela 28.

TABELA 28: O QUE ISSO PODE REVELAR?

CATEGORIA DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=22 GRUPOS]
Desafios da autoavaliação	10	45
Tendência ao “esverdeamento”	11	50
Dificuldades com as temáticas de gênero e étnico racial	1	5
Distância entre documento e realidade	3	14
Necessidade de maior clareza sobre o currículo na EI e protagonismo infantil	4	18
Trabalho compreendido e realizado pelo grupo	4	18
Outros	1	5

Fonte: As autoras.

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

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

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

A Tabela 28 mostra ainda que quatro grupos (18%) apontam que os dados dos planos de ação revelam a necessidade de uma maior clareza sobre o currículo na educação infantil através da melhor explicitação de conceitos como brincar, alfabetização e protagonismo infantil, uma vez que, segundo análise de um grupo:

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

Também com 18% das menções aparece a categoria “Trabalho compreendido e realizado pelo grupo”, que reúne as respostas dos grupos que consideram que as dimensões

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

verdes revelam que o trabalho é bem compreendido e realizado por toda a equipe, não necessitando ser problematizado, posição oposta à mencionada acima:

As dimensões que não aparecem é porque estão sendo compreendidas por todos os envolvidos. O trabalho está sendo eficiente e contínuo. Que as escolas nesses aspectos estão realizando um bom trabalho.

Apenas três grupos mencionaram a distância entre o documento e as realidades das unidades, apontando ainda a necessidade de maior apoio externo para aproximar essas realidades.

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

TABELA 29: COMO FAZER PARA QUE OS TEMAS NÃO CITADOS E/OU O “ESVERDEAMENTO” DE ALGUMAS DIMENSÕES E/OU INDICADORES APAREÇAM?

CATEGORIA DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=22 GRUPOS]
Propiciar momentos formativos	11	50
Divulgar trabalhos através de oficinas e palestras	2	9
Articular com demais documentos da UE	2	9
Mobilizar famílias e comunidade	2	9
Rever e confrontar a autoavaliação com o cotidiano	6	27
Formar gestores	2	9
Outros	2	9
Desmistificar avaliação, explicitar função do documento	6	27

Fonte: As autoras.

Metade dos grupos situa a formação continuada como o elemento chave para reflexão dos temas ausentes do plano de ação das unidades. Entre os momentos formativos citados, estão reuniões pedagógicas, o Conselho de Escola, reuniões de pais e momentos formativos em geral visando à continuidade do trabalho.

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

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

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

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

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

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

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

TABELA 30: COMO ESTÁ SENDO FEITO O ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES PREVISTAS NO PLANO DE AÇÃO?

CATEGORIA DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=23 GRUPOS]
Não está sendo feito o acompanhamento	3	13
Paradas pedagógicas, reuniões de conselho escolar, Associação de Pais e Mestres, reunião pedagógica, de pais e eventos em geral	7	30
Elaboração de painel para acompanhamento das ações em curso	4	17
Contatos informais	2	9
Comissão de acompanhamento do plano de ação	5	22
Através dos gestores	13	57
Outros	5	22

Fonte: As autoras.

Quanto ao acompanhamento das ações planejadas no plano de ação, a Tabela 30 mostra que mais da metade dos grupos apontou que os gestores, entendidos como diretores e coordenadores pedagógicos, são os profissionais responsáveis pela realização do acompanhamento. No entanto, parte das respostas desses grupos faz questão de enfatizar que, embora os gestores retomem os encaminhamentos do plano de ação nos momentos destinados ao estudo coletivo, o grupo precisa ser constantemente “motivado e lembrado” dos combinados.

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

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

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

A pergunta seguinte indagava sobre quem são os sujeitos responsáveis pela realização do acompanhamento e, embora a questão já tenha sido em parte contemplada pelos dados da Tabela 30, é interessante notar que, além de confirmar os dados anteriores, as respostas a essa questão evidenciam a pouca utilização da estratégia de formação de uma comissão de acompanhamento (26%) e sugerem que possivelmente a maioria das unidades do universo em questão não destacou nenhum responsável, pois dez dentre os 23 grupos (43%) apontaram que todos são responsáveis pelo acompanhamento das ações previstas no plano de ação. Essa hipótese se fundamenta nos relatos orais das oficinas, nas quais as profissionais presentes relataram como facilmente o jargão “todos são responsáveis” transforma-se em “ninguém é responsável”, uma vez que não existe clareza sobre os papéis e responsabilidades atribuídos a cada um, gerando dificuldades para o acompanhamento das ações planejadas.

Um menor número de grupos mencionou o acompanhamento realizado pelo Conselho Escolar e também pelos diretores, coordenadores e professores, ambas categorias citadas por apenas dois grupos cada (9%), conforme é possível observar pelos dados da Tabela 31.

TABELA 31: QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS POR ESSE ACOMPANHAMENTO?

CATEGORIAS DE RESPOSTA	FREQ.	% N=23 GRUPOS
Toda a comunidade escolar	10	43
Gestores (coordenadora pedagógica e diretora)	9	39
Comissão de acompanhamento	6	26
Conselho Escolar	2	9
Diretor, coordenador e professores	2	9
Outros	4	17

Fonte: As autoras.

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

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

Alguns grupos, entretanto, indicavam os prazos, relacionando-os aos respectivos responsáveis, mas também sem especificar a demanda: “Curto prazo: ações que cabem às gestoras e funcionárias. Médio e longo prazo: ações que precisam de órgãos (externos): SME, UPA, etc.”.²¹ Apenas um terceiro tipo de respostas mencionava as demandas, os prazos e os respectivos responsáveis. Essas diferenças nas respostas dos grupos precisam ser levadas em consideração na análise da Tabela 32.

TABELA 32: COM BASE NOS PLANOS DE AÇÃO DE SEU GRUPO, FAÇA UM LEVANTAMENTO DOS PRAZOS (CURTO, MÉDIO, LONGO) ESTIPULADOS PARA AS AÇÕES QUE ENVOLVEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. O QUE ESSES DADOS REVELAM?

CATEGORIAS DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=23 GRUPOS]
Demandas de curto prazo	16	70
Demandas de médio prazo	14	61
Demandas de longo prazo	10	43
Outros	5	22

Fonte: As autoras.

Dentre as respostas dos 23 grupos, a categoria “demandas de curto prazo” é a que mais se destaca, estando presente nas respostas fornecidas por 16 grupos (70%). A categoria “demandas de médio prazo” incluiu respostas de 14 grupos e a categoria “demandas de longo prazo” está presente nas respostas de 10 grupos. Cinco grupos tiveram, ainda, que ter suas respostas reunidas na categoria “outros” por não mencionarem nenhum prazo e sim apenas a dificuldade de estabelecê-los.

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

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

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

Com base na discussão, consideramos que as ações que dependem da escola estão com curto e médio prazos e as que dependem de outros setores estão com longo prazo. Os dados revelam que a escola está empenhada em resolver os problemas que são de sua competência.

A última questão desse bloco temático (Tabela 33) perguntava se as questões identificadas no plano de ação foram incorporadas em outros documentos da unidade, como o PEA, o PPP e outros. Dos 23 grupos que responderam essa questão, somente quatro disseram que não, mas têm a intenção de que sejam incorporadas em algum momento. O documento mais citado por 70% dos grupos foi o PPP, no qual, segundo eles, projetos foram implantados e ações de parceria entre família e escola foram previstas.

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

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

TABELA 33: AS QUESTÕES IDENTIFICADAS NO PLANO DE AÇÃO FORAM INCORPORADAS EM OUTROS DOCUMENTOS DA UNIDADE (PEA, PPP)?

CATEGORIAS DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=23]
Sim, no PPP	16	70
Sim, no PEA	12	52
Sim, no plano de metas	2	9
Não	4	17
Outros	3	13

Fonte: As autoras.

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

Embora diversas respostas enfatizassem que não compareceram muitos pais no dia da reunião, a Tabela 34 mostra que, dos 24 grupos que responderam essa questão, 22 foram unânimes em afirmar que a participação das famílias trouxe contribuições tanto para o debate, como para as decisões e encaminhamentos dos grupos. Uma resposta surpreendente se a compararmos com os dados do relatório anterior (CAMPOS; RIBEIRO, 2015), que indicava que mais da metade dos respondentes considerava a participação da família e comunidade como o grande desafio da autoavaliação:

O ponto de vista das famílias contribui para analisarmos e observarmos fatores que, como educadores, não tínhamos apontado nas discussões. Foi de grande valia a opinião dos pais no debate dos Indicadores e suas participações contribuíram para uma reflexão dos educadores e famílias, desencadeando o estreitamento das relações. A participação das famílias foi muito importante e contribuiu para encaminhar ações de melhorias do trabalho cotidiano, pois os pais trazem ideias novas para compor as ações do Plano. A participação das famílias ainda é muito pequena; porém, ao avaliarmos a qualidade das informações e não a quantidade, a pequena participação (numérica) de pais consegue identificar pontos importantes para avançar, juntamente com toda a comunidade escolar.

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

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

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

TABELA 34: A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA REUNIÃO DO PLANO DE AÇÃO (INDEPENDENTEMENTE DO NÚMERO DE FAMILIARES PRESENTES) CONTRIBUIU PARA O DEBATE, DECISÕES E ENCAMINHAMENTOS DO GRUPO?

CATEGORIAS DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=24]
Sim, contribuiu	22	92
Sim, mas houve dificuldades	4	17
Não contribuiu/Não compareceu	1	4

Fonte: As autoras.

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

Nove grupos (38%) citaram estratégias visando a propiciar uma maior participação das famílias na rotina da unidade, através do convite para os pais contribuírem com os projetos desenvolvidos com as crianças, por meio de ações como contar histórias, tocar violão, etc. Também estão agrupadas nessa primeira categoria as respostas que mencionam a importância de ações no sentido de maior exposição dos trabalhos das crianças e divulgação das práticas cotidianas.

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

TABELA 35: O PLANO DE AÇÃO PREVIU ALGUMA ESTRATÉGIA PARA MAIOR APROXIMAÇÃO FAMÍLIA-UNIDADE EDUCACIONAL? QUAIS AS ESTRATÉGIAS?

CATEGORIAS DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=24]
Sim, maior participação na rotina da unidade	9	38
Sim, mais encontros, oficinas, passeios, festivais, festas e eventos em geral	14	58
Sim, maior parceria com a rede de proteção sociocultural	6	25
Sim, consulta sobre melhores dias/horários para realização de reuniões	6	25
Melhorar a comunicação	10	42
Não	0	0
Outros	7	29

Fonte: As autoras.

A última pergunta desse bloco temático (Tabela 36) pedia que os grupos refletissem e discorressem sobre se foi possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias com base na experiência autoavaliativa vivenciada por eles nos últimos dois anos. Em caso positivo, deveriam comentar sobre em que aspectos conseguiram observar essas mudanças. Dos 24 grupos que responderam a essa questão, 11 afirmaram que foi possível identificar uma maior aproximação das famílias em relação à rotina da unidade. Segundo os relatos desses grupos, as famílias, no decorrer dos dois últimos anos, haviam se mostrado mais participativas e interessadas na rotina da escola, compreendendo melhor a proposta educativa, o que fez com que os profissionais se sentissem mais valorizados.

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

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

TABELA 36: COM BASE NA EXPERIÊNCIA DOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, É POSSÍVEL IDENTIFICAR UMA MAIOR APROXIMAÇÃO NA RELAÇÃO UNIDADE EDUCACIONAL E FAMÍLIAS? EM QUE ASPECTOS?

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

Fonte: As autoras.

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

Para melhor visualização e análise dos dados, as perguntas deste bloco foram separadas em duas tabelas, cada uma referente a uma dimensão.

A primeira questão indagava sobre como transcorreu a discussão sobre essas duas dimensões. Em relação à dimensão 2 (Tabela 37), as respostas ficaram divididas, sendo que 11 grupos afirmaram que suas unidades tiveram dificuldades no debate dessa dimensão, devido à falta de clareza e compreensão sobre o que significa escutar crianças no cotidiano. Mesmo as respostas que não mencionaram a dificuldade de compreensão do grupo afirmaram que o problema reside na dificuldade do grupo transformar seu discurso em ações cotidianas que garantam a participação, escuta e autoria de bebês e crianças:

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

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

Se, por um lado, quase metade dos grupos constatou dificuldades nessa dimensão, por outro lado, 10 grupos afirmam que em suas unidades a discussão foi tranquila, pois o grupo de profissionais se reconhece realizando a escuta de bebês e crianças pequenas no cotidiano:

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

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

TABELA 37: COMO FOI A DISCUSSÃO EM RELAÇÃO À DIMENSÃO 2 NAS UNIDADES DO SEU GRUPO?

CATEGORIAS DE RESPOSTA	FREQ.	% [N=23]
Grupo se reconhece realizando a escuta de bebês e crianças pequenas no cotidiano	10	43
Grupo tem dificuldade de transformar discurso em ações cotidianas	11	48
Outros	6	26

Fonte: As autoras.

A Tabela 38 mostra o resultado da mesma questão feita em relação à dimensão 5 (“Relações étnico-raciais e de gênero”).

TABELA 38: COMO FOI A DISCUSSÃO EM RELAÇÃO À DIMENSÃO 5 NAS UNIDADES DO SEU GRUPO?

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

Fonte: As autoras.

Cerca de um terço dos grupos (35%) aponta para dificuldades em lidar com o tema étnico-racial no contato com as crianças, famílias e, muitas vezes, até entre os profissionais, sendo que as equipes não se sentem confortáveis e com formação suficiente para problematizar a questão. As respostas classificadas nessa categoria apontam para o grande desafio que representa para o educador transformar discursos em ações cotidianas. Foi mencionada ainda, por apenas um grupo, a falta de compreensão dos termos e conceitos utilizados pelo documento nessa dimensão.

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

Quando indagados sobre quais os desafios identificados no encaminhamento de propostas relativas às dimensões 2 e 5 e a quem o grupo atribui essas dificuldades, observa-se que, em relação à dimensão 2, foram mencionados sobretudo desafios de três ordens (Tabela 39).

TABELA 39: QUE DESAFIOS FORAM IDENTIFICADOS NO ENCAMINHAMENTO DE PROPOSTAS RELATIVAS À DIMENSÃO 2? A QUE VOCÊ ATRIBUI ESSAS DIFICULDADES?

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

Fonte: As autoras.

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

Nos dizeres de um grupo, o desafio consiste em “entender para além do audível e a participação para além da execução”, não se limitando a propor atividades de grêmios mirins e registro das falas das crianças. Semelhantes a essa percepção são as respostas de cinco grupos classificadas na categoria “necessidade de mais formação, recursos e materiais”, que, embora também mencionem a dificuldade de realizar a escuta no cotidiano, vão mais além e entendem essa dificuldade como fruto da falta de formação nessa temática, bem como da ausência de recursos e materiais, propondo então que a superação passe pela necessária formação não apenas dos profissionais, mas também dos familiares, para que estes colaborem com essa escuta.²²

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

Em relação aos desafios identificados no encaminhamento de propostas relativas à dimensão 5 (“Relações étnico-raciais e de gênero”), os desafios citados pelos grupos foram de diferentes ordens, conforme mostra a Tabela 40.

²² Seria importante investigar melhor certa tendência presente em respostas a diferentes questões, as quais sugerem que as equipes às vezes atribuem aos pais papéis equivalentes aos desempenhados pelos profissionais das unidades, confundindo as atribuições dos adultos presentes nos dois espaços: familiar e escolar.

TABELA 40: QUE DESAFIOS FORAM IDENTIFICADOS NO ENCAMINHAMENTO DE PROPOSTAS RELATIVAS À DIMENSÃO 5? A QUE VOCÊ ATRIBUI ESSAS DIFICULDADES?

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

Fonte: As autoras.

As respostas dos 23 grupos apresentadas na Tabela 40 estão distribuídas em seis categorias. A categoria “Negação do preconceito entre adultos e crianças” agrupou as respostas de seis grupos (26%) que consideram que essa temática não é pertinente à faixa etária atendida pela educação infantil, sendo que essa naturalização e a negação da existência do preconceito dificultam a discussão dessa dimensão:

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

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

Os relatos dos grupos evidenciam a complexidade do tema das relações étnico-raciais, especialmente na educação das crianças pequenas, na qual se soma o temor de reconhecer sinais dos preconceitos presentes na sociedade nas interações com bebês e crianças à insegurança de não se sentirem preparados para lidar adequadamente com essas questões no cotidiano. Por outro lado, as relações de gênero despertaram menor atenção dos grupos que discutiram seus planos de ação.

A terceira e última pergunta do bloco 5 indagava se os planos de ação analisados pelo grupo previam alguma ação relacionada às novas dimensões. A Tabela 41 apresenta as ações apontadas pelos grupos relacionadas à dimensão 2.

TABELA 41: O PLANO DE AÇÃO PREVIO ALGUMA AÇÃO RELACIONADA À DIMENSÃO 2? QUAIS FORAM ELAS?

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

Fonte: As autoras.

De acordo com a Tabela 41, cinco dentre os 23 grupos (22%) mencionaram, em suas respostas, ações de formação continuada, tendo como meta abordar pesquisas e estudos sobre essa temática nos momentos de estudo coletivo, como o PEA. Também citadas por cinco grupos estão respostas que indicam atividades pontuais para escuta de crianças, como, por exemplo: criação de grêmio mirim, assembleias infantis, avaliação semestral realizada pelas crianças, consulta sobre brinquedos a serem comprados e participação das crianças no jornal da unidade.

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

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

Em relação às ações previstas no plano de ação para a dimensão 5 (Tabela 42), foi possível identificar que quase metade dos grupos que responderam essa questão mencionou a elaboração de projetos e ações relacionados à temática. As ações citadas pelos grupos variavam desde peças teatrais, brincadeiras, artes, até atividades com a comunidade no final do dia, conforme mostram os trechos dos relatos reproduzidos a seguir:

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

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

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

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

Segundo seis dos 23 grupos, os planos de ação também previram ações voltadas para a aquisição e/ou construção de materiais, livros e brinquedos que expressem a diversidade

cultural brasileira. Importante ressaltar que a busca por materiais vinha, em alguns casos, articulada com ações de pesquisa, chegando inclusive a ser proposta a criação de “uma equipe para pesquisar materiais” por uma unidade em particular:

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

Compra de bonecas de diferentes etnias.

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

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

Integrar as dimensões/temáticas ao PPP da unidade.

TABELA 42: O PLANO DE AÇÃO PREVIO ALGUMA AÇÃO RELACIONADA À DIMENSÃO 5? QUAIS FORAM ELAS?

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

Fonte: As autoras.

Os relatos dos grupos que participaram das oficinas regionais sobre planos de ação, realizadas em 2016, encaixam-se em categorias de respostas aos cinco blocos de questões que confirmam muitas das tendências já identificadas nos questionários. Esses aspectos, analisados neste relatório e no anterior, explicitam muitas dificuldades sentidas pelas equipes das unidades, que foram registradas durante o acompanhamento do processo autoavaliativo desde seu início em 2013.

Tal como apontado nas análises sobre os dados obtidos por meio dos questionários, o exame dos relatos de grupo mostra que parece haver um gradiente de opiniões e reações das equipes das unidades em relação ao processo de autoavaliação institucional participativa proposto pela SME. Parte das representantes das unidades reafirmaram as avaliações positivas sobre a qualidade do trabalho desenvolvido em suas unidades, enquanto outra parcela manifestou posições mais críticas, denunciando a tendência ao “esverdeamento”, interpretada como uma reação defensiva das equipes de educadores quanto à avaliação da qualidade de seu trabalho com as crianças pequenas.

As respostas sobre as dimensões e questões tratadas nos planos de ação confirmaram a tendência ao “esverdeamento”, principalmente dos quesitos que abordam diretamente o trabalho pedagógico das professoras, em contraste com o maior foco nos itens que apontam para fatores externos ao âmbito de ação das unidades: condições de trabalho, infraestrutura e materiais, oferta de recursos por parte da SME. Porém, muitas respostas mostram que diversas equipes já reagiram contra essa tendência durante a dinâmica da autoavaliação e da elaboração do plano de ação, recolocando o debate para o próprio grupo de educadoras da unidade. Essa constatação sugere

que a provocação do debate propiciado pelo processo de autoavaliação institucional participativa possui o potencial de incentivar as equipes a superar suas dificuldades e avançar na busca de maior qualidade no trabalho educativo.

Essas diferentes opiniões também surgiram sobre a participação das famílias: enquanto algumas respostas reproduziram comentários muito comuns sobre os pais de crianças de escola pública, por exemplo, atribuindo-lhes desinteresse pela educação dos filhos e falta de colaboração com a escola ou creche, outras reconheceram, até com entusiasmo, a importante contribuição dos pais e responsáveis durante o processo autoavaliativo e o potencial que essa colaboração oferece para as metas definidas nos planos de ação das unidades.

Finalmente, é importante chamar atenção para as dificuldades reveladas pelos grupos quanto ao entendimento de dimensões e indicadores incluídos no documento paulistano, especialmente no que se refere às duas novas dimensões sobre escuta de bebês e crianças e sobre as relações étnico-raciais e de gênero. Outros indicadores também suscitaram muitas dúvidas, como aqueles que integram a dimensão sobre a “rede de proteção sociocultural”, ou o que cita as “brincadeiras tradicionais”. Os debates desenvolvidos durante as oficinas sobre esses pontos indicam que as educadoras sentem falta de uma melhor formação que lhes traga maior segurança para lidar com essas questões.

4.2 OS PLANOS DE AÇÃO ELABORADOS PELAS UNIDADES EDUCACIONAIS EM 2016

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

A seguir, a Tabela 43 mostra a quantidade de planos obtidos em cada DRE. Essa quantidade variou muito conforme a regional, como pode ser observado: em algumas, o número ficou abaixo de uma dezena, em outras, chegou a mais de 15. Esses números devem ser comparados com a quantidade de participantes previstos: 50. Muitas profissionais presentes nas oficinas alegaram ter esquecido de levar cópias dos planos, como solicitado; outras prometeram enviá-las posteriormente, mas nem sempre isso ocorreu; e outras preferiram não entregá-los para serem analisados. Uma parte delas conservou a identificação da unidade, e outra parcela de participantes seguiu a sugestão de eliminar essa identificação do material entregue.

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

TABELA 43: NÚMERO E PORCENTAGEM DE PLANOS DE AÇÃO POR DRE

DRE	NÚMERO DE PLANOS DE AÇÃO	% DO TOTAL DE PLANOS
A	17	10,7
B	21	13,2
C	11	6,9
D	15	9,4
E	6	3,8
F	17	10,7
G	6	3,8
H	13	8,2
I	4	2,5
J	13	8,2
K	9	5,7
L	21	13,2
M	6	3,8
Total	159	100%

Fonte: As autoras.

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

Para analisar o conteúdo dos planos, em primeiro lugar, foi realizada uma contagem das dimensões e dos indicadores de qualidade abordados. Esses planos foram apresentados seguindo o modelo “Quadro do plano de ação”, sugerido no documento de SME (SÃO PAULO, 2016, p. 69). No modelo, constam seis colunas, onde deveriam ser especificados: dimensões, indicadores, problemas, ações, responsáveis e prazo.

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

A Tabela 44 mostra as porcentagens de planos de ação por dimensões e respectivos indicadores citados. Essas porcentagens referem-se ao total de 159 planos.

TABELA 44: PORCENTAGEM DE PRESENÇA DAS DIMENSÕES E RESPECTIVOS INDICADORES DE QUALIDADE* NOS PLANOS DE AÇÃO

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

*As dimensões podem conter 3 ou 4 indicadores.

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

Fonte: As autoras.

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

No decorrer das oficinas, várias observações foram feitas sobre esse fenômeno chamado pelas participantes de “esverdeamento”, ou até mesmo de “conspiração do verde”, que consiste em atribuir a cor verde a aspectos do trabalho pedagógico sobre o qual não se deseja intervir ou que se quer conservar “protegido” de críticas. Segundo esses comentários, inicialmente, até mesmo um número menor de avaliações havia atribuído as cores amarelo e vermelho a essa dimensão e também à dimensão 3, sobre “Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias”. De acordo com representantes de unidades e de DREs, muitas vezes foi na reunião de elaboração do plano de ação que esse “esverdeamento” foi contestado e questões relativas a essas duas dimensões, justamente aquelas que tocam mais de perto nas práticas educativas observadas na unidade, puderam ser revistas e incluídas nos planos. A análise das sínteses dos grupos que discutiram esse aspecto mostra que um terço deles indicou que houve essa retomada de indicadores avaliados com verde na primeira reunião (Tabela 23).

O artigo de Vanda Ribeiro e Joana Gusmão (2011), que apresenta uma análise de 103 planos de ação de escolas de ensino fundamental situadas em quatro estados brasileiros, aponta para um fenômeno semelhante, ao verificar que os planos revelam a dificuldade das escolas em encaminhar soluções mais diretamente ligadas às práticas pedagógicas.

Um exame dos indicadores mais citados em cada dimensão também aponta questões interessantes, que foram confirmadas pelos depoimentos realizados durante as oficinas regionais já comentadas. As porcentagens mais altas em cada dimensão estão sublinhadas na Tabela 44. O Quadro 7 explicita o conteúdo dos indicadores mais citados nos planos de ação, em cada dimensão.

QUADRO 7: INDICADORES MAIS CITADOS NOS PLANOS DE AÇÃO, POR DIMENSÃO DE QUALIDADE

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

Fonte: As autoras.

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

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

Na terceira dimensão, abordada por 62% dos planos, o indicador que toca em brincadeiras tradicionais parece ter atraído especialmente a atenção dos participantes nas unidades. Quem observou as autoavaliações em algumas unidades registrou o interesse que as quatro questões desse indicador despertaram entre os participantes, algumas vezes levando a interpretações inesperadas sobre o seu significado.²³

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

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

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

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

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

A última dimensão de qualidade que consta do documento trata da rede de proteção que foi chamada de “sociocultural” e que, no documento nacional, era denominada “rede de proteção social”. A grande maioria dos planos concentrou-se no indicador

23 Por exemplo, atribuindo exclusivamente aos pais a responsabilidade pelas providências julgadas necessárias e/ou indicando que essas brincadeiras só poderiam ser realizadas após aquisição de novos materiais.

que aborda o conceito de “cidade educadora”. As questões desse indicador perguntam sobre o acesso das crianças e familiares a espaços e eventos culturais no bairro e na cidade, sobre o uso dos espaços dos CEUs por grupos de outras escolas e creches municipais, entre outros aspectos. Nas oficinas regionais, por vezes, ocorreram vivos debates a respeito de qual seria a responsabilidade das unidades de educação infantil na divulgação dos eventos e espaços culturais para as famílias das crianças, e muitas queixas sobre as dificuldades de se promover passeios por espaços externos à unidade com crianças e professores.

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

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

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS



EMEI Profª Laura da Conceição Pereira Queiroz — DRE São Miguel

As crianças ficaram com a dimensão seis, que fala sobre os ambientes educativos, e suas considerações foram para a plenária com todas as outras dimensões. A diretora na Unidade trouxe o que os adultos consideraram sobre a dimensão 6 e o quadro síntese estava verde, contudo as crianças trouxeram seus olhares apontando coisas que para elas seriam muito importantes e que eram amarelas, e, assim, a assembleia, ouvindo as crianças, mudou a cor do indicador, passando de verde para amarela! [...] Ver toda a comunidade escolar referendando as vozes das crianças e a gestão assumindo toda essa importância foi imensamente emocionante para mim e acredito que ela deva ser contada.

(Relato da professora Margarida de Sousa Barbosa — DRE São Miguel)

A realização da autoavaliação participativa na rede municipal paulistana, com uso do documento *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*, visou a incentivar:

- o fortalecimento dos profissionais que atuam diretamente na unidade educacional;
- o diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
- o incentivo a práticas de gestão democrática na unidade;
- o aperfeiçoamento do projeto pedagógico da unidade;
- a colaboração entre as equipes de DRE e das unidades;
- a coleta de subsídios para a elaboração²⁴ dos *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*;
- a melhoria da qualidade da educação infantil municipal.

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

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

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

Outra diferença relevante é que a elaboração do plano de ação foi planejada para um dia diferente da data marcada para a autoavaliação, o que permitiu um foco especial para essa atividade, ao passo que, na primeira experiência, tanto a autoavaliação como o plano de ação deveriam ser realizados no mesmo dia.

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

24 A partir da aplicação do documento nacional nos anos de 2013 e 2014, foram colhidos subsídios para a elaboração da primeira versão do documento paulistano; a aplicação dessa primeira versão em toda a rede no ano de 2015 subsidiou a revisão dessa primeira versão, a publicação da versão impressa do documento e sua utilização na autoavaliação realizada em 2016.

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

5.1 O FORTALECIMENTO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM DIRETAMENTE NA UNIDADE EDUCACIONAL

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

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

O que foi possível perceber em relação ao objetivo de fortalecimento das equipes das unidades é que o processo tem o poder de envolver e instigar seus profissionais, com algumas limitações, e nem sempre com a mesma intensidade em todas as creches e pré-escolas. Como aponta Sordi (2010, p. 153):

Uma regulação mediada por um pacto de qualidade negociado entre diferentes atores não é atividade que ocorre sem conflitos, dadas as visões marcadas pelos lugares sociais dos sujeitos implicados. Assim, a mudança pode até ser tecnicamente simples, porém é socialmente complexa.

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

Segundo, profissionais com inserção diversa apresentam envolvimento e protagonismo diferenciado, sendo a equipe de gestão quem assume maior iniciativa e as professoras

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

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

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

5.2 O DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES E FAMILIARES DAS CRIANÇAS ATENDIDAS

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

Os dados analisados neste relatório confirmam plenamente o que já foi apontado no relatório anterior:

[...] as equipes das unidades se surpreenderam positivamente com o grau de envolvimento dos familiares das crianças durante a autoavaliação. [...] Constataram também o grande potencial que essas trocas entre educadores e familiares apresenta, potencial este que a maioria das unidades reconhece ser preciso explorar de forma mais contínua e aprofundada. (CAMPOS; RIBEIRO, 2015, p. 83)

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

5.3 O INCENTIVO A PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA UNIDADE

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

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

Apple e Beane defendem que escolas democráticas supõem principalmente acordos e oportunidades que “envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (1997, p. 20). Uma gestão democrática de instituições de educação infantil, entendida nesse sentido mais amplo, supõe, portanto, práticas democráticas em todos os âmbitos: no fazer pedagógico, na gestão de um trabalho de equipe e na abertura para a participação das famílias e para a escuta cotidiana de bebês e crianças, como orienta o documento paulistano. Neste relatório, foi possível identificar quais aspectos da gestão democrática chamaram mais a atenção das equipes escolares e dos familiares, nas reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação. Essa preocupação surgiu principalmente associada a duas constatações:

- a) em muitas unidades, o resultado das autoavaliações levantou questões sobre a dimensão 1 do documento paulistano, “Planejamento e Gestão Educacional”, especialmente quanto ao Indicador “1.1. – Projeto Político-Pedagógico construído e conhecido por todos” (SÃO PAULO, 2016, p. 30);
- b) o foco na discussão do plano de ação deu destaque à questão da integração dos diversos instrumentos de planejamento e ao objetivo de que devem ser concebidos a partir da concepção da gestão democrática da unidade educacional (Indicador 1.3. “Gestão Democrática” da dimensão 1, p. 31), ou seja, a questão da gestão democrática surge intimamente ligada ao planejamento da unidade, como se verifica no item seguinte.

5.4 O APERFEIÇOAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIDADE

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

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

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

Na experiência vivida em unidades da rede de educação infantil paulistana, de acordo com os dados analisados, processos dessa natureza foram identificados e reconhecidos pelas equipes. Ao constatar que a maioria dos pais não sabia da existência do PPP das unidades e que, ao tomar conhecimento desse fato durante a autoavaliação, manifestavam o desejo de conhecê-lo, sugerindo diversas maneiras práticas para que

esse documento lhes fosse disponibilizado, as equipes mobilizaram-se para concretizar esse desejo, o que se encontra documentado em boa parte dos planos de ação analisados neste relatório.

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

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

5.5 A COLABORAÇÃO ENTRE AS EQUIPES DE DRE E DAS UNIDADES

Sobre esse objetivo, as observações que constam do primeiro relatório ainda se aplicam ao constatado no decorrer das atividades de 2015 e 2016. A desigualdade “entre as respostas obtidas por parte das unidades em relação à proposta de autoavaliação, conforme a DRE” (CAMPOS; RIBEIRO, 2016, p. 63) continuou a ser registrada, mesmo no contexto desta proposta ter sido incorporada oficialmente no calendário escolar e, portanto, ter se tornado obrigatória para toda a rede.

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

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

O contraponto dessas diferentes condutas foi a confirmação, durante todo o processo, da importância que essa gestão descentralizada adquire no caso de uma rede municipal com a dimensão da paulistana. A maior presença das equipes locais junto às unidades educacionais parece influir positivamente na resposta obtida por parte de gestores das unidades e no tipo de envolvimento que tiveram com o processo de autoavaliação. Na impossibilidade da equipe central de SME oferecer um treinamento para as equipes das unidades se prepararem melhor para a realização da autoavaliação, muitas equipes de DREs promoveram em sua região cursos e encontros com esse objetivo, seguindo a sugestão da SME. Nas regionais onde isso ocorreu, foi possível observar um maior envolvimento dos profissionais das unidades com o projeto, o que se refletiu na qualidade dos dados recolhidos para análise.

Uma condição importante a considerar é que, mesmo levando-se em conta as dificuldades de comunicação entre SME e DREs e as orientações por vezes diversas adotadas em cada DRE, sem a liderança, o estímulo e a presença ativa da coordenação da equipe de educação infantil da SME, a continuidade e a qualidade do processo

desenvolvido na rede municipal de São Paulo teriam sido inviabilizadas em um sistema composto por mais de duas mil e quinhentas unidades educacionais, que atendem a quase meio milhão de crianças pequenas.

5.6 A COLETA DE SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

Como atesta a qualidade do documento produzido no contexto desta experiência de autoavaliação institucional participativa, as aplicações realizadas por adesão, em 2013/2014, e em toda a rede, em 2015 e 2016, possibilitaram atingir plenamente os objetivos fixados relativos à preparação desse documento:

- a. a aplicação, por adesão, do documento nacional em 2013/2014 trouxe subsídios para a elaboração da versão preliminar do documento paulistano;
- b. em 2015, foi testada, em toda a rede, a versão preliminar do documento paulistano;
- c. com base em informações e sugestões recolhidas a partir da aplicação de 2015, essa versão preliminar foi revista, complementada e aprimorada;
- d. em 2016, todas as unidades de educação infantil da rede utilizaram a versão final do documento *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*.

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

Bondioli (2014, p. 49) chama atenção para essa dimensão coletiva e negociada da definição de critérios para se monitorar a qualidade de instituições educativas:

[...] a avaliação de instituições educativas em termos de critérios e parâmetros de qualidade não é uma questão puramente técnica [...] mas tem uma natureza, além de científica – ou seja, relativa ao rigor dos procedimentos utilizados –, também política. Os parâmetros e critérios [...] são válidos na medida em que revelam-se consensuais, são confiáveis quando refletem aspirações e intenções compartilhadas.

5.7 A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

Como já foi comentado no relatório anterior, a natureza dos dados analisados neste segundo relatório não permite que se tirem conclusões a respeito da evolução dessa qualidade, de forma generalizada. Além de não ter sido possível selecionar amostras representativas das unidades da rede para a coleta de dados, o foco da análise foi colocado no processo de autoavaliação e não em resultados que teriam de ser constatados diretamente no trabalho realizado nas unidades com as crianças.

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

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

A avaliação das escolas, particularmente como autoavaliação, pode ter essa função de um processo que aprende com a própria prática e, nessa medida, contribui para um desenvolvimento, um crescimento ou uma melhoria.²⁵ (BOLÍVAR, 2016, p. 288, tradução nossa)

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

A prestação de contas deve ser um processo recíproco. Para todo incremento de rendimento que eu solicito de ti, tenho a mesma responsabilidade de prover-te a capacidade de satisfazer as expectativas criadas. (ELMORE, 2003,²⁶ apud BOLÍVAR, 2016, p. 294)

Essa discussão guarda importantes implicações para conclusões sobre os potenciais e as limitações da experiência de autoavaliação institucional participativa, realizada durante quatro anos na rede de educação infantil, quanto ao seu objetivo de gerar ganhos de qualidade em creches e pré-escolas.

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

Outro aspecto importante a ressaltar é o fato de não ter sido possível, nesse processo desenvolvido pela rede municipal de São Paulo, contar com pessoas externas às unidades que atuassem como monitores ou facilitadores, acompanhando o processo em cada unidade, garantindo uma participação mais igualitária dos diversos segmentos

25 No original: “La evaluación de las escuelas, particularmente como autoevaluación, puede tener la función de un proceso que aprende con la propia práctica y, en esta medida, contribuir a un desarrollo, un crecimiento o una mejoría.”

26 ELMORE, R. F. Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 7, n. 1-2, p. 9-48, 2003.

nas discussões dos pequenos grupos e nas plenárias, de forma a buscar maior objetividade nos resultados da avaliação. Com efeito, outras experiências de autoavaliação institucional participativa, realizadas em grupos muito menores de unidades educacionais de educação básica, como nos casos comentados no primeiro relatório (Campinas e Cuiabá, entre outros),²⁷ puderam contar com esse recurso, o que foi julgado extremamente importante para obter os resultados desejados.

Tudo isso aponta para a importância da continuidade desse processo na rede paulistana de educação infantil, o que implica a atuação e protagonismo não somente de quem se encontra no “chão da escola”, mas também de quem é responsável por dar suporte e orientação a esse processo, ou seja, dos profissionais das DREs e da SME, assim como naqueles que atuam nas entidades responsáveis por unidades que são mantidas por meio de convênios firmados com a prefeitura. Como apontam Sordi e Lüdke (2009, p. 169):

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

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

Esse comentário aponta para a questão do controle social das políticas públicas em uma sociedade democrática. Em outro texto, Sordi (2010) enfatiza essa questão, situando a avaliação no contexto de uma regulação democrática e participativa da educação pública. A autora pergunta: “Pode a escola pública prescindir de regulação e furtar-se ao controle social?”. Mais adiante ela aponta:

O caráter inovador deste formato avaliativo reside exatamente na possibilidade de horizontalizar o processo de regulação da qualidade da escola pública, redistribuindo o poder entre os diferentes atores em seus diferentes níveis de inserção no sistema de ensino.

[...]

Para isso, a avaliação deve servir. Para monitorar o processo de construção de uma feição de escola pública que não se furte ao compromisso social que dela se espera. (SORDI, 2010, p. 154, 161)

27 Ver Campos e Ribeiro (2016, p. 19-20).

6

RECOMENDAÇÕES



CEMEL/Iarapará – DRE Campo Limpo

Nossa... Acho que nunca participei de uma reunião tão importante como essa!

(Relato de Cristiane do Nascimento Souza (mãe participante da autoavaliação) – DRE Santo Amaro)

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

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

6.1 RECOMENDAÇÕES QUANTO AO FORTALECIMENTO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM DIRETAMENTE NA UNIDADE EDUCACIONAL

SME

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

Seleção e admissão de professores

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

Rotatividade do pessoal

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

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

DRES

Subsídios para as formações oferecidas aos profissionais das unidades

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

questões urgentes, que podem comprometer a qualidade do trabalho com as crianças, e que emergiram das autoavaliações e da análise dos planos de ação.

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

Devolutivas às unidades sobre o encaminhamento das demandas externas

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

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

UES

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

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

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

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

6.2 RECOMENDAÇÕES QUANTO AO DIÁLOGO ENTRE EDUCADORES E FAMILIARES

SME

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

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

DRES

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

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

UES

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

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

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

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

6.3 RECOMENDAÇÕES QUANTO À GESTÃO DEMOCRÁTICA

SME

Conselho Escolar em unidades diretas e conveniadas

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

Como sugestão, a SME poderia estudar melhor essa questão, inclusive reexaminando os termos dos convênios assinados com as entidades para a administração de creches conveniadas e de CEIs indiretos, para verificar o que poderia ser proposto no sentido de estimular essas iniciativas.

Integração da autoavaliação institucional participativa às outras políticas desenvolvidas pela prefeitura

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

DRES

Iniciativas de formação para gestores de unidades

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

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

UES

Estimular o diálogo entre a escola/creche e a comunidade

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

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

Relações democráticas entre educadores

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

A participação infantil e a gestão democrática

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

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

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

6.4 APERFEIÇOAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA UNIDADE

SME

Orientações sobre a elaboração do PPP

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

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

DRE

Formação sobre elaboração do PPP

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

O trabalho realizado indicou que é importante a atuação das equipes das DREs no sentido de fomentar e divulgar as experiências positivas de forma a incentivar a inclusão das famílias na elaboração do documento e disseminar as práticas já em uso em diversas unidades educacionais.

UES

Inclusão de profissionais e familiares na elaboração do PPP

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

6.5 RECOMENDAÇÕES QUANTO À COLABORAÇÃO ENTRE AS EQUIPES DE DRES E DAS UNIDADES

SME

Comunicação entre equipes de SME e de DREs

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

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

DRES

Comunicação entre equipes de DREs e de unidades

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

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

A contribuição que os Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana podem oferecer para o trabalho dos supervisores

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

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

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

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

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

UES

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

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

de comunicação acabaram por prejudicar a participação de muitos representantes de unidades nos momentos de formação e troca de experiências.

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

6.6 RECOMENDAÇÕES QUANTO AO USO DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA (INDIQUE)

SME

Periodicidade

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

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

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

Autoavaliação em novas unidades

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

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

Comunicação entre equipes da SME e de DREs

Como já foi observado, um melhor sistema de comunicação entre as equipes da SME e de DREs é necessário para que seja garantido maior apoio às equipes locais e para que todas as unidades tenham as mesmas oportunidades de receber orientações para desenvolver o processo de autoavaliação e elaborar seus planos de ação.

Iniciativas da SME com base nos dados das autoavaliações

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

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

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

Nessa mesma linha de trabalho, incluem-se as formações que a SME oferece aos profissionais das DREs, tanto aquelas ligadas diretamente à organização e ao acompanhamento do processo junto às unidades de cada regional, como aquelas que resultam dos resultados da observação dessas experiências: por exemplo, questões sobre a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades diretas e conveniadas, sobre a inserção dos novos profissionais da rede e seu esclarecimento sobre a autoavaliação institucional participativa, entre muitos outros aspectos.

DRES

Organização e preparação das equipes das unidades

Cabe às equipes das DREs o apoio às unidades diretas e conveniadas para a realização da autoavaliação e do plano de ação. Entre os anos de 2013 e 2016, as DREs utilizaram

diferentes estratégias para isso: oficinas, cursos, encontros, incentivo à troca de experiências entre unidades próximas. Os dados analisados nos dois relatórios técnicos permitem afirmar que esse protagonismo das equipes das DREs é fundamental para o bom andamento do processo nas unidades.

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

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

Acompanhamento e registro do processo

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

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

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

UES

Preparação das reuniões de autoavaliação e de elaboração do plano de ação

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

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

Organização da reunião do plano de ação

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

O papel dos gestores: direção e coordenação pedagógica

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

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

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

6.7 RECOMENDAÇÕES QUANTO À MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

SME

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

Quantidade de crianças por educador e turma

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

A segunda questão a destacar incide sobre a forma de organização das turmas de crianças e de educadores nas creches. Embora muitas unidades possam até contar com um número suficiente de adultos por crianças entre 0 e 3 anos, o fato de vários adultos com suas turmas de crianças permanecerem na mesma sala compromete a qualidade do trabalho educativo e dos cuidados com o bem-estar e a saúde de bebês

e crianças. Seria importante que a SME estudasse essa questão, de forma a planejar melhor os novos prédios a serem construídos; ela também deveria rever as normas de agrupamento e de distribuição dos educadores pelos diversos espaços das UEs, com a meta de permitir somente um agrupamento por sala. Essa questão não chegou a ser objeto de debate durante o processo de autoavaliação, mas é altamente provável que se encontre por trás de diversas dificuldades manifestadas pelos profissionais sobre questões incluídas nos indicadores de qualidade, tais como: dar atenção individual a bebês e crianças muito pequenas, dispor do espaço de forma a estimular a autonomia de movimento das crianças que engatinham e começam a andar, proporcionar o livre acesso das crianças aos materiais e brinquedos, e assim por diante.

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

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

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

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

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

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

DRES

Oferta de orientação para uso dos espaços externos pelas crianças

Os debates e registros sobre as autoavaliações mostraram que ainda não existe, em todas as equipes, o reconhecimento da importância do uso diário dos espaços externos por bebês e crianças. Mesmo em unidades com boa oferta de jardim e locais onde as crianças podem correr, pular e brincar, por vezes surgem diversos empecilhos para esse uso: regras muito restritivas para acesso ao espaço externo,

até mesmo em CEUs (por exemplo, somente uma ou duas vezes por semana); falta de manutenção da vegetação e dos equipamentos; acesso dificultado para bebês e crianças menores, entre outros.

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

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

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

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

UES

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

De forma geral, uma quantidade expressiva de bons exemplos ganhou visibilidade com a continuidade do processo de autoavaliação durante quatro anos, mostrando que as unidades possuem autonomia e, na maioria dos casos, condições básicas para aprimorar a qualidade de seu trabalho com bebês e crianças.

O papel da coordenação pedagógica na melhoria da qualidade

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

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

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

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



REFERÊNCIAS



EMEI Comandante Moreno — DRE Butantã

AÇÃO EDUCATIVA. *O uso dos Indicadores da qualidade da educação na construção e revisão participativas de planos de educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br>>. Acesso em: jun. 2016.

APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

BOLÍVAR, Antonio. Como puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 284-313, maio/ago. 2016.

BONDIOLI, Anna. Indicadores operativos e análise de qualidade: razões e modos de avaliar. In: CIPOLLONE, Laura. *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 47-72.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Monitoramento do uso dos Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, s. d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Contribuições para a política nacional. A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: UFPR; Brasília: MEC/SEB, 2015.

CAMPOS, Maria M.; RIBEIRO, Bruna. *Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo*. São Paulo: FCC, 2016. (Textos FCC: Relatórios Técnicos, n. 48).

LIMA, Licínio. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Aline Dias. *Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas creches da rede municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Bruna. *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

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

RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Uma análise dos problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 284-313, set./dez. 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana*. São Paulo: SME, 2015a. Versão preliminar.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015c.

SORDI, Mara R. L. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 147-162, jul./dez. 2010.

SORDI, Mara R.; LÜDKE, Menga. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: LEITE, Denise (Org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 155-172.



CEI Ipê – DRE Buitaniã

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO PARA REPRESENTANTES DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

Agradecemos sua disponibilidade em responder a este questionário!

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

- Butantã
- Campo Limpo
- Capela do Socorro
- Freguesia do Ó/Brasilândia
- Guaianases
- Ipiranga
- Itaquera
- Jaçanã/Tremembé
- Penha
- Pirituba
- Santo Amaro
- São Mateus
- São Miguel

2. Sua UE é:

- EMEI CEMEI
- CEI direto EMEBS
- Creche/CEI conveniado

3. Sua UE pertence a um CEU ?

- Sim Não

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

- Sim Não

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

- Sim Não

Especifique: _____

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

- Não
- Sim, para momentos de formação da equipe _____
- Sim, para outras finalidades (especifique) _____

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

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

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

Convite para AUTOAVALIAÇÃO	Convite para PLANO DE AÇÃO
<input type="checkbox"/> Reunião.	<input type="checkbox"/> Reunião.
<input type="checkbox"/> Carta-convite.	<input type="checkbox"/> Carta-convite.
<input type="checkbox"/> Cartazes na UE.	<input type="checkbox"/> Cartazes na UE.
<input type="checkbox"/> Blog da UE.	<input type="checkbox"/> Blog da UE.
<input type="checkbox"/> Outros. Quais:	<input type="checkbox"/> Outros. Quais:

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

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

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

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

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

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

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

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

- () Sim
 () Não. Comente: _____
 () Em parte. Comente: _____

12. Houve necessidade de adaptações?

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

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

- () Sim
 () Não. Comente: _____
 () Em parte. Comente: _____

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- () Não
() Sim. Composta por quais segmentos? Especificar: _____

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

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

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

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

Gratidão por sua contribuição!

ANEXO 2: MODELO PARA PLANO DE AÇÃO

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

ANEXO 3: ROTEIRO DE QUESTÕES TEMÁTICAS PARA GRUPOS

OFICINAS REGIONAIS

Orientações:

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

Questões norteadoras do debate

1. Plano de Ação (grupos 1 e 2)

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

2. Revisão da avaliação (grupos 3 e 4)

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

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

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

4. Participação das famílias (grupos 7 e 8)

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

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

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

ANEXO 4: MODELO PARA RELATOS DOS GRUPOS

DRE: _____ Grupo: _____

TEMA 1: Plano de Ação (grupos 1 e 2)

A
B
C

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

D
E
F

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

G
H
I

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

J
K
L

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

M
N
O

ANEXO 5: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE – QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO PARA REPRESENTANTES DE UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (2015)

**CATEGORIAS QUESTÕES ABERTAS
QUESTIONÁRIO 2015**

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

Q20. Quais os principais desafios identificados no processo participativo de Autoavaliação e de elaboração do Plano de Ação proposto pelo documento Indicadores da qualidade na EI Paulistana

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

Q21. Quais os principais potenciais ou possibilidades dessa experiência para contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho educativo realizado em sua UE?

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1. Parceria escola/família.	As respostas agrupadas nessa categoria mencionaram que a autoavaliação, ao dar voz às famílias, possibilitou o estreitamento de laços e contribuiu para uma maior parceria entre escola, família e comunidade. Ressaltaram ainda, que a autoavaliação possibilitou que as famílias melhor conhecessem a proposta pedagógica da unidade.
2. Planejamento de ações.	As respostas aqui reunidas apontam que as discussões coletivas acerca dos pontos críticos da unidade possibilitaram o planejamento de ações onde o grupo se empenhava em buscar, juntos, soluções e não culpados.
3. Propiciar reflexão e formação.	As respostas reunidas nessa categoria enfatizaram que a autoavaliação propiciou a reflexão e formação de toda a equipe através do debate acerca do trabalho desenvolvido cotidianamente. Algumas respostas mencionam, ainda, a importância dessa discussão e reflexão serem feitas com base em critérios pré- definidos, o que contribui, segundo apontam, para a melhoria da qualidade na educação infantil.
4. Articulação com demais documentos da unidade.	As respostas aqui reunidas citam a possível articulação das discussões do plano de ação com os demais documentos da unidade. Entre os documentos citados, aprecem: PPP, PEA e plano financeiro da unidade.
5. Outros	As questões agrupadas nessa categoria tiveram apenas uma resposta por tema citado ou ainda não se aplicavam a pergunta em questão. Temas citados: - Maior apoio de instâncias externas para continuidade do trabalho, em especial supervisão. - Dureza/crueldade do grupo, foi implacável em se autoavaliar, o que consideram bom. - Documento não reflete a realidade do CEI. - Discussão mais ampliada sobre questão étnico-racial, de gênero e escuta de crianças.

Q22. Deseja expressar mais algum aspecto que este questionário não abordou?

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

ANEXO 6: DESCRIÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE - RELATOS DE GRUPOS - OFICINAS REGIONAIS SOBRE PLANOS DE AÇÃO (2016)

CATEGORIAS FINAIS - RELATOS - OFICINAS REGIONAIS 2016

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

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

B1. Quais as dimensões que mais apareceram nos planos de ação de seu grupo?	
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
B1.1 Dimensão 1	
B1.2 Dimensão 2	
B1.3 Dimensão 3	
B1.4 Dimensão 4	
B1.5 Dimensão 5	
B1.6 Dimensão 6	
B1.7 Dimensão 7	
B1.8 Dimensão 8	
B1.9 Dimensão 9	
B1.10 Outros	

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

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

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

D. Houve alguma dimensão que não apareceu nos planos de ação de seu grupo? Quais são elas?	
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
D1. Dimensão 1	
D2. Dimensão 2	
D3. Dimensão 3	
D4. Dimensão 4	
D5. Dimensão 5	
D6. Dimensão 6	
D7. Dimensão 7	
D8. Dimensão 8	
D9. Dimensão 9	
D10. Todas as dimensões apareceram no Plano de Ação.	Nesta categoria se encontram as respostas que afirmaram que todas as dimensões entraram no plano de ação, inclusive as sinalizadas com verde, pois entendem que estas também demandam melhorias. Uma unidade teve ainda todas as suas dimensões apontadas com a cor vermelha, alegando ser uma unidade recém-inaugurada.

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

F. Como fazer para que os temas não citados e/ou o “esverdeamento” de algumas dimensões e/ou indicadores apareçam?	
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
F1. Propiciar momentos formativos.	Reuniões pedagógicas, conselho de escola, encontro de pais. Momentos formativos visando à continuidade do trabalho. “aprimorar o olhar e transformar em ações”
F2. Divulgar trabalho através de oficinas e palestras.	Foco em ações pontuais como oficinas e palestras com especialistas.
F3 Articulação com demais documentos da unidade educacional.	Esclarecimento, cultura da participação e valorização do documento.
F4. Maior mobilização das famílias e comunidade.	Mobilizar famílias e comunidade.
F5. Rever e confrontar a autoavaliação com o cotidiano.	Confrontar verdes e práticas diárias observadas pelos coordenadores pedagógicos. Durante e/ou após autoavaliação e plano de ação. (Importância da condução do debate na autoavaliação) confrontar com cotidiano. Desmistificar a autoavaliação, medo da punição, condução e transparência na autoavaliação.
F6. Formação para gestores.	Ex. Oficinas do plano de ação.
F7. Outros	

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

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

G2. Quem são os responsáveis por esse acompanhamento?	
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
G2.1 Toda a comunidade escolar.	–
G2.2 Gestores (CP e diretora).	–
G2.3 Comissão de acompanhamento.	–
G2.4 Responsáveis não definidos.	–
G2.5 Conselho Escolar.	–
G2.6 Diretor, coordenador e professores.	–
G2.7 Outros	–

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

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
H1. Demandas de curto prazo.	Em sua maioria se referem a práticas pedagógicas cotidianas diretamente ligadas ao currículo da EI.
H2. Demandas de médio prazo.	Práticas cotidianas que passam pela necessidade de revisar a concepção de infância dos professores.
H3. Demandas de longo prazo.	Em sua maioria se referem a reformas estruturais e/ou aquisição de materiais, ou seja, aspectos que demandam apoio de atores/instâncias externas. Aqui também foram apontadas práticas relativas a formação dos profissionais.
H4. Outros	

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

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
I1. Sim, no PPP.	–
I2. Sim, no PEA.	–
I3. Sim, no plano de metas.	–
I4. Não	–
I5. Outros	–

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

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

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
J1. Sim, contribuiu (geral).	Trouxeram novos olhares, questionaram, discordaram, deram sugestões, auxiliaram no encaminhamento de questões, reclamaram providências, conheceram melhor o trabalho da unidade.
J2. Sim, contribuiu em temas específicos.	–
J3. Sim, mas houve dificuldades.	–
J4. Não contribuiu e/ou não compareceram.	–

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

L. Com base na experiência dos últimos dois anos é possível identificar uma maior aproximação na relação unidade educacional e famílias? Em que aspectos?	
CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
L1. Sim, maior apropriação do PPP e outros documentos da unidade.	Maior conhecimento dos documentos da unidade.
L2. Sim, maior apropriação da rotina da unidade.	Famílias mais participativas e interessadas.
L3. Sim, maior interação através das mídias sociais (blog, facebook) e jornal da unidade.	Uso de mídias sociais.
L4. Aproximação em processo.	–
L5. Não	–
L6. Outros	–

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

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

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

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

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

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

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