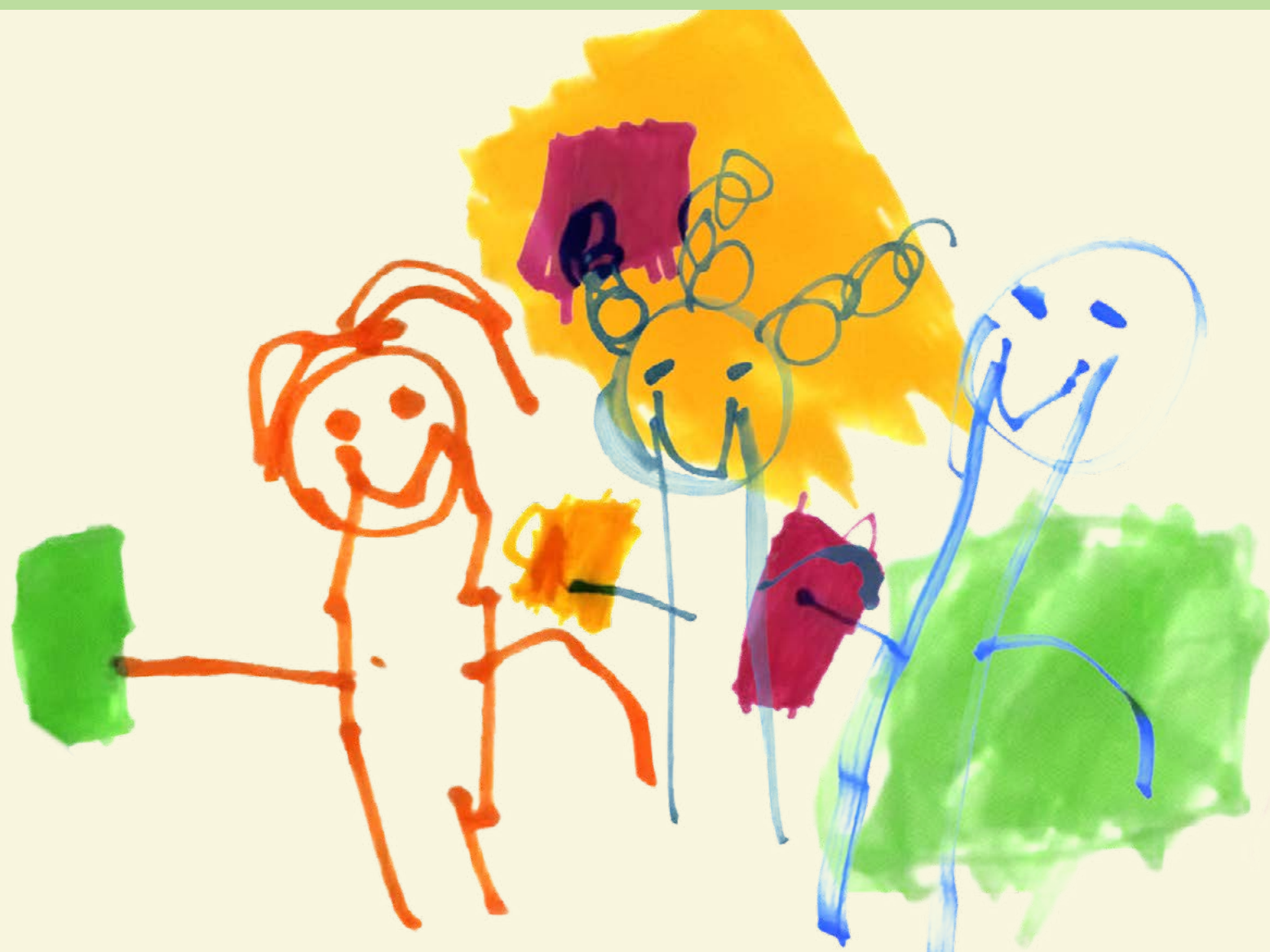


Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

2026



Ficha Técnica

Título

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – Versão Atualizada 2026

Coordenação Geral

Ministério da Educação

Ministro da Educação

Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretário-executivo

Rodolfo de Carvalho Cabral

Secretária de Educação Básica I SEB

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica

Tereza Santos Farias

Coordenação Geral de Educação Infantil

Rita Coelho

Equipe Técnica COGEI: Hannanda Muniz Leal

Parceria Técnica

Ação Educativa (Metodologia)

Ednéia Gonçalves – Coordenadora Executiva

Ana Paula Maia – Analista de Educação

Fabricia Nascimento S. de Oliveira – Analista de Educação e Relações Étnico Raciais

Itaú Social

Patricia Mota Guedes – Superintendente

Claudia Sintoni – Gerente de Implementação

Fernanda Seidel – Gerente de Avaliação e Planejamento

Juliana Yade – Especialista em Educação

Valdecy do Nascimento – Coordenador de Avaliação e Monitoramento

Denilson Aluizio da Silva – Analista de Monitoramento e Avaliação

Joyce de Paula – Analista de Implementação

Unicef Brasil

Joaquin Gonzalez-Aleman – Representante do Unicef Brasil

Monica Pinto – Chefe de Educação do Unicef Brasil

Carolina Velho – Especialista em Educação Infantil do Unicef Brasil

Danielle Aranhas Farias – Oficial de Educação e Proteção Contra Violências

Erondina Barbosa da Silva – Oficial de Educação do Unicef Brasil

Julia Ribeiro – Especialista de Educação do Unicef Brasil

Layla Saad – Representante Adjunta de Programas do Unicef Brasil

Leituras críticas e participação na Oficina de Trabalho (22 e 23/04/2025)

Alejandra Meraz Velasco; Ana Cláudia Arruda Leite; Ana Paula Soares da Silva; Bárbara Lopes; Beatriz Babuchaim;

Beatriz Caldas; Cardina Teles; Carolina Vellho; Caroline Silva; Cintia Oliveira; Cláudia Bandeira; Cláudia Sintoni; Danielle Aranha Farias; Denilson Aluizio; Ednéia Gonçalves; Elizangela Mercado; Fabiane Bitello Pedro; Fabrícia do Nascimento; Fernanda Seidel; Jessika Tenório; Jodete Fullgrat; Júlia Ribeiro; Juliana Yade; Karina Fasson; Karolyne Ferreira; Lucas Moreira; Luciana Nascimento; Luciana Pereira; Marcelle Matias; Maria Elza da Silva; Maria Gomes; Maria Maltta Campos; Marisa Ferreira; Marisa Luiza; Priscila Costa; Rita Coelho; Rita Fonseca; Sílvia Carvalho; Silvane Silva; Valdecy Nascimento; Vandina Alves; Vanessa Cândida; Viviane A. Cancian; Waldete Tristão; Wellington Cruz.

Elaboração

Grupo técnico composto por representantes de organizações da sociedade civil, gestores públicos, pesquisadores, universidades, fóruns e conselhos de educação: Ação Educativa; ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); AVANTE, Maria Thereza Oliva Marcilio; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Centro de Educação/UFAL, Rosângela Mercado; Fundação Bracell, Alejandra Meraz Velasco; Fundação Carlos Chagas, Eliana Maria Bahia Bhering e Marisa Vasconcelos Ferreira; Fundação Lucia e Pelerson Penido - FLUPP, Sílvia Zanotti Magalhães; Instituto Alana; Itaú Social; Laboratório de educação/LABEDU; Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas - LAPSAPÉ - Universidade de São Paulo - USP; MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil; SMESP, Carolina de Paula Teles Duarte; UNICEF; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; USP/Ribeirão Preto GT Educação de Crianças.

Consultoria e pareceres técnicos

Bruna Rodrigues

Mighian Danae Ferreira Nunes

Tatiane Cosentino Rodrigues

Colaboração

Secretarias Municipais de Educação

Unidades de Educação Infantil participantes dos seminários e pré-testagens

Colaboração Especial

Bruno Tovar

Marta Queiroz

Monica Correia

Revisão do texto

Arnaldo Arruda – Madrigais

Projeto gráfico e diagramação

Visuh Design + Mimosas

Ilustrações

Desenho da capa: Theo, 4 anos

Demais ilustrações: Geradas via Sora – Open AI Ano 2026

Sumário

Apresentação Ministério da Educação	5
Apresentação Ação Educativa	6
Apresentação Itaú Social	6
Apresentação UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância	7
1. A qualidade da Educação Infantil e o compromisso com a equidade	8
1.1. Processo de revisão do documento: a participação como princípio	11
1.2. O papel das Secretarias Municipais de Educação na autoavaliação proposta pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	12
1.2.1. Garantir condições para a autoavaliação	12
1.2.2. Promover formação e acompanhamento técnico	12
1.2.3. Articular os resultados no âmbito da gestão municipal	13
1.2.4. Fortalecer o caráter democrático e participativo	13
1.3. Avaliação institucional participativa: fins e princípios	14
1.4. Afinal, o que são e para que servem indicadores de qualidade?	16
2. Como utilizar os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	18
2.1. A organização da autoavaliação	20
2.1.1. Constituir um Grupo de Trabalho:	20
2.1.2. Leitura do documento:	20
2.1.3. Definir a data da autoavaliação:	20
2.1.4. Divulgar e mobilizar famílias e comunidade:	20
2.1.5. Convidar representantes de outras instâncias:	21
2.1.6. Preparar os materiais necessários:	21
2.1.7. Organizar os espaços de trabalho:	21
2.1.8. Prever espaço para as crianças:	21
2.1.9. Elaborar uma apresentação introdutória:	21
2.1.10. Definir as/os coordenadoras/es e relatoras/es dos 7 grupos:	21
2.2. Etapa 1: A autoavaliação institucional participativa	24
2.2.1. Preparação do ambiente e acolhimento dos/das participantes	24
2.2.2. Apresentação da proposta da autoavaliação	24
2.2.3. Formação dos pequenos grupos	24
2.2.4. Trabalho em pequenos grupos: avaliação da qualidade	24
2.2.5. Registro das discussões e elaboração de quadro-síntese	24

2.2.6. A plenária	25
2.2.7. Debate na plenária e confronto de cores, ideias e opiniões	25
2.2.8. Síntese dos resultados:	25
2.2.9. Encerramento e encaminhamentos:	25
2.2.10. Registro e continuidade:	26
2.2.11. Como fazer a atribuição das cores	27
2.2.12. Avaliação e atribuição de cores nos grupos de trabalho:	27
2.3. Etapa 2: A organização do Plano de Ação	28
2.3.1. Mobilização da equipe, familiares e comunidade	28
2.3.2. Retomada dos quadros-síntese	28
2.3.3. Valorização de novas contribuições	28
2.3.4. Definições logísticas	28
2.3.5. Mediação	28
2.4. A elaboração do Plano de Ação (estratégias para a melhoria da qualidade)	29
2.4.1. Acolhimento e contextualização	29
2.4.2. Apresentação do objetivo da reunião	29
2.4.3. Possibilidade de Trabalho em pequenos grupos	29
2.4.4. Retomada por dimensão	29
2.4.5. Elaboração do Plano de Ação	29
2.4.6. Acompanhamento e monitoramento do Plano de Ação	31
3. Dimensões e indicadores da qualidade na educação infantil	32
3.1. Nota metodológica – Temas estruturantes	32
3.2. Nota metodológica – Seleção de documentos normativos e orientadores	34
3.3. Dimensões	35
3.3.1. DIMENSÃO 1 – Planejamento institucional e político-pedagógico	35
3.3.2. DIMENSÃO 2 – brincadeiras e interações	40
3.3.3. DIMENSÃO 3 – promoção da saúde e bem estar	45
3.3.4. DIMENSÃO 4 – espaços, materiais e mobiliários	51
3.3.5. DIMENSÃO 5 – formação e condições de trabalho das(os) professoras(es) e demais profissionais	54
3.3.6. DIMENSÃO 6 – participação na rede de proteção social e troca com as famílias: diálogos plurais	56
3.3.7. DIMENSÃO 7 – território e equidade	59
Referências	62

Apresentação

Ministério da Educação

Prezado(a) Senhor(a),

Os Indicadores de Qualidade de Educação Infantil publicados e distribuídos em 2009 foram atualizados incorporando avanços destes últimos vinte cinco anos.

Evoluímos no acesso à educação infantil, mas ainda estamos distantes da verdadeira equidade educacional.

Democracia equidade e o respeito à diversidade são critérios de qualidade que devem fazer parte do cotidiano na creche e pré-escola.

O presente documento foi elaborado sob a coordenação do MEC por meio da Secretaria de Educação Básica- SEB em parceria com Ação Educativa, Itaú Social e Unicef.

O desenvolvimento do trabalho contou com contribuições de um grupo técnico composto por 23 entidades, representadas por gestores, pesquisadores, fóruns, fundações, conselhos, professores, universidades. Pareceres técnicos foram formulados por 19 especialistas.

A versão elaborada foi discutida em 7 seminários regionais e após incorporação de alterações, foi pretexto em unidades de Educação Infantil de Belém (PA), Rio de Janeiro (RJ), Campo Grande (MS), Florianópolis (SC), e Itapecuru Mirim (MA).

O objetivo é contribuir com o debate de qualidade na educação a partir da realidade das instituições que ofertam a Educação Infantil. O engajamento de todos é essencial.

A avaliação é necessária, mas não pode ser um diálogo apenas nas instancias de gestão superior, é preciso que as redes municipais façam este debate a partir das realidades de cada unidade.

Esperamos que este material seja colocado à disposição de todas as unidades de Educação Infantil, para que junto aos esforços do MEC a comunidade escolar se posicione.

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Secretária de Educação Básica.



Ação Educativa

A versão atualizada dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* reafirma o Compromisso da Ação Educativa, organização não governamental de direitos humanos e educação popular, com a defesa do direito de todas as pessoas à educação escolar de qualidade por toda vida.

Como os demais títulos da coleção “Indicadores da Qualidade”¹, essa metodologia de autoavaliação participativa escolar reúne indicadores educacionais qualitativos concebidos para que toda a comunidade avalie a realidade em que está inserida, identifique prioridades, estabeleça planos de ação, monitore seus resultados e apresente propostas às políticas educacionais.

A experiência de autoavaliação participativa que emerge do processo de atualização de Dimensões e Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil amplia o olhar para o acolhimento equitativo às diferentes possibilidades de vivenciar a infância no Brasil, considerando sua diversidade e as desigualdades sociais que desafiam o direito de bebês e crianças a uma experiência escolar de qualidade em suas diferentes dimensões.

Esperamos que a versão atualizada dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* contribua para a ampliação do engajamento como um todo e, especialmente equipes dirigentes de Secretarias de Educação, unidades educacionais, conselhos municipais de educação e fóruns de Educação Infantil em processos de construção e revisão participativas de Planos de Educação para instaurar, de forma permanente, processos autoavaliativos de monitoramento das políticas públicas educacionais em uma perspectiva equitativa.

Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação

1. Ensino Fundamental, Ensino Médio, Antirracismo em Movimento e Gênero, Raça e Sexualidade.

Itaú Social

O **Itaú Social** reafirma seu compromisso com o fortalecimento de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação infantil de qualidade por meio desta atualização dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, reconhecidos desde 2009 como uma importante referência no campo por sua abordagem participativa, baseada no diálogo e no protagonismo das comunidades educativas. A iniciativa valoriza a construção coletiva da qualidade, envolvendo profissionais da educação, famílias, gestores e comunidades e, diante dos avanços recentes no campo, busca incorporar novos aprendizados sem perder sua metodologia característica, mantendo o foco nas interações, nas experiências e nos contextos em que as crianças vivem e aprendem.

Nesse processo, participamos ativamente da realização do pré-teste nos cinco municípios participantes, contribuindo para a escuta dos territórios, a validação do instrumento e o aprimoramento de sua aplicabilidade nas diferentes realidades. Para nós, essa atualização fortalece o papel dos Indicadores como um apoio concreto às redes e unidades na promoção de processos de autoavaliação participativa, sustentando o diálogo entre os diferentes atores e a construção de decisões mais contextualizadas. Mais do que um instrumento, reafirma um compromisso contínuo com a reflexão coletiva e com a construção de caminhos que respeitem as infâncias e ampliem as possibilidades de uma educação infantil pública de qualidade para todas e todos.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância

O **Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF)**, parceiro histórico na construção dos Indicadores de Qualidade da Educação, com alegria apresenta à sociedade brasileira a versão atualizada do INDIQUE da Educação Infantil juntamente com o Ministério da Educação, Itaú Social e Ação Educativa. O INDIQUE é uma tecnologia social com propósito de engajar toda a comunidade escolar --gestores, técnicos, professores, famílias e crianças - no diagnóstico, monitoramento e melhoria contínua da educação que é ofertada.

Com essa atualização, o instrumento está ainda mais alinhado aos desafios vivenciados nas unidades de Educação Infantil, às legislações mais recentes incluindo a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros da Qualidade e Equidade na Educação Infantil. O processo de atualização do INDIQUE foi amplamente participativo contando com reflexões em seminários regionais, pré-testagem do instrumento nas cinco regiões do país, em contextos diversos – grandes centros urbanos, áreas remotas e pequenos municípios contemplando diferentes realidades e contextos. Assim, nos juntamos aos demais parceiros, convidando secretarias municipais, gestores, professores e famílias a conhecerem e utilizarem o INDIQUE atualizado, fortalecendo, juntos, uma escola acolhedora, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral de bebês e crianças.



A qualidade da Educação Infantil e o compromisso com a equidade

A publicação da primeira versão dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, em 2009, ocorreu em um contexto em que já havia avanços normativos, advindos em especial da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que reconheceram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Esse marco consolidou o direito à educação de todas as crianças, desde a primeira infância, e que é um dever do Estado.

Neste contexto, a publicação teve como objetivo orientar à integração da educação infantil ao respectivo sistema e monitorar a qualidade da Educação Infantil no Brasil. Ao traduzir esses parâmetros em indicadores operacionais, buscou-se apoiar as equipes de profissionais, bem como as comunidades atendidas, no **processo de melhoria da qualidade das instituições de Educação Infantil**, para fortalecer o compromisso com o **direito de bebês e crianças a uma educação de qualidade**. Esse direito só se concretiza quando as creches e pré-escolas **garantem um atendimento de boa qualidade**.

Como deve ser uma instituição de Educação Infantil de qualidade? Quais são os critérios para avaliar essa qualidade? Quem define a qualidade? Como as equipes de profissionais, as famílias, a comunidade, as equipes técnicas de Secretarias Municipais de Educação e as autoridades responsáveis podem contribuir para a melhoria da qualidade das instituições de Educação Infantil e para o fortalecimento do compromisso social com a diversidade e a equidade?

Passados mais de 15 anos da primeira publicação, ainda não há respostas únicas para essas questões, pois a **qualidade é um conceito socialmente construído**, aberto a diferentes interpretações. Sua definição pode assumir diferentes sentidos, a depender de valores, tradições culturais, conhecimentos científicos sobre como bebês e crianças aprendem e se desenvolvem, bem como do contexto histórico, social e econômico no qual a instituição de Educação Infantil se insere, entre outros fatores.

Por isso, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educacional deve ser participativo e aberto, para possibilitar a reflexão coletiva e a construção de caminhos próprios para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e social das instituições.

Entretanto, é fundamental compreender que, embora a definição de qualidade esteja associada à participação, em uma perspectiva democrática de educação e sociedade é um processo aberto a negociações, e deve ser situada no **campo da efetivação dos direitos**. Isso implica respeitar os direitos humanos fundamentais, o arcabouço legal brasileiro, a história da Educação Infantil no país, bem como objetivos, fins e identidade dessa etapa da Educação Básica.

Além de considerar os elementos já destacados na versão de 2009 – como os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e sobre as formas de cuidar/educar em ambientes coletivos educacionais; os valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente e a busca por relações humanas solidárias em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, pelas desigualdades sociais e econômicas e por violências de diversas ordens – a sociedade brasileira deve assumir um **compromisso com a justiça social e com o enfrentamento de todas as formas de discriminação**.

Nesse sentido, o documento defende uma concepção de qualidade apoiada em um pacto coletivo, orientado para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas², não sexistas, não misóginas, anticapacitistas, não xenofóbicas, não lgbtqia+fóbicas e contrárias a toda forma de intolerância religiosa, desde a primeira etapa da Educação Básica.

2. Ver documento: Indicadores de Qualidade das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, Ação Educativa, (2023). Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/12/relacoes_raciais_infantil_2023.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

Assim, refletir sobre a construção da qualidade da Educação Infantil implica **nomear e enfrentar os dispositivos que produzem e reproduzem desigualdades**, sustentam práticas discriminatórias e violências estruturais, o que prejudica os direitos de bebês e crianças, bem como de suas famílias.

Além disso, à medida que pautas importantes avançam na sociedade, que os conhecimentos científicos se ampliam e que os direitos sociais se consolidam, torna-se necessário que os documentos legais acompanhem esse movimento. Dessa forma, a noção de qualidade precisa ser continuamente revisitada e atualizada para manter coerência com os avanços da sociedade, bem como para enfrentar os novos desafios que surgem e dar visibilidade àqueles que persistem.

Por isso mesmo, o processo de definição e mensuração da qualidade não deve ser entendido como algo fixo ou estático, mas como um processo dinâmico, em constante movimento e revisão, atrelado ao que se deseja, coletivamente, priorizar em determinado momento histórico.

Importa destacar, ainda, que o processo de atualização dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* está estruturalmente articulado à legislação vigente da Educação Infantil e ao documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, cuja última revisão e publicação ocorreu em 2024 por meio da Resolução CEB/CNE, de 1 de outubro de 2024.

As diferentes revisões³ dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* buscaram responder a questões consideradas prioritárias, como, por exemplo: a integração da Educação Infantil ao Sistema de Educação (2006); a implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017); e a Política Nacional de Alfabetização (2020).

Finalmente, a versão de 2024 dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* elegeu como desafio prioritário a ser enfrentado coletivamente, na busca da qualidade, a questão da **equidade educacional**.

Esse documento serviu de base para a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), da Resolução CNE/CEB no 1, de outubro de 2024, que instituiu as *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*. De caráter mandatário, essas Diretrizes orientam a implementação das políticas de educação infantil em todo o território nacional e constituem um marco no âmbito das políticas para a primeira etapa da Educação Básica.

No artigo 26, seção IV, o documento dispõe que: “os processos de avaliação realizados pelos sistemas de ensino devem assegurar a participação dos profissionais da educação, das famílias e comunidades atendidas, dos órgãos de controle social e de organizações da sociedade civil que atuam no campo da Educação Infantil em todas as suas fases, do planejamento à análise dos resultados alcançados”.

Nesse contexto, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* assume papel estratégico na implementação destas Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais de *Qualidade e Equidade para a Educação Infantil* (PNQEEI) nas unidades de Educação Infantil de todo o país, ao orientar processos de avaliação fundamentados na participação democrática e no diálogo entre profissionais, famílias e comunidades.

3. Ver MEC, 2024, p. 26. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rce-b001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2026.

Processo de revisão do documento: a participação como princípio

O processo de revisão dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que resultou no presente documento, está ancorado em três aspectos centrais:

- Alinhamento às novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Qualidade e Equidade da Educação Infantil (2024);
- Revisão dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil de 2009, que tem como princípio a participação social e democrática de diferentes atores;
- Expansão do diálogo com as Unidades de Educação Infantil das cinco regiões do país, ao ouvi-las sobre os desafios identificados no uso atual dos Índiques-El e com a incorporação de suas contribuições ao documento.

E assim como ocorreu em 2009, esta versão foi construída de forma colaborativa, com a participação de instituições comprometidas com uma educação de qualidade e inclusiva, parceria de grupos e instituições de todo o país, o que reafirma a participação como princípio estruturante tanto da autoavaliação quanto do processo de sua elaboração.

Nesse intuito, foram ouvidas experiências de autoavaliação por meio dos indicadores em cinco estados brasileiros, representados pelas cinco regiões: Centro Oeste: Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS); Nordeste: Itapecuru Mirim, Maranhão (MA); Sul: Florianópolis, Santa Catarina (SC); Sudeste: Rio de Janeiro, (RJ); e Norte: Belém do Pará, (PA); houve também leitura crítica de especialistas, Secretarias de Educação e parceiros estratégicos; reuniões presenciais com 22 entidades e organizações parceiras; debate público durante os sete Seminários Regionais do PNQEEI; produção de nota técnica; pré-testagens em 10 Unidades de Educação Infantil e consulta nacional do documento.

O princípio da participação, que sustenta a proposta autoavaliativa desenvolvida por meio dos *Indicadores da Qualidade*, constitui elemento central e inegociável nos processos democráticos. Por esse motivo, esta revisão optou por manter a metodologia do documento conforme a versão já em uso, e concentrou as atualizações e revisões nas dimensões e nos indicadores de qualidade. A proposta metodológica foi preservada por ser reconhecida como um valor essencial da abordagem avaliativa, foi apenas mais detalhada em determinados aspectos, como será apresentado a seguir.

Nessa perspectiva democrática, a qualidade decorre da colaboração entre diferentes atores, com múltiplas vozes e perspectivas, sustentada por direitos fundamentais, consensos históricos e conhecimento especializado. A participação e o reconhecimento de todos os sujeitos como essenciais à construção da qualidade constituem a base da **gestão democrática**. Assim, este documento adota uma abordagem que afirma o protagonismo das instituições de Educação Infantil como sujeitos ativos do processo de avaliação, e não como meros objetos avaliados.

No entanto, é preciso considerar que as instituições educacionais não têm controle sobre todas as variáveis que interferem na qualidade. Por isso, há necessidade de **“protagonismos inter cruzados”** (SORDI, 2016)⁴, isto é, diferentes atores, em diferentes âmbitos – gestoras(es), professoras(es), funcionárias(os) de apoio, familiares, comunidade, técnicas(os) e gestoras(es) públicas(os) – que assumem sua parcela de responsabilidade na busca e na construção da qualidade da/na Educação Infantil.

Espera-se, assim, que a avaliação institucional participativa se insira na totalidade de um Sistema Nacional de Avaliação e integre uma “sistemática de avaliação”⁵ (SOUSA, 2006) da/na Educação Infantil.

4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1K-IN-rWROY>. Acesso em: 11 mar. 2026.

5. Conjunto articulado de finalidades, objetos, procedimentos, periodicidades, responsabilidades e aproveitamento dos resultados.

O papel das Secretarias Municipais de Educação na autoavaliação proposta pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil



Este material foi elaborado para **instituições públicas e privadas de Educação Infantil** de todo o país, mediante **adesão voluntária**.

No entanto, a experiência acumulada ao longo de mais de uma década de aplicação dos *Indicadores da Qualidade* evidenciou que as Secretarias Municipais de Educação exercem um papel fundamental na **articulação, formação e sustentação** desse processo.

Elas podem atuar criando condições favoráveis para que as creches e pré-escolas façam a autoavaliação de forma participativa, com tempo, espaço e apoio técnico adequado às equipes. Podem ainda oferecer formações e acompanhamento técnico que favoreçam a compreensão do instrumento e incentivem o aproveitamento dos resultados no planejamento e na melhoria das práticas pedagógicas das unidades de Educação Infantil.

Outro fator importante, que reforça o princípio da corresponsabilidade na construção da qualidade, é a criação de canais de escuta e encaminhamento das demandas – ou seja, aquelas que estão além do controle das escolas. As informações obtidas nas autoavaliações podem, ainda, servir como subsídio para o planejamento municipal e contribuem para o fortalecimento das políticas públicas de Educação Infantil.

Com base na escuta de experiências, estudos e pesquisas⁶ em diferentes regiões brasileiras, elencam-se, a seguir, aspectos que merecem ser alvos de atenção e empenho das Secretarias Municipais de Educação no âmbito desta proposta avaliativa:

1. Garantir condições para a autoavaliação

- Disponibilizar tempo, espaços e equipes de apoio para que o processo ocorra de forma participativa.
- Incluir a autoavaliação institucional como parte da política de gestão da educação infantil, que deve ser reconhecida como instrumento de melhoria da qualidade, e não de punição ou ranqueamento.
- Assegurar formação continuada aos profissionais da rede sobre o emprego dos Indicadores e a importância da consolidação de uma cultura da avaliação participativa.

2. Promover formação e acompanhamento técnico

- Propiciar momentos formativos para diretoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, professoras/es e demais profissionais sobre o aproveitamento dos Indicadores, sua metodologia e condução da autoavaliação.
- Apoiar as equipes escolares na leitura crítica dos resultados, para problematizar um possível “esverdeamento”, além de incentivar o aproveitamento dos dados para o planejamento e a reorientação das práticas.
- Valorizar a dimensão processual, formativa e qualitativa da avaliação, para evitar interpretações classificatórias e/ou outras que desconfiguram a natureza do documento.

6. Ver Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista, (2016), disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Indicadores-de-Qualidade.pdf>.

3. Articular os resultados no âmbito da gestão municipal

- Sistematizar as informações das autoavaliações, com respeito à autonomia das instituições, e aproveitá-las como subsídio para o planejamento das políticas públicas.
- Identificar tendências, fragilidades e potencialidades no conjunto da rede.
- Incentivar o intercâmbio de experiências entre unidades e a formação de redes colaborativas de aprendizagem e gestão.
- Criar canais para escuta e encaminhamento das demandas que não são de controle exclusivo das unidades educacionais.

4. Fortalecer o caráter democrático e participativo

- Assegurar que o processo envolva diferentes profissionais (gestores, professoras/es, equipe de apoio – cozinha, limpeza...) famílias, comunidade local, Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil, para valorizar a pluralidade de vozes.
- Reafirmar a autoavaliação como exercício democrático e de corresponsabilidade na construção da qualidade na/da Educação Infantil no município.

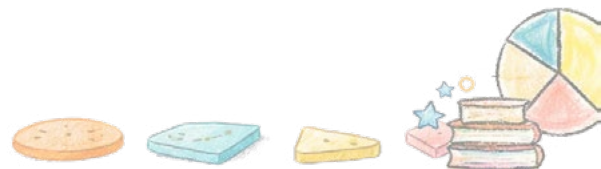
Assim, podemos afirmar que as Secretarias Municipais de Educação têm papel estratégico no fortalecimento e na consolidação de uma cultura avaliativa, e podem colaborar para que não seja compreendida equivocadamente como um evento pontual, mas como um processo contínuo e dinâmico. Um processo que permite que cada instituição olhe para si mesma, reconheça seus avanços, identifique desafios e construa, com base na escuta e na negociação coletiva, caminhos para o aprimoramento da qualidade da Educação Infantil ofertada a bebês e crianças em seus territórios.

Importa destacar, entretanto, que seu papel é articulador e formativo, não punitivo. Sua atuação deve buscar criar condições e promover o diálogo entre as instituições educacionais, para que o processo avaliativo se mantenha coerente com os princípios da participação, da autonomia, da gestão democrática e da corresponsabilidade que orientam a proposta dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Por fim, é importante lembrar que os resultados das avaliações **não se prestam à comparação entre instituições**, nem devem justificar punições a qualquer sujeito envolvido – sejam eles adultos, bebês ou crianças.



Avaliação institucional participativa: fins e princípios



Antes de refletirmos sobre o papel dos indicadores de qualidade, é importante lembrar a natureza multi-dimensional da avaliação, que ocorre em diferentes âmbitos e níveis do sistema – avaliação de sistemas, redes, programas, aprendizagem e contexto. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB, 2013) indicam que a avaliação educacional deve contemplar três âmbitos: aprendizagem, institucional e de redes.

Embora ocorram em níveis distintos, é desejável que essas instâncias dialoguem entre si, para a construção de uma **sistemática de avaliação**⁷ capaz de gerar um fluxo contínuo e coerente de informações, que se complementem e subsidiem decisões pedagógicas, administrativas e de políticas públicas. Esse movimento favorece que diferentes atores e níveis do sistema compartilhem a corresponsabilidade pela busca da qualidade na Educação Infantil.

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil tem por objetivo apresentar e propor uma metodologia para uma **avaliação institucional** no âmbito das instituições de educação infantil. Para tal, propõe e apresenta uma detalhada metodologia de uma **autoavaliação institucional participativa**.

A avaliação institucional abrange a análise da instituição educativa como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa (SOUSA, 2006) com foco na análise e discussão do **contexto educativo**. Por isso mesmo, muitos estudos⁸ se referem a essa modalidade avaliativa como avaliação de contexto.

Por se tratar de uma avaliação de contexto, a proposta **não** visa produzir dados para avaliar individualmente os profissionais, nem bebês e crianças, tampouco premiar ou punir pessoas ou instituições com base nos resultados. O principal objetivo é construir, de forma participativa e negociada, um **diagnóstico coletivo** sobre a qualidade da educação em cada instituição educacional para a elaboração de um **Plano de Ação** cujo objetivo seja a melhoria da educação ofertada.

E justamente por ter como foco o contexto educativo, esta avaliação precisa envolver os sujeitos que atuam e participam cotidianamente desse contexto, incluindo profissionais, famílias, comunidade e, de forma sensível e cuidadosa, bebês e crianças, para que as informações obtidas sejam pertinentes e tenham legitimidade.

No entanto, para que essa modalidade avaliativa cumpra seu papel de forma significativa e coerente com seus princípios, é fundamental ter clareza sobre fins e objetivos, para evitar distorções tanto no processo de atribuição das cores quanto no aproveitamento posterior dos resultados.

Nesse sentido, é fundamental compreender os princípios que orientam a avaliação institucional, para que possamos avançar nas reflexões e em autoavaliações que sejam, de fato, relevantes, úteis e comprometidas com a melhoria da qualidade – e não meros procedimentos burocráticos.

A seguir, será apresentado um conjunto de **princípios sobre a autoavaliação institucional participativa**, que auxiliam a compreensão de seus fins e objetivos; na sequência, será detalhada a estrutura do documento.

7. Para saber mais, ver: BRASIL, 2012. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria no 1.147/2011, do Ministério da Educação.

8. Ver: Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil MEC/SEB/COEDI, 2015.

Princípios da avaliação institucional

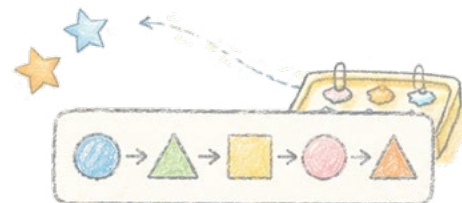
- 1. A autoavaliação visa à melhoria da qualidade social da Educação Infantil**, que se efetiva no projeto educativo pautado nos direitos fundamentais dos(as) bebês e das crianças e no respeito às características territoriais e culturais, e que deve ser buscado permanentemente pelo coletivo, com diálogo e da participação.
- 2. A participação não é algo dado, mas construído** e que demanda compromisso entre os envolvidos e condições objetivas, como engajamento das equipes de educadoras e educadores, de familiares/responsáveis e da comunidade; atmosfera propícia à livre expressão de ideias e opiniões; abertura do grupo para acolher o “olhar do outro”.
- 3. A autoavaliação é um processo de reflexão coletiva** e não apenas a verificação de um resultado pontual. Por isso, o objetivo não é dizer se tal prática educativa está certa ou errada e sim refletir permanentemente sobre os sentidos da prática cotidiana adotada com os(as) bebês e as crianças, seus processos e resultados, para seu aprimoramento.
- 4. A autoavaliação é entendida nessa proposta como indissociável do ofício das e dos profissionais** da educação Infantil, que deve associar educação e cuidado em seu trabalho com bebês e crianças.
- 5. A autoavaliação está alinhada ao princípio da gestão democrática**; logo, as Unidades Educacionais devem promover processos participativos que incluam profissionais, familiares/responsáveis e comunidade nos debates e decisões acerca da proposta pedagógica, de modo a representar diferentes culturas e vivências.
- 6. A autoavaliação é um meio e não um fim em si mesma**, por isso é importante que o Plano de Ação dela resultante seja inserido e se articule com as demais ações, projetos e documentos da Unidade Educacional, para que a autoavaliação possa somar e fortalecer seu projeto político- pedagógico.
- 7. A autoavaliação leva à consolidação de uma cultura da avaliação participativa** na Rede, o que requer continuidade e periodicidade ao longo do tempo.
- 8. A autoavaliação não deve levar a comparações, classificações, premiações ou punições** das Unidades Educacionais e profissionais, ou até mesmo dos(das) bebês e das crianças; o objetivo é promover a reflexão e o debate coletivo com base em parâmetros de qualidade na direção de ações que visem sua efetivação.
- 9. A autoavaliação supõe a corresponsabilidade** das Unidades Educacionais diretas e conveniadas, das Diretorias Regionais de Educação, das Entidades Mantenedoras e da Secretaria Municipal de Educação quanto às medidas necessárias para a melhoria da qualidade social da Educação Infantil pública municipal.
- 10. A autoavaliação** institucional participativa orientada pelo documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana **constitui um importante mecanismo de acompanhamento/participação social** na educação pública municipal, e é parte de um processo de ampliação da cidadania e de garantia do direito à educação.

Fonte: Autoavaliação nas unidades de educação infantil da rede municipal de ensino de São Paulo: Carta de princípios. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Carta-de-princ%C3%AD-pios_Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-Participativa.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

Assim, pode-se afirmar que a avaliação institucional é ao mesmo tempo meio e fim: seu processo, fundamental e formativo, favorece o alinhamento de visões, e seus resultados propiciam o planejamento coletivo e sustentam decisões orientadas à melhoria da qualidade na Educação Infantil.

Promover conversas francas sobre esses princípios, em espaços onde as equipes educativas possam expressar seus receios e enfrentar os estigmas associados ao tema da avaliação, é fundamental para que todos se apropriem da proposta e evitem avaliações de caráter meramente burocrático.

Afinal, o que são e para que servem indicadores de qualidade?



Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade das instituições de Educação Infantil, aqui expressos em sete dimensões: 1. Planejamento Institucional e Político-Pedagógico; 2. Brincadeira e Interações; 3. Promoção da Saúde e do Bem-Estar; 4. Espaços, Materiais e Mobiliários; 5. Formação e Condições de Trabalho das(os) Professoras(es) e Demais Profissionais; 6. Participação na Rede de Proteção Social e Diálogos Plurais; 7. Território e Equidade.

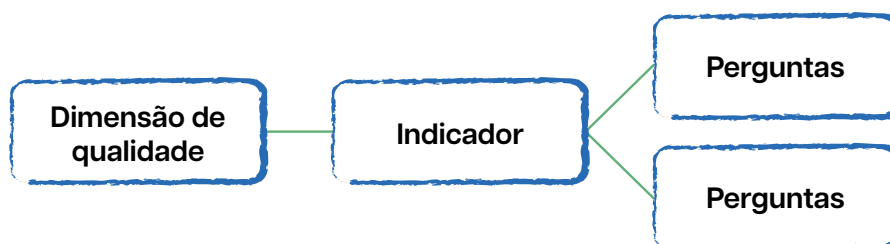
Essas sete dimensões expressam a qualidade almejada para as instituições de Educação Infantil e são **avaliadas com um conjunto de indicadores**.

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, há vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, há indicadores como a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando).

Assim, no contexto desta avaliação, os indicadores expressam a qualidade da instituição de Educação Infantil em relação a importantes elementos de sua realidade. Com um conjunto de indicadores podemos ter, de forma simples e acessível, um quadro que possibilita identificar os pontos fortes e os desafios de uma instituição de Educação Infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as ações prioritárias para sua melhoria.

Cada dimensão é analisada a partir de um conjunto de indicadores que orientam a reflexão sobre o cotidiano institucional. Cada indicador é avaliado, por sua vez, com questões que devem ser refletidas e respondidas coletivamente pela atribuição de cores. Esse processo contribui para a construção de planos de melhoria contínua, além de fortalecer a corresponsabilidade entre profissionais, famílias e comunidade na busca pela qualidade da/na Educação Infantil.

A figura abaixo ilustra o fluxo do processo autoavaliativo:

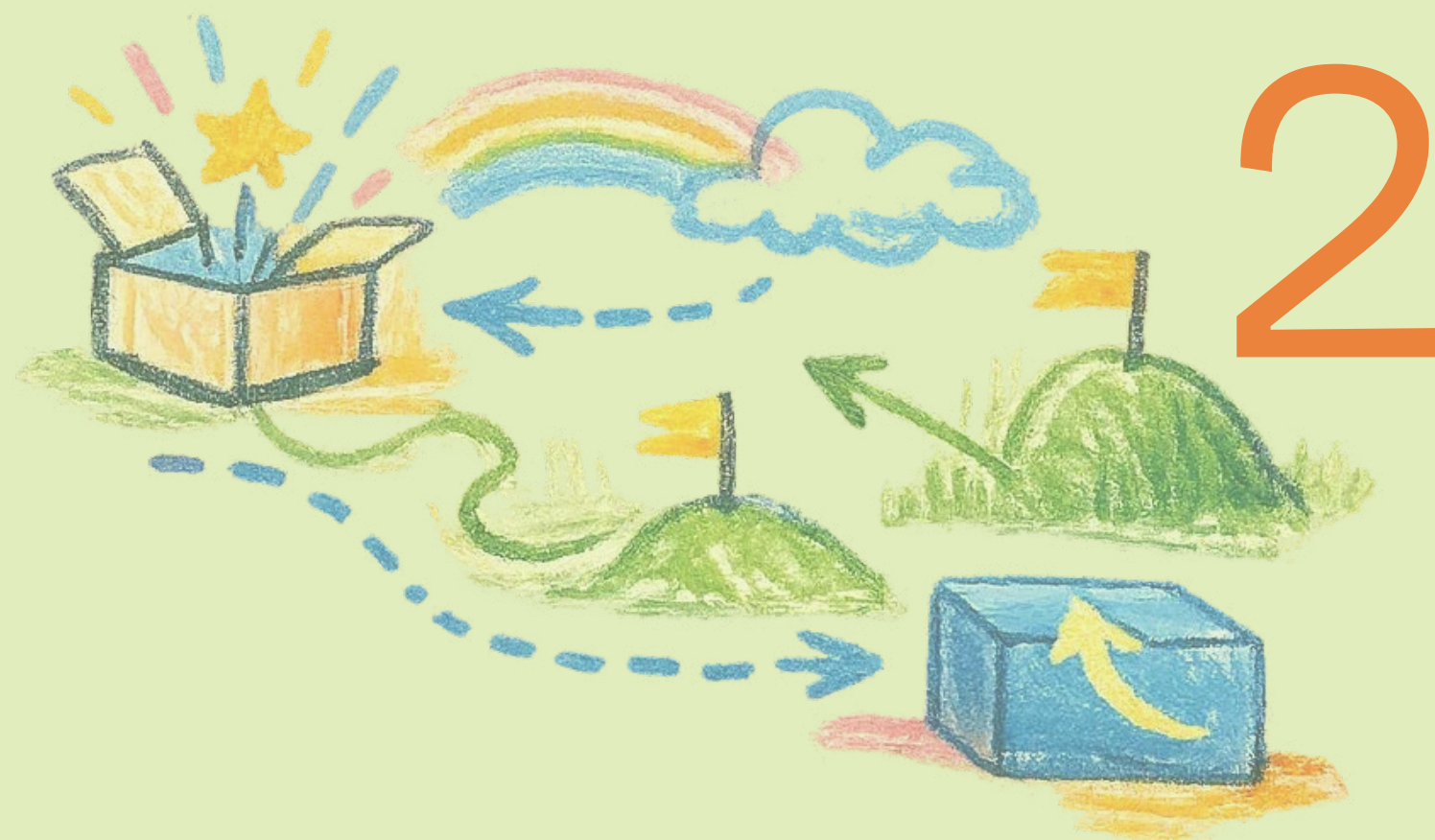


A seguir, é possível visualizar uma tabela comparativa entre as sete dimensões de qualidade da versão 2009 e suas atualizações na versão 2026.

Dimensões de qualidade versão 2009	Dimensões de qualidade versão 2026
1. Planejamento institucional	1. Planejamento Institucional e Político-Pedagógico
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	2. Brincadeira e Interações
3. Interações	3. Promoção da saúde e do bem-estar
4. Promoção da saúde	4. Espaços, materiais e mobiliários
5. Espaços, materiais e mobiliários	5. Formação e condições de trabalho das (os) professoras(es) e demais profissionais
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6. Participação na Rede de Proteção Social e Diálogos Plurais
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7. Território e Equidade

Assim, pode-se afirmar que as sete dimensões de qualidade apresentadas neste documento expressam aspectos inegociáveis da qualidade, isto é, elementos que orientam, de modo concreto e objetivo, a consolidação de um padrão de qualidade que respeite os direitos fundamentais de bebês e crianças pequenas.





Como utilizar os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

A avaliação, na perspectiva defendida neste documento, constitui um **processo contínuo**, que requer reflexão e direcionamento de ações ao longo de todo o ano. No entanto, para que seja possível produzir **evidências sobre o cotidiano** e, ao mesmo tempo, gerar **consequências** – isto é, ações concretas de melhoria da qualidade das dimensões avaliadas –, é necessário um planejamento cuidadoso, que envolve **duas etapas distintas, porém complementares**, do processo avaliativo, conforme ilustrado pelo quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Etapas, objetivos e participantes envolvidos

Etapas	Ações a serem realizadas	Objetivo da ação	Quem participa
1. AUTOAVALIAÇÃO	1.1 Organização Interna da autoavaliação	Planejar a autoavaliação pela organização dos espaços, materiais e mobilização da equipe e comunidade.	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização do espaço, tempo, grupos e materiais do processo de autoavaliação.
	1.2 A autoavaliação	Obter um diagnóstico dialogado dos pontos fortes e dos desafios da instituição educacional pela avaliação das 7 dimensões de qualidade.	Todos os profissionais da Unidade Educacional, familiares e/ou responsáveis, comunidade e demais profissionais ou instituições envolvidos.
2. PLANO DE AÇÃO	2.1 Organização do Plano de Ação	Planejar o Plano de Ação com base nos materiais coletados na autoavaliação e mobilização da equipe e comunidade.	Grupo de trabalho da Unidade responsável pela organização do Plano de Ação.
	2.2 O Plano de Ação	Elaborar coletivamente um Plano de Ação a partir da avaliação dos indicadores de qualidade da instituição.	Todos os profissionais da Unidade Educacional, familiares e/ou responsáveis, comunidade e demais profissionais ou instituições envolvidos com a instituição.

De forma geral, podemos dizer que a primeira etapa visa a produção de **evidências sobre o cotidiano** (pontos fortes e desafios) pela avaliação das 7 dimensões e seus indicadores de qualidade. No entanto, para que a avaliação complete seu ciclo e não fique apenas na mera constatação, a segunda etapa será fundamental, pois vai possibilitar o encaminhamento das situações, atitudes e ações avaliadas. Por isso, podemos dizer que a segunda etapa consiste em **gerar consequências ou encaminhamentos para a avaliação** pela elaboração e acompanhamento de um Plano de Ação para a melhoria da qualidade da instituição educativa.

A seguir, são apresentados⁹ os pontos de atenção e o planejamento necessário em cada uma das etapas. No entanto, ressaltamos que os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* constituem um instrumento flexível e participativo, que pode ser aplicado de diferentes formas, de acordo com a realidade, a criatividade e a experiência de cada instituição. Neste processo de apropriação do documento em cada realidade, é importante estar atento para não desconfigurar os princípios que sustentam essa proposta avaliativa, como por exemplo, o princípio da definição e qualidade em um processo participativo e aberto para diferentes atores.

Afinal, o que se busca é garantir a participação da comunidade educativa e a construção coletiva de um retrato fiel da qualidade do contexto educativo. Para isso, a instituição educacional deve organizar-se para o momento avaliativo, de modo a sensibilizar e preparar toda a comunidade.

Sugere-se que seja constituído um grupo de trabalho específico na unidade educacional para organizar o processo, planejar como será feita a mobilização da comunidade, providenciar os materiais necessários, além de organizar o tempo e os espaços para reunião dos grupos e a plenária final.

A seguir, será apresentado o detalhamento de cada etapa do processo.

A organização da autoavaliação



Para apoiar o processo de planejamento e organização da autoavaliação, serão explicitados a seguir os pontos de atenção considerados vitais nesse processo. Em seguida, é disponibilizado um encarte que pode ser reproduzido e preenchido pelo Grupo de Trabalho para acompanhamento das ações, registro das decisões do grupo e *checklist* das ações necessárias para a organização da autoavaliação.

Assim, no processo de planejamento e organização da autoavaliação, é importante:

Constituir um Grupo de Trabalho:

Formar uma equipe responsável pela organização e condução do processo de autoavaliação na Unidade Educacional.

Leitura do documento:

Promover, com o grupo de Trabalho, a leitura atenta e integral dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Definir a data da autoavaliação:

Planejar o cronograma conforme o calendário escolar da Unidade Educacional.

Divulgar e mobilizar famílias e comunidade:

Garantir ampla divulgação e engajamento, com cartazes, bilhetes, faixas, redes sociais, reuniões, rádio local e outros meios disponíveis. Este é um posto-chave para assegurar o debate democrático e a diversidade de vozes.

9. Os itens apresentados neste tópico (Como aplicar os indicadores), bem como o quadro 1, foram inspirados no trabalho desenvolvido na rede municipal de São Paulo no período em que Sonia Larrubia atuava como diretora da Divisão de Educação Infantil. Suas assessoras eram as professoras Maria Malta Campos, Bruna Ribeiro, Marina Célia Dias, com apoio da então estagiária Aline Dias.

Convidar representantes de outras instâncias:

Sempre que possível, convidar e envolver Conselheiros Municipais de Educação, representantes de mantenedoras e outros atores ligados à educação local.

Preparar os materiais necessários:

Providenciar cópias das dimensões e indicadores, cartazes ou *slides* explicativos, lápis, canetinhas ou giz nas cores vermelha, verde e amarela, cartolinas e cartões coloridos para uso na plenária.

Organizar os espaços de trabalho:

Definir previamente os locais destinados aos sete grupos de discussão (um por dimensão) e à plenária geral. Identificar os espaços com cartazes, como “Discussão – Dimensão 1”, para facilitar a movimentação dos grupos no dia da autoavaliação.

Prever espaço para as crianças:

Embora a autoavaliação seja uma proposta específica para os familiares e/ou responsáveis por bebês e crianças, é sempre bom estar prevenido e organizar um ambiente acolhedor com brinquedos e materiais para as crianças que possam estar presentes no dia da autoavaliação.

Elaborar uma apresentação introdutória:

Preparar cartazes, *slides* ou outro recurso visual com os objetivos da autoavaliação e a explicação da metodologia de trabalho, de forma didática e objetiva.

Definir as/os coordenadoras/es e relatoras/es dos 7 grupos:

Convidar e definir as/os coordenadoras/es e as/os relatoras/es dos pequenos grupos. Será necessário um relator e um coordenador por grupo, sendo um grupo por dimensão. Podem ser definidos previamente ou no dia da autoavaliação – incluindo familiares, profissionais da escola e membros da comunidade. Recomendado-se, entretanto, que as pessoas que irão atuar na coordenação dos pequenos grupos estejam familiarizadas com o documento e sua metodologia.

Principais responsabilidades dos coordenadores e dos relatores dos pequenos grupos

Papel da/o coordenador/a: Garantir que todas as perguntas sejam respondidas no tempo previsto; conduzir a discussão para alcançar consensos sobre a situação da unidade educacional em relação aos indicadores ou, quando não houver consenso, registrar as opiniões divergentes; apoiar o grupo na compreensão do processo de atribuição de cores.

Papel do/a relator/a: Registrar a discussão do grupo; elaborar o quadro-síntese; apresentar, na plenária, os resultados com base nesse quadro, incluindo as justificativas para as cores atribuídas a cada indicador e à dimensão, bem como as eventuais divergências presentes no pequeno grupo.

Checklist – Organização da Autoavaliação

Data da autoavaliação: _____

Nomes dos integrantes do Grupo de Trabalho responsável pela organização:

Leitura do documento

Promover, com o grupo de Trabalho, a leitura atenta e integral dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Constituir um Grupo de Trabalho

Formar uma equipe responsável pela organização e condução do processo de autoavaliação na Unidade Educacional.

Definir a data da autoavaliação

Planejar o cronograma conforme o calendário escolar da Unidade.

Mobilizar famílias e comunidade

Garantir ampla divulgação e engajamento, com cartazes, bilhetes, faixas, redes sociais, reuniões, rádio local e outros meios criativos.

(Este é um ponto-chave para assegurar o debate democrático e a diversidade de vozes.)

Convidar representantes de outras instâncias

Sempre que possível, envolver Conselheiros Municipais de Educação, representantes de mantenedoras e outros atores ligados à educação local.

Preparar os materiais necessários

Providenciar cópias das dimensões e indicadores, cartazes ou *slides* explicativos, lápis, canetinhas ou giz nas cores vermelha, verde e amarela, cartolinas e cartões coloridos para uso na plenária.

Organizar os espaços de trabalho

Definir previamente os locais destinados aos sete grupos de discussão (um por dimensão) e à plenária geral.

Identificar os espaços com cartazes, como “Discussão – Dimensão 1”, para facilitar a movimentação.

Encarte

Prever espaço para as crianças

Organizar um ambiente acolhedor com brinquedos e materiais para as crianças que possam estar presentes no dia da autoavaliação.

Elaborar uma apresentação introdutória

Preparar cartazes, *slides* ou outro recurso visual com os objetivos do encontro e a explicação da metodologia de trabalho.

Selecionar coordenadores e relatores de grupo

Escolher 7 coordenadores e 7 relatores, um para cada dimensão.

Podem ser definidos previamente ou no dia da autoavaliação – incluindo familiares, profissionais da escola e membros da comunidade.

Recomenda-se que os coordenadores estejam familiarizados com o documento e sua metodologia.

Observações:



Etapa 1: A autoavaliação institucional participativa

Concluído o processo de organização, é chegado o momento da avaliação no âmbito da instituição educacional.

A dinâmica do dia conta com alguns momentos bem definidos, como a apresentação da proposta, o trabalho em pequenos grupos e a plenária. A seguir, discorre-se sobre cada um destes importantes momentos.

Preparação do ambiente e acolhimento dos/das participantes

No dia da reunião de autoavaliação, é essencial acolher os familiares e/ou responsáveis por bebês e crianças, membros da comunidade, profissionais e demais participantes, para que sua participação seja reconhecida e valorizada.

Um ambiente especialmente preparado para o dia (com cartazes de boas-vindas, recepção acolhedora, se possível, oferta de um lanche saboroso e afetivo) expressa o cuidado e a importância que a equipe da Unidade atribui a esse momento coletivo.

Apresentação da proposta da autoavaliação

Os membros do Grupo de Trabalho (GT) e/ou o responsável pela Unidade apresentam a todos os participantes os objetivos da autoavaliação, explicam o que são os indicadores e como aplicar a metodologia das cores, além de detalhar a proposta de trabalho do dia, que inclui momentos em pequenos grupos e uma plenária.

Formação dos pequenos grupos

O responsável pela condução geral da autoavaliação deve dividir os presentes em sete grupos, sendo cada um responsável pela discussão e avaliação de uma dimensão. Cada grupo deve contar com um relator, responsável por registrar as reflexões, e um coordenador, encarregado de distribuir os materiais (texto da dimensão, indicadores, canetinhas coloridas), controlar o tempo e facilitar o diálogo, para que todos possam participar.

Trabalho em pequenos grupos: avaliação da qualidade

Cada grupo deve ler coletivamente o texto introdutório de sua dimensão e, em seguida, debater e responder às perguntas de cada indicador, além de atribuir cores às questões (ver sobre a metodologia de atribuição de cores adiante). Após essa etapa, inicia-se a discussão e atribuição de cor ao respectivo indicador.

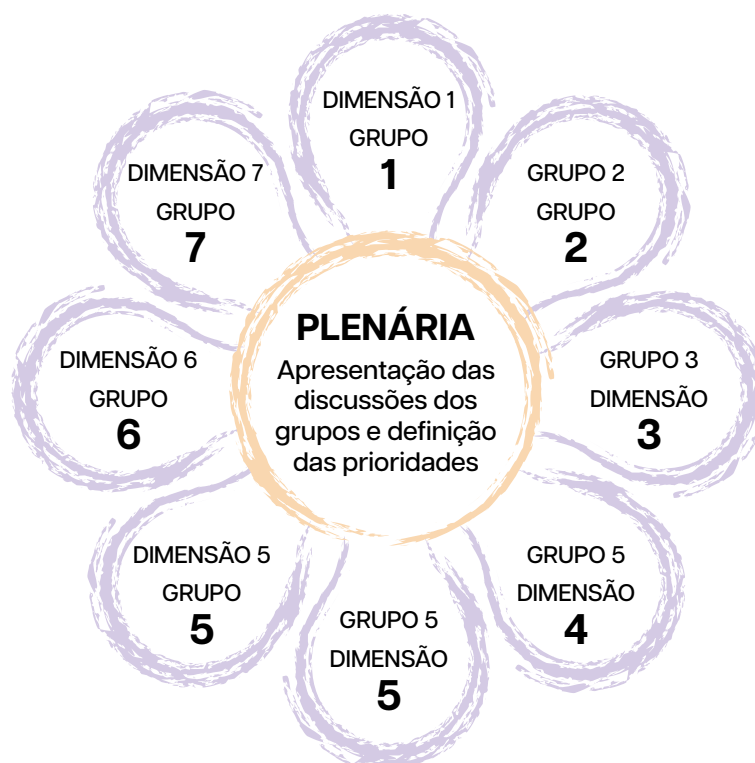
Registro das discussões e elaboração de quadro-síntese

Durante o processo, o relator deve tomar notas, cuidar da clareza das sínteses e registrar aspectos relevantes das falas, percepções e sugestões do grupo. Concluída a avaliação do grupo, o relator elabora um **quadro-síntese** que será apresentado na plenária (ver modelo na pág 23).

A plenária

Todos os grupos participam da plenária, momento de socialização das discussões e apresentação das cores atribuídas aos indicadores e dimensões.

Serão distribuídos cartões coloridos aos participantes. Cada grupo apresentará seu quadro-síntese.



Debate na plenária e confronto de cores, ideias e opiniões

O responsável pela condução da autoavaliação deve atuar como facilitador e mediador do debate, para favorecer a escuta, a problematização e a reflexão coletiva sobre os resultados apresentados pelos grupos.

É importante verificar se os participantes concordam com as cores e os argumentos atribuídos às dimensões, com diálogo e elaboração de possíveis consensos.

Durante a plenária, os participantes podem se manifestar oralmente e/ou com os cartões coloridos. Mudanças nas cores apresentadas pelos grupos podem ocorrer e devem ser acolhidas como parte do processo democrático. Recomenda-se evitar a simples votação, priorizar o debate qualificado e o respeito aos diferentes pontos de vista.

Síntese dos resultados:

Ao final da plenária, a comunidade e a equipe escolar terão um retrato coletivo da qualidade da Unidade Educacional, com pontos fortes e desafios a serem enfrentados.

Encerramento e encaminhamentos:

O encontro pode ser encerrado com o convite para uma nova reunião, dedicada à elaboração do Plano de Ação.

Registro e continuidade:

Conservar os quadros-síntese elaborados pelos grupos para que sirvam como ponto de partida na reunião de elaboração do Plano de Ação e apoiem o acompanhamento contínuo do processo de melhoria da qualidade na unidade educacional.

O quadro a seguir apresenta uma estimativa do tempo necessário para cada etapa da avaliação, e poderá ser ajustado conforme o contexto.

Quadro 2: Estimativa do tempo para a autoavaliação

Descrição	Tempo estimado
Acolhimento das/os participantes	
Apresentação da proposta à comunidade e explicação da metodologia de trabalho, com os indicadores e a organização dos grupos.	30 minutos a 1 hora
Discussão das dimensões nos grupos de trabalho.	1 hora e meia a 2 horas
Plenária: apresentação de todos os grupos de trabalho para discussões, identificação de conflitos e consensos quanto às cores atribuídas e suas razões.	1 hora e meia a 2 horas
Definição dos problemas prioritários na plenária	30 minutos a 1 hora

Total de horas para a autoavaliação: 4 a 5 horas, aproximadamente

IMPORTANTE:

Nas instituições com mais de um turno, recomenda-se organizar a discussão por turno, para permitir a participação de mais pessoas. Cada turno deve fazer sua avaliação e elaborar o respectivo plano de ação. Nesses casos, recomenda-se um momento adicional para identificar e alinhar ações comuns entre os planos de ação dos diferentes turnos.





Sobre a metodologia de atribuição de cores

Cada dimensão dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* é composta de **indicadores específicos**, que são avaliados com **perguntas orientadoras**.

Essas perguntas convidam os grupos a analisar como cada aspecto da vida institucional se manifesta na prática cotidiana, em uma leitura crítica e compartilhada sobre a qualidade do trabalho.

As perguntas do documento descrevem **ações, atitudes, situações ou práticas** que evidenciam a condição da instituição em relação ao tema de cada indicador. Cada pergunta deve ser discutida pelo grupo e **receber uma cor (verde, amarelo ou vermelho)**. As cores atribuídas às perguntas orientam a ponderação coletiva para definir, ao final, qual das três cores representa com maior precisão a situação da instituição em relação a cada indicador. Não é necessário atribuir cores às dimensões.

As cores funcionam como instrumentos de reflexão que favorecem o diálogo e a construção de compromissos coletivos para a melhoria contínua da qualidade.

Significado das cores no processo avaliativo	
	<p>Cor verde: ações, atitudes, situações e/ou práticas consolidadas</p> <p>A cor verde deve ser atribuída quando o grupo identifica que as ações, atitudes, situações e/ou práticas estão presentes e consolidadas na instituição de Educação Infantil. Esta cor indica que a unidade educacional já está em um bom caminho, com avanços concretos no processo de aprimoramento da qualidade.</p>
	<p>Cor amarela: ações, atitudes, situações e/ou práticas em desenvolvimento</p> <p>A cor amarela indica que determinadas ações, atitudes, situações ou práticas ainda não estão consolidadas, ocorrem de forma pontual ou parcial. Nesse sentido, a cor amarela sinaliza a necessidade de atenção e cuidado, com acompanhamento, reflexão e planejamento para avançar.</p>
	<p>Cor vermelha: ações, atitudes, situações e/ou práticas inexistentes ou frágeis</p> <p>A cor vermelha é atribuída quando o grupo constata que as ações, atitudes, situações ou práticas ainda não estão presentes no cotidiano da unidade educacional ou se encontram muito frágeis. Nesse caso, a situação é grave e exige providências imediatas.</p>
	<p>Caso a sua Unidade de Educação Infantil seja uma Unidade de área rural, ou atenda em sua maioria matrículas de bebês e crianças do campo, das águas e das florestas, comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, sugerimos que você conheça e utilize o INDIQUEICAIF - Indicadores Nacionais de Qualidade da Educação Infantil do campo, das águas e das florestas.</p>

Como fazer a atribuição das cores

As perguntas devem ser discutidas de forma **coletiva e dialógica**, para que diferentes segmentos da comunidade – profissionais, famílias e comunidade local – participem ativamente.

Ao lado de cada pergunta e de cada indicador, há círculos em branco para serem preenchidos com as cores atribuídas pelo grupo. Ao final de cada dimensão, há também um espaço para registrar o resultado das discussões. Nesse campo, recomenda-se destacar os pontos principais do debate e justificar as cores atribuídas a cada indicador. Para o(a) relator(a), esse registro é fundamental, pois subsidia a elaboração do quadro-síntese (em cartolina, outra folha disponibilizada ou no encarte desta publicação), que deverá conter: o nome da dimensão, seus respectivos indicadores, as cores atribuídas e um breve resumo da discussão de cada indicador. O quadro-síntese deverá ser apresentado na plenária.

Avaliação e atribuição de cores nos grupos de trabalho:

PASSO A PASSO

- **Apresentação do/a coordenador/a:** O/a coordenador/a se apresenta, informa que sua atribuição é garantir a participação de todas as pessoas e o cumprimento do tempo previsto. Verifica se todos compreenderam a dinâmica de trabalho e estima, com o grupo, o tempo médio para discutir cada indicador e o conjunto de perguntas. O/a coordenador/a é responsável por buscar soluções para as dúvidas do grupo.
- **Apresentação do/a relator/a:** O/a coordenador/a apresenta o/a relator/a e explica suas atribuições: registrar a discussão, elaborar o quadro-síntese e expor o resultado da discussão na plenária.
- **Orientação aos participantes:** Reforçar que basta estar atento/a para ouvir e participar ativamente da discussão.

- **Leitura inicial:** Iniciar pela leitura do texto que introduz a dimensão; em seguida, ler um indicador e as perguntas correspondentes.
- **Discussão e atribuição de cores às perguntas:** Feita essa leitura, o grupo discute e responde à primeira pergunta e atribui uma cor a ela. Depois a segunda e assim por diante, até responder a todas as perguntas relativas àquele indicador.
- **Atribuição de cores aos indicadores:** Concluída a avaliação das perguntas, o grupo discute e atribui uma cor ao indicador em questão. Repetir o mesmo procedimento para os demais indicadores da dimensão.
- **Encaminhamento à plenária.** Após todas as perguntas e indicadores receberem suas cores, o grupo encerra essa etapa e poderá se dirigir à plenária com seu quadro-síntese.

Importante. A definição da cor de um indicador deve resultar da discussão no grupo. Quando houver predominância de perguntas em amarelo, tende-se a atribuir amarelo (ou, conforme o contexto, vermelho) ao indicador. Se predominarem perguntas em vermelho, o indicador deve ser vermelho. Se a maioria estiver em verde, o indicador pode ser verde. Contudo, se houver uma pergunta vermelha sobre um aspecto considerado crítico, o grupo pode deliberar por manter o indicador em vermelho, mesmo diante da maioria de outras cores, ou seja, trata-se de uma ponderação que o grupo deve fazer.

Etapa 2: A organização do Plano de Ação



Recomenda-se que o Plano de Ação seja proposto em outro dia, considerando a duração estimada de 3 a 4 horas para sua apresentação. Sua organização pressupõe os seguintes passos:

Mobilização da equipe, familiares e comunidade

Mobilizar novamente os diferentes segmentos (familiares/responsáveis, representantes da comunidade, profissionais da Unidade Educacional), independentemente de terem participado da primeira etapa da autoavaliação.

Retomada dos quadros-síntese

Reunir os **quadros-síntese** das sete dimensões apresentadas na plenária para servirem como ponto de partida do Plano de Ação.

Valorização de novas contribuições

Garantir que participantes que não estiveram na autoavaliação possam contribuir; suas leituras são bem-vindas e enriquecem o processo.

Definições logísticas

Preparar sala(s), materiais (cartazes, projetor, marcadores), modelo de quadro de ação, tempo de trabalho e sequência da pauta.

Mediação

Definir quem conduzirá a reunião (mediação/facilitação) e como serão acolhidas e registradas as contribuições.

A elaboração do Plano de Ação (estratégias para a melhoria da qualidade)



Ao final do encontro avaliativo, a instituição educacional terá um retrato dos pontos fortes e dos desafios de seu contexto educativo. Esses resultados devem ser o ponto de partida para o debate que culminará na elaboração coletiva do Plano de Ação da unidade educacional. A seguir, são apresentados alguns pontos de atenção para conduzir o encontro de elaboração do Plano de Ação.

Acolhimento e contextualização

Recepcionar os participantes e lembrar como foi a primeira reunião: como ocorreu a autoavaliação, principais resultados e atribuição de cores por dimensão (pontos fortes e desafios).

Apresentação do objetivo da reunião

Explicar que o objetivo é elaborar o Plano de Ação da Unidade, com medidas necessárias para enfrentar os desafios identificados na autoavaliação.

Possibilidade de Trabalho em pequenos grupos

A depender do número de participantes, pode-se optar por dividir os participantes em sete pequenos grupos (um por dimensão ou, se o número for reduzido, um grupo pode trabalhar mais de uma dimensão) para que retomem as questões identificadas no quadro-síntese, com os indicadores que precisam ser priorizados no Plano de Ação. Os participantes podem optar ainda por fazer todo o trabalho de forma coletiva na plenária.

Retomada por dimensão

Cada grupo (ou o todos os participantes) vai revisar o quadro-síntese da(s) dimensão(ões) sob sua responsabilidade e elencar os indicadores prioritários a serem incluídos no Plano.

Elaboração do Plano de Ação

Para cada indicador prioritário, registrar no quadro: Problema/necessidade a ser enfrentado, (ação/ estratégia); quem serão os responsáveis pela ação e acompanhamento; e o prazo. Deve-se registrar os pontos aprovados coletivamente em um Quadro Geral do Plano de Ação da Unidade (ver modelo abaixo). Sempre que possível, vincular ações a recursos, parcerias, formação e ações de acompanhamento.

O planejamento nos ajuda a definir e organizar as atividades que colocaremos em prática para alcançar nossos objetivos; a decidir quem serão as pessoas responsáveis por essas atividades; e a prever o tempo necessário para a execução.

O primeiro passo é saber o que queremos alcançar. Em seguida, precisamos identificar o que faremos para alcançar os objetivos e de quais recursos (financeiros, humanos, materiais, entre outros) precisamos para colocar nosso plano em ação. No caso deste trabalho, o principal objetivo é construir um atendimento de qualidade.

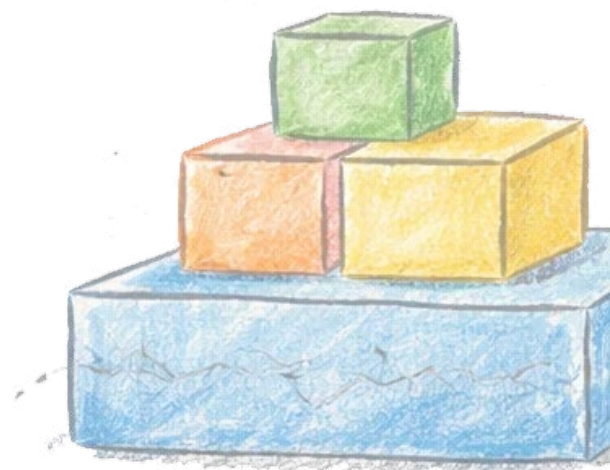
Uma vez definidas as ações e estabelecidos os prazos e os responsáveis pelas atividades, é importante indicar se as ações são de curto prazo (até o fim do ano), médio prazo (para o ano seguinte) ou longo prazo (para o ano subsequente).

Modelo do Plano de Ação

Dimensão	Indicador	Problemas (o quê)	Ações/ Estratégias (como)	Responsáveis (quem)	Prazo (quando)

Classificação dos prazos

- **Curto prazo:** até o fim do semestre
- **Médio prazo:** até o fim do ano
- **Longo prazo:** no ano seguinte ou nos próximos anos



Acompanhamento e monitoramento do Plano de Ação

Difícilmente um planejamento termina do mesmo jeito que começa. Há coisas que acontecem como o previsto e outras, nem tanto. Isso não quer dizer que o planejamento não deu certo, mas que exige acompanhamento e avaliação. É preciso estar atento, corrigir o que está dando errado e observar o que pode mudar para melhor. Uma comissão representativa pode ficar com a responsabilidade de monitorar o plano de ação. Reuniões periódicas ajudam a verificar se as ações estão acontecendo como foram planejadas e no tempo determinado anteriormente e também a replanejar ações que não estão ocorrendo ou não estão dando certo.

Sugerimos que um painel com as cores definidas na plenária seja exposto, em local visível, na instituição de educação infantil. O encarte desta publicação (pág. 20) pode ser colocado no mural da instituição de Educação Infantil e/ou distribuído à comunidade e à equipe. Assim, toda a comunidade acompanhará a mudança dos sinais de qualidade da instituição à medida que o plano de ação for sendo executado.

Como foi dito, pode haver adaptações para garantir que as discussões ocorram em um tempo mais longo. Por exemplo: a instituição pode optar e ter condições de fazer reuniões a cada dois meses, com uma dimensão a ser discutida em cada encontro, de modo que todos discutam todas as dimensões.

Seja como for, recomendamos que este instrumento seja aplicado a cada um ou dois anos, pois tão importante quanto a avaliação da qualidade da instituição de educação infantil pela comunidade é o processo de acompanhamento dos resultados, dos limites e das dificuldades encontradas na implementação do plano de ação. É importante que os indicadores sejam vistos como um parte de um processo pelo qual a instituição de educação infantil passa, e não como um evento que só ocorre nos dias de avaliação e planejamento. Para tanto, é importante que sejam definidos os responsáveis por esse acompanhamento.

Para avaliar se as ações planejadas estão solucionando os problemas detectados nas dimensões discutidas, pode-se recorrer a esse instrumental a cada um ou dois anos, por exemplo. Se as cores que a comunidade atribuiu aos indicadores estiverem passando do vermelho para o amarelo ou do amarelo para o verde, é sinal de que o plano de ação está surtindo efeito.

Em relação às demandas que não são de responsabilidade da instituição de educação infantil, recomendamos que, no fim das discussões, os grupos identifiquem quais são essas questões e encaminhem à Secretaria de Educação, ao Conselho Municipal de Educação ou respectivo responsável. O encarte preenchido pode apoiar a apresentação dos resultados da avaliação.

Em suma, podemos dizer que a avaliação propiciada por este documento pode fortalecer pontos fortes da instituição, ajudar a superar fragilidades e fortalecer ações e parcerias que sustentem o avanço e contribuam para a melhoria da qualidade social das instituições de educação infantil no Brasil.

3



Dimensões e indicadores da qualidade na educação infantil

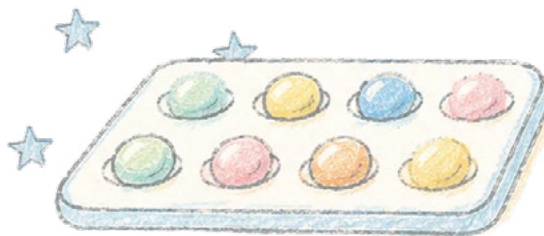
1. Nota metodológica – Temas estruturantes

O movimento inicial do processo de revisão foi destinado à identificação e organização dos temas estruturantes que orientam a concepção, a análise e a revisão do documento. Esse movimento foi fundamentado na necessidade de assegurar coerência normativa entre os indicadores propostos e os documentos contemporâneos da política educacional, bem como os marcos legais e orientadores que normatizam a Educação Infantil no país. Foram definidos como temas estruturantes aqueles que apresentam centralidade normativa, incidência direta sobre a garantia de direitos e relevância para a organização das práticas institucionais na Educação Infantil. Integram esse conjunto:

- Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), incluindo o enfrentamento ao racismo e ao racismo religioso;
- Sustentabilidade, considerada em suas dimensões socioambiental e educativa;
- Linguagem, compreendida de forma ampliada, em consonância com as especificidades da Educação Infantil;
- Processos de transição vivenciados por bebês e crianças;
- Articulação intersetorial com a rede de proteção;
- Saúde mental, reconhecida como dimensão constitutiva do cuidado e do trabalho pedagógico;
- Escuta das famílias e reconhecimento de sua participação nos processos educativos;
- Participação do corpo técnico nas atividades educativo-pedagógicas;
- Alimentação e cuidado (sono e higiene, por exemplo), articulados aos processos educativos;
- Responsabilidade compartilhada entre os entes federativos na garantia do direito à educação;
- Interseccionalidade dos marcadores sociais, quais sejam, classe, raça, gênero, idade, origem, entre outros, considerando o conhecimento da instituição educativa sobre o território e a comunidade atendida;
- Relação entre educação integral e Educação Infantil;
- Instituição educativa como espaço de pertencimento das comunidades que a frequentam.

A incorporação desses temas expressa o entendimento de que a qualidade da Educação Infantil deve ser analisada à luz de parâmetros normativos que articulam cuidado, educação e proteção integral, conforme previsto na legislação educacional e nas políticas públicas vigentes. Esse primeiro movimento orientou as etapas subsequentes da revisão, e são uma referência metodológica para a reorganização das dimensões, indicadores e questões avaliativas que compõem a versão final do documento.

2. Nota metodológica – Seleção de documentos normativos e orientadores



A segunda nota metodológica refere-se ao movimento de identificação, seleção e incorporação de documentos normativos e orientadores publicados após a versão original dos Indicadores, considerados relevantes para o processo de revisão. Esse movimento teve como objetivo atualizar o referencial normativo do documento, para assegurar consonância com a legislação, as diretrizes nacionais e os marcos conceituais que passaram a orientar a Educação Infantil no período posterior à publicação inicial. Foram priorizados documentos que apresentam incidência direta sobre a organização do atendimento, das práticas pedagógicas, da gestão institucional e da garantia de direitos de bebês e crianças, bem como aqueles que introduzem ou aprofundam dimensões relacionadas à qualidade e à equidade na Educação Infantil.

Integram esse conjunto os seguintes documentos:

- *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil* (2006), documento que apresenta as condições mínimas estruturais para o funcionamento das instituições de Educação Infantil;
- *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (2009), considerado como referência para a análise das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições;
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010), marco normativo estruturante da etapa;
- *Diretrizes para a Educação Infantil* (2010), no que se refere à organização do atendimento e às responsabilidades institucionais;
- *Marco Legal da Primeira Infância* (2016), pela centralidade conferida à criança como sujeito de direitos e à articulação intersetorial das políticas públicas;
- *Base Nacional Comum Curricular* (2017), em processo de análise quanto à sua incorporação no escopo da revisão, considerando seus limites e implicações para a Educação Infantil;
- *Diretrizes Curriculares Nacionais de Qualidade e Equidade para o atendimento nas instituições de Educação Infantil* (2024), em razão de sua atualização normativa e do enfoque explícito na articulação entre qualidade e equidade;
- Documentos recentes de política nacional para a Educação Infantil, como o *Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil* (CONAQUEI) (2025) e o *Plano Nacional pela Primeira Infância* (PNPI, 2025), pela relevância na consolidação de diretrizes, metas e estratégias de ação no campo;
- *Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Educação Infantil no Maranhão* (2024), pela importância no enfoque específico com relação ao tema das relações étnico-raciais na educação infantil;
- *Guia sobre usos dos dispositivos digitais: Crianças, adolescentes e telas* (2025), pela atenção ao debate atual sobre o uso de dispositivos digitais por crianças e adolescentes e o impacto na aprendizagem;
- *Indicadores da Qualidade na Educação Relações Raciais na Escola Antirracismo em Movimento* (2023), pela importância na análise das implicações institucionais do racismo estrutural na educação escolar;
- Relatório do Pré-teste Nacional – Atualização dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil - VERSÃO 2025/2026, considerando a relevância do material produzido pela sociedade civil convocada para o pré-teste.

3. Dimensões

DIMENSÃO 1 – Planejamento institucional e político-pedagógico

Projeto político-pedagógico

“É importante tomar como ponto de partida para a construção do projeto da escola a prática social e o compromisso de socializar os problemas da escola, da gestão, do currículo e da avaliação. O projeto pedagógico constituído pela própria comunidade escolar é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção e estruturação dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos e da avaliação. O projeto político-pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas”.

VEIGA, Ilma (2013)

Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/A-escola-em-debate.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

O atendimento a bebês e crianças nas instituições de Educação Infantil constitui um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). Trata-se de um direito público que deve ser garantido em espaços comprometidos com a promoção das aprendizagens e com o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais, em complementaridade à ação das famílias e da comunidade.

A consolidação dessa garantia insere-se no contexto das lutas sociais que marcaram a década de 1980, período decisivo na afirmação da criança como sujeito de direitos no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico ao reconhecer a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança, rompendo com uma tradição assistencialista que reduzia creches e pré-escolas a espaços de guarda e proteção enquanto as famílias trabalhavam. A partir desse novo paradigma legal e político, a Educação Infantil deixa de ser concebida como serviço de caráter compensatório e passa a integrar a educação básica, o que implica a definição de diretrizes, princípios pedagógicos e responsabilidades institucionais para a organização do trabalho educativo.

Essa compreensão exige planejamento institucional e pedagógico intencional, sustentado por processos sistemáticos de acompanhamento, avaliação e revisão das práticas. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui referência central para a organização das ações institucionais e pedagógicas, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

A elaboração, a implementação e a revisão do PPP devem ocorrer por meio de processos coletivos e participativos, assegurando a gestão democrática, a publicidade do documento e sua apropriação por educadoras(es), demais profissionais, famílias, bebês e crianças. Considera-se, portanto, como dimensão de qualidade a existência de um PPP formalizado, atualizado, acessível e construído a partir de diagnóstico institucional que reconheça a realidade social, cultural e territorial da comunidade atendida.

Ao orientar o planejamento das vivências, o PPP deve reconhecer e valorizar a cultura local, explicitar objetivos educacionais e estratégias para alcançá-los, bem como articular-se com a rede de proteção e com o Sistema de Garantia de Direitos de bebês e crianças. A intersectorialidade e a corresponsabilidade institucional constituem princípios estruturantes das políticas para a Primeira Infância e fundamentam as questões relacionadas à proteção integral e ao papel público da Educação Infantil.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é afirmada como eixo estruturante do planejamento institucional e pedagógico, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Considera-se, como elemento de qualidade, a explicitação, no PPP, de diretrizes voltadas à valorização da diversidade e ao enfrentamento das discriminações étnico-raciais, de gênero e das relacionadas às deficiências, conforme também orienta a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Inclui-se, ainda, o reconhecimento do perfil étnico-racial da comunidade escolar e a garantia do direito à autodeclaração no ato da matrícula, como condição para o monitoramento de desigualdades e para a formulação de estratégias de equidade.

Nas duas décadas de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, pesquisas nacionais que mapearam esse processo indicam que a explicitação do trabalho com a ERER no PPP produz impacto positivo na sua efetivação, contribuindo para que as ações se tornem permanentes e estruturadas. Torna-se, portanto, fundamental que a gestão escolar explicita seu compromisso não apenas nas práticas cotidianas, mas também nos documentos que orientam a rotina e o planejamento das unidades.

A efetivação desses princípios demanda atuação ativa da equipe gestora. A gestão escolar constitui dimensão estratégica da qualidade educacional quando assume a equidade como eixo estruturante do Projeto Político-Pedagógico. Não se trata apenas de supervisionar procedimentos administrativos, mas de exercer liderança formativa, capaz de mobilizar a equipe, analisar dados institucionais, identificar desigualdades e promover condições para que as diretrizes institucionais se traduzam em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Nessa perspectiva, a gestão comprometida com a equidade faz uma análise sistemática de indicadores institucionais, considerando marcadores como raça/cor, gênero, deficiência, território e condição socioeconômica, para identificar possíveis desigualdades no acesso, na permanência, na participação e nas experiências das crianças. A partir dessa leitura crítica, planeja ações intencionais voltadas à superação dessas desigualdades e à promoção de ambientes educativos inclusivos e antirracistas.

No que se refere ao planejamento pedagógico, compreende-se que a organização das vivências cotidianas deve estar sustentada em tempos institucionais assegurados na jornada de trabalho, na consideração das especificidades das faixas etárias atendidas e na atualização permanente das(os) profissionais quanto aos referenciais teóricos, normativos e metodológicos da Educação Infantil. Em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), verifica-se se o planejamento contempla, de forma contínua e integrada, o brincar, os diferentes agrupamentos, a inclusão, a diversidade, as relações étnico-raciais, a educação ambiental e a sustentabilidade, evitando abordagens fragmentadas, pontuais ou descontextualizadas.

A documentação pedagógica assume papel central nesse processo, sendo compreendida como instrumento de registro, reflexão, comunicação e avaliação das práticas educativas. Mais do que procedimento administrativo, constitui dispositivo formativo que permite visibilizar as aprendizagens, analisar as interações e reorientar o trabalho pedagógico. Considera-se como aspecto de qualidade a produção sistemática de registros sobre as vivências, interações e aprendizagens de bebês e de crianças, seu uso para a autoavaliação docente e institucional, bem como o compartilhamento qualificado dessas informações com as famílias.

Por fim, o acompanhamento pedagógico é compreendido como dimensão constitutiva da qualidade da Educação Infantil. O apoio sistemático da coordenação pedagógica, a articulação dos processos de transição vivenciados por bebês e crianças, entre agrupamentos e etapas, e o suporte das Secretarias de Educação à unidade configuram responsabilidades institucionais fundamentais para a consolidação do planejamento, da

avaliação e da melhoria contínua do atendimento. Ao articular planejamento institucional, gestão democrática, monitoramento de desigualdades, planejamento pedagógico, documentação e acompanhamento, reafirma-se que a qualidade da Educação Infantil é indissociável da equidade. Essa qualidade se concretiza quando as práticas educativas são intencionalmente comprometidas com a superação das desigualdades estruturais, com o reconhecimento das diversidades e com a garantia dos direitos de bebês e crianças como sujeitos das políticas públicas para a Primeira Infância.

INDICADOR 1.1. Planejamento institucional ○

- A instituição tem um Projeto Político-Pedagógico (PPP) formalizado em documento?
- O PPP está em consonância com as legislações, diretrizes e documentos normativos vigentes que orientam a Educação Infantil?
- O PPP é revisado periodicamente em processos coletivos, com a participação das famílias e do corpo técnico da unidade de Educação Infantil?
- O PPP foi elaborado com base em diagnóstico institucional, considerando a realidade social e territorial da comunidade atendida e os registros das documentações pedagógicas anteriores?
- O PPP é conhecido por todas(os) as(os) profissionais da unidade, pelas famílias e pela comunidade escolar?
- O PPP está acessível à comunidade escolar (bebês, crianças, famílias, professoras(es), funcionárias(os), entre outros(as))?
- A unidade de Educação Infantil promove ações e/ou momentos de divulgação e socialização do PPP junto às famílias?
- A unidade de Educação Infantil cria condições para a escuta de bebês e de crianças, considerando suas experiências e manifestações no processo de elaboração e revisão do PPP?
- O PPP contempla a cultura local e o território, com ações de reconhecimento e valorização do contexto em que a unidade está inserida?
- O Projeto Político-Pedagógico explicita a intersetorialidade, a articulação com o Sistema de Garantia de Direitos de bebês e crianças e o papel da Educação Infantil na rede de proteção?
- O PPP estabelece diretrizes para a valorização da diversidade, com ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e à educação ambiental?
- O PPP explicita diretrizes para o enfrentamento das discriminações étnico-raciais, de gênero e das relacionadas às deficiências, fundamentadas nas diretrizes educacionais vigentes?
- O processo de elaboração e/ou revisão do PPP é conduzido pela equipe gestora da unidade, com o envolvimento e a contribuição de todas(os) as(os) profissionais da Educação Infantil e dos diferentes atores da comunidade escolar, incluindo as famílias de bebês e de crianças?
- A instituição assegura o direito à autodeclaração étnico-racial das crianças no momento da matrícula, orienta as famílias sobre sua importância e acompanha o preenchimento dos dados de raça/cor?
- A proposta pedagógica explicita ações voltadas à valorização da diversidade de estéticas corporais e dos pertencimentos étnico-raciais e culturais, assegurando experiências corporais saudáveis, respeitadas e não discriminatórias para bebês e crianças?

Gestão democrática e equidade

Alguns fundamentos da gestão democrática, como o estímulo à ampla participação na tomada de decisões, o necessário envolvimento da comunidade escolar (profissionais, famílias e comunidade) no planejamento da unidade educacional, bem como a troca de informações e diálogo permanente sobre a função social da escola; fortalecem compromissos e laços entre as crianças, as famílias e a unidade educacional para a melhoria da qualidade da educação.

Esses processos geram um clima positivo de confiança na capacidade da unidade educacional fomentar pertencimento e enfrentar seus desafios no campo da promoção dos direitos humanos, sensibilizando toda a comunidade e a população em geral para a promoção de equidade educacional a partir da valorização das diferenças desde a infância.

A gestão democrática amplia intencionalmente a roda de pessoas e coletivos comprometidos com a superação de todas as discriminações no ambiente escolar. A escuta ampla, permanente e não discriminatória, contribui para a construção de posicionamentos equitativos na abordagem de temas como relações raciais e de gênero no ambiente escolar ao longo do processo de consolidação dos Projetos Político-Pedagógicos e na avaliação e monitoramento das políticas públicas educacionais.

INDICADOR 1.2. Gestão democrática ○

- A unidade de Educação Infantil tem um Conselho Escolar ou instância equivalente, com participação efetiva na elaboração e acompanhamento do planejamento institucional?
- A unidade de Educação Infantil presta contas de suas ações de gestão de recursos para a comunidade escolar (professoras/(es), funcionárias/(os) e famílias)?
- Há transparência por parte da gestão da unidade de Educação Infantil na divulgação das matrículas e lista de espera?
- A comunidade escolar participa da discussão de problemas estruturais que afetam o acesso e a permanência das crianças, incluindo desigualdades raciais, sociais e territoriais?

INDICADOR 1.3. Planejamento, documentação pedagógica e autoavaliação da educação infantil ○

- As(Os) professoras(es), individualmente ou em regime de docência compartilhada, fazem o planejamento das vivências pedagógicas de forma contínua, no mínimo semanalmente?
- As(Os) professoras(es) organizam os tempos e as vivências de modo a garantir que bebês e crianças brinquem todos os dias?
- As(Os) professoras(es) organizam os tempos e as propostas de modo a garantir que bebês e crianças vivenciem diariamente brincadeiras também em áreas externas?
- As(Os) professoras(es) selecionam materiais e organizam os ambientes, de forma contínua, para as vivências pedagógicas?
- A equipe da unidade conta com apoio da Secretaria Municipal de Educação para acompanhamento, supervisão e avaliação do trabalho pedagógico?
- Nas práticas de planejamento e avaliação, são criadas condições para que bebês e crianças possam manifestar suas opiniões e experiências?
- Cada professor(a) faz registros sistemáticos sobre interações, brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada bebê, de cada criança e do grupo?

- A documentação pedagógica produzida é compartilhada periodicamente com as famílias?
- O planejamento pedagógico contempla diferentes formas de organização dos agrupamentos ao longo do dia (grande grupo, pequenos grupos, duplas e momentos individuais)?
- O planejamento contempla práticas que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e de crianças a partir dos campos de experiências?
- O planejamento contempla a inclusão e a diversidade, e garante a participação de todos(as) os(as) bebês e de todas as crianças?
- O planejamento contempla, de forma contínua, experiências relacionadas às relações étnico-raciais?
- O planejamento contempla experiências relacionadas à educação ambiental e à sustentabilidade?
- As(Os) professoras(es) se baseiam, no cotidiano, em diferentes registros (anotações, fotografias, vídeos, desenhos, portfólios, pareceres, entre outros) para a autoavaliação das práticas e para subsidiar o planejamento pedagógico?
- Os registros das experiências e produções de bebês e de crianças são expostos nos ambientes da unidade, para tornar visíveis as aprendizagens para a comunidade escolar?
- Os registros das vivências infantis servem como material pedagógico para a reflexão coletiva e para a avaliação das práticas docentes e da unidade?
- As famílias têm acesso aos registros produzidos pelas(os) professoras(es) sobre o desenvolvimento de sua(seu) filha(o)?
- A unidade de Educação Infantil mantém documentação organizada sobre bebês e crianças, incluindo ficha de matrícula, certidão de nascimento, cartão de vacinação e informações sobre histórico de saúde?

INDICADOR 1.4. Acompanhamento pedagógico

- O(A) coordenador(a) pedagógico(a) ou profissional responsável pelo acompanhamento pedagógico acompanha, de forma sistemática, o planejamento das(os) professoras(es)?
- O(A) coordenador(a) pedagógico(a) articula as ações pedagógicas relacionadas aos processos de transição de bebês e de crianças (entre família e unidade, entre agrupamentos e entre Educação Infantil e Ensino Fundamental)?
- Nas práticas de planejamento e avaliação da unidade, são criadas condições para que as famílias ou responsáveis possam manifestar suas opiniões?
- A equipe da unidade de Educação Infantil conta com apoio da Secretaria Municipal, Estadual ou Distrital de Educação para acompanhar, colaborar, supervisionar e avaliar o atendimento oferecido?

DIMENSÃO 2 – brincadeiras e interações

Brincar em diferentes contextos (quilombola e indígena)

Segundo o historiador malinês Amadou Hampate Bâ, certos jogos infantis foram criados para transmitir conhecimentos aos mais novos ao longo dos tempos. Em muitas comunidades quilombolas e indígenas os conhecimentos da vida social e do meio ambiente são transmitidos oralmente ao longo de gerações com jogos e brincadeiras. Acessar as brincadeiras indígenas e quilombolas amplia o conhecimento das complexas matrizes fundadoras e valores ancestrais que constituem a diversidade dos povos que contribuíram na formação da identidade brasileira.

Na escola se brinca! Brincadeiras das crianças quilombolas na Educação Infantil. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dRLQGole4GirWRcsdaj23QNDwuDFydzl/view>. Acesso em: 11 mar. 2026.

Na educação infantil, há dois eixos estruturantes do trabalho pedagógico: brincadeira e interações. Tanto a brincadeira quanto as interações se fazem presentes nas mais diversas relações que bebês e crianças estabelecem com pessoas, objetos, tempos, espaços, elementos da natureza e com o contexto social em que vivem. Esses eixos se consolidam como centrais porque dizem respeito à forma própria como a infância conhece o mundo, acessa a cultura da qual faz parte e, ao mesmo tempo, a transforma.

Entendemos que a aprendizagem é um processo complexo, dinâmico e relacional, que se potencializa em ambientes educacionais que reconhecem a pluralidade das infâncias. Aprender envolve vivenciar e atribuir sentido ao que se experimenta, o que não acontece de modo uniforme. Cada bebê e cada criança apreende o mundo mobilizando corpo, emoções, gestos, imaginação e múltiplas linguagens – verbal, corporal, visual, musical, simbólica –, produzindo significados com base em suas experiências singulares.

Ao observarmos as brincadeiras, percebemos que não são neutras nem isoladas da vida social. Carregam referências culturais, marcas do território, vivências familiares e repertórios que circulam nas comunidades. Quando as crianças encenam situações do cotidiano, atualizam narrativas que fazem parte de sua experiência concreta. Por isso, o ambiente educacional precisa oferecer referências plurais, materiais diversos e representações que ampliem horizontes, reconheçam identidades e sustentem mediações atentas diante de situações de exclusão ou preconceito que possam emergir nas interações.

As brincadeiras são essenciais para a garantia das interações necessárias ao desenvolvimento psicomotor, emocional e social dos(as) bebês e das crianças, mas também são espaços de elaboração simbólica da vida coletiva. É na brincadeira que se experimentam papéis, regras, negociações e combinações. Para que essa aprendizagem seja significativa, é indispensável a intencionalidade pedagógica. Essa intencionalidade não se limita à proposição de atividades, mas se expressa na organização dos espaços, na escolha dos materiais, na gestão do tempo e na qualidade das interações estabelecidas. O ambiente é também educador, pois comunica valores, amplia ou restringe possibilidades, convida à exploração ou à passividade. Espaços organizados para a livre circulação, para a escolha e para a convivência favorecem a autonomia e a construção da vida em comunidade.

Nesse sentido, a reflexão sobre o **desemparedamento da infância**, proposta por Valério e Silva (2021), contribui para ampliar o olhar sobre os espaços educativos. Ao problematizar a centralidade das salas fechadas, as autoras nos convidam a reconhecer o território como dimensão formativa. Pátios, áreas externas, ruas do entorno, praças e elementos da natureza ampliam repertórios sensoriais, culturais e sociais, enriquecem o brincar e conectam as crianças à vida coletiva. Desemparedar a infância implica compreender que a experiência educativa se constrói também na relação com o mundo vivido.

As interações estabelecidas no cotidiano institucional exigem observação atenta das(os) professoras(es) e demais profissionais. Conflitos fazem parte da vida em grupo e devem ser mediados de forma respeitosa e formativa, para que nenhuma criança tenha sua dignidade desconsiderada. Ao mesmo tempo, as relações de cooperação e amizade precisam ser valorizadas, pois sustentam o exercício da vida comunitária.

Os momentos de alimentação, sono e higiene também constituem tempos de interação e aprendizagem. A comunicação é ampliada a partir da construção de vínculos e exercita-se, progressivamente, a autonomia. Cuidar e educar, portanto, são dimensões inseparáveis da prática pedagógica na educação infantil.

O planejamento pedagógico deve se sustentar na observação e na escuta das crianças, para que interesses e necessidades orientem a reorganização de propostas, espaços e materiais. Trata-se de um movimento contínuo de reflexão coletiva da equipe, no qual intencionalidade e abertura caminham juntas.

Ao avaliar esta dimensão, é importante perguntar se as brincadeiras e interações promovidas na instituição ampliam as formas pelas quais bebês e crianças conhecem o mundo e se expressam; se o ambiente favorece escolhas e autonomia; se as mediações adultas contribuem para relações respeitadas e inclusivas; e se os espaços educativos dialogam com o território e com as experiências culturais das crianças.

É na qualidade dessas experiências que se concretiza o direito das crianças a uma educação infantil que reconheça o brincar e as interações como constituinte da aprendizagem e da vida coletiva.

INDICADOR 2.1. Bebês e crianças constroem sua autonomia para uma rica convivência ○

- As(Os) professoras(es) apoiam bebês e crianças na conquista da autonomia para ações cotidianas (escolher/guardar objetos e materiais, alimentar-se, tirar e colocar roupas e calçados, lavar as mãos, escovar os dentes e ir ao banheiro)?
- As(Os) professoras(es) e as demais pessoas do corpo técnico da unidade apoiam bebês e crianças com diferentes deficiências, respeitam seus ritmos, especificidades e necessidades, na conquista da autonomia para as ações cotidianas?
- As(Os) professoras(es) e as demais pessoas do corpo técnico da unidade promovem momentos e/ou organizam o ambiente, de modo a possibilitar que bebês e crianças possam escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?
- Os ambientes internos e externos à sala de referência são organizados com propostas diversificadas e simultâneas, de modo a possibilitar que os(as) bebês e as crianças façam escolhas e tenham seus interesses respeitados?
- Os tempos da unidade educacional e das salas de referência são organizados de forma flexível, com propostas diversificadas e simultâneas, com respeito aos interesses, aos ritmos e às escolhas dos(as) bebês e das crianças?
- Os(As) bebês e as crianças participam do planejamento e da organização do cotidiano educativo, com sugestões que são acolhidas pelas(os) professoras(es) e a equipe gestora?
- As(Os) professoras(es) observam os(as) bebês e as crianças quanto aos processos de desenvolvimento, dialogam com as famílias e, quando necessário, articulam encaminhamentos à rede de cuidado e proteção, com respeito à singularidade de cada criança?

INDICADOR 2.2. Bebês e crianças relacionando-se com o ambiente natural e social ○

- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que os(as) bebês e as crianças possam vivenciar corporalmente as infinitas possibilidades de movimentos? (engatinhar, rolar, correr, pular, subir em objetos etc.)?
- Os ambientes, internos e externos à sala de referência e os tempos são organizados de forma planejada e frequente, para que haja brincadeiras e investigações na e sobre a natureza (água, terra, pedras, argila, árvores, folhas secas/recém-caídas, sementes, insetos, animais, entre outros)?
- Os tempos das salas de referência e da unidade escolar como um todo são organizados com frequência periódica, para que haja brincadeiras e investigações na e sobre a natureza (água, terra, pedras, argila, árvores, folhas secas/recém-caídas, sementes, insetos, animais, entre outros)?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, propiciam que os(as) bebês e as crianças conheçam e explorem, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da localidade?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, promovem vivências com os(as) bebês e as crianças nas quais os saberes das famílias são considerados e valorizados?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, promovem momentos em que bebês e crianças compartilham conhecimentos de sua comunidade, suas características, saberes, culturas e histórias?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, promovem vivências para que o contato dos(as) bebês e das crianças com a quantificação e a classificação de objetos e dos seres vivos ocorra em jogos, histórias, situações concretas e significativas?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, incentivam os(as) bebês e as crianças a resolverem seus problemas diante de algum desafio do cotidiano, e apoiam a resolução de problemas de forma colaborativa?

INDICADOR 2.3. Bebês e crianças em experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo ○

- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, oferecem oportunidades para que os(as) bebês e as crianças se apropriem de ações de cuidado pessoal, de forma a desenvolverem autonomia?
- Nos cuidados físicos cotidianos, há atenção equitativa para que todos os(as) bebês e as crianças sejam acolhidos e valorizados em todas as suas características corporais (expressões de carinho e acolhimento em momentos como troca de fraldas, na lavagem do cabelo etc.)?
- As(Os) professoras(es) oportunizam aos(às) bebês e às crianças vivenciarem experiências cotidianas ao explorar o corpo de diversas maneiras (cuidado com o corpo, brincadeiras de produção de sons com o corpo, brincadeiras de sombras com o corpo, brincadeiras circenses, pinturas de diferentes partes do corpo, entre outras)?
- As(Os) professoras(es) atendem de imediato todos(as) os(as) bebês e as crianças em suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento?
- A unidade considera o ritmo dos(as) bebês e das crianças bem pequenas para iniciar o desfralde e o aprendizado do controle de xixi e cocô?

INDICADOR 2.4. Bebês e crianças se expressam com diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais ○

- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, propõem aos(às) bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias e oferecem instrumentos musicais de diferentes grupos culturais e outros objetos sonoros?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, na rotina diária, oportunizam aos(às) bebês e às crianças experiências de escuta e canto de diferentes gêneros musicais (instrumental, clássica, cantigas de roda, folclóricas, de tradição oral, de ninar, carimbó, baião, frevo, cirandas, *rap*, *hip hop*, bossa nova, *jazz*, samba, MPB, entre outros)?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, organizam vivências para que os(as) bebês e as crianças possam criar pinturas, desenhos, esculturas com materiais e suportes diversos (papel, chão, areia, plástico) e adequados à faixa etária, para favorecer a livre exploração e expressão?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, propõem aos(às) bebês e às crianças brincadeiras que exploram gestos e a livre expressão corporal em suas diversas possibilidades, como nas danças, mímicas e outras expressões culturais (capoeira, frevo, *rap*, entre outras)?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da unidade, quando possível, organizam espaços, materiais e em tempo suficiente para que os(as) bebês e as crianças possam brincar de faz de conta?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, promovem a participação das crianças com deficiência, transtorno do espectro autista, transtornos globais no desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação em todas as vivências e ações do cotidiano com estratégias pedagógicas acessíveis e diversificadas?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, propõem aos(às) bebês e às crianças experiências com as diferentes linguagens e que exploram elementos de reconhecimento e valorização das culturas locais, indígenas, ribeirinhas e quilombolas?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, vivenciam, cotidianamente, como os(as) bebês e as crianças brincam com sons, ritmos e melodias com a voz, em contato com instrumentos musicais e outros instrumentos sonoros de diferentes culturas?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, oportunizam aos(às) bebês e às crianças aprendizagens que ampliam a relação com as tecnologias digitais (gravação de vídeos, lousa digital, projetor, fotografias digitais, áudios, entre outras)?
- Na organização do ambiente para brincadeiras e demais vivências são oferecidos às crianças materiais pedagógicos e objetos/artesanatos/utensílios da vida cotidiana (rede, esteira, pilão, cuia, entre outros) que representem a diversidade étnico-racial, cultural e regional do nosso país?
- Na unidade de Educação Infantil há jogos, equipamentos e materiais adaptados que permitam a bebês e crianças com deficiência participarem das vivências promovidas (prancha, lápis engrossador, objetos sonoros e/ou sinalizadores, entre outros)?

INDICADOR 2.5. Bebês e crianças vivenciam experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita ○

- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da unidade, quando possível, criam oportunidades para que os(as) bebês e as crianças manuseiem livros, revistas e outros textos, para possibilitar o contato com portadores textuais que favoreçam o desenvolvimento do apreço pela leitura e o comportamento leitor?
- O acervo da unidade contempla diversidade de autores(as), personagens, culturas, territórios e modos de vida?
- As(Os) professoras(es) e demais profissionais presentes na unidade escolar adotam a prática de conversar com os(as) bebês e as crianças no nível do olhar delas e em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, incentivam os(as) bebês e as crianças, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações?
- As(Os) professoras(es) com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, planejam, com perguntas abertas, para e com os(as) bebês e as crianças, momentos em que podem expressar e narrar pensamentos, vontades e histórias?
- As vivências com a oralidade consideram as especificidades dos(as) bebês e das crianças surdas, com adaptações para que possam participar?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da unidade, quando possível, contam histórias ou leem livros diariamente, de diferentes gêneros e com diversos recursos (braille, libras, audiolivros), para os(as) bebês e as crianças, para possibilitar a experiência literária?
- As(Os) professoras(es), com a colaboração das demais pessoas do corpo técnico da escola, quando possível, propõem aos(às) bebês e às crianças brincadeiras que envolvam gestos, canções, recitação de poemas e parlendas, e exploram todos os sentidos?

INDICADOR 2.6. Bebês e crianças reconhecem suas identidades e valorizam as diferenças e a cooperação ○

- A unidade de Educação Infantil disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias – inclusive dos(as) bebês e das crianças, livros, revistas, cartazes etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros, indígenas, imigrantes e com diferentes deficiências?
- A unidade de Educação Infantil coíbe apelidos e/ou comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, empregados por adultos(as) ou pelos(as) bebês e crianças?
- As(Os) professoras(es) aproveitam situações cotidianas organizadas ou espontâneas para incentivar que os(as) bebês e as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo (organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o(a) colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos etc.)?
- As(Os) professoras(es) promovem vivências e brincadeiras que não hierarquizam cores, brinquedos, músicas, desenhos ou brincadeiras em razão do gênero?
- As(Os) professoras(es) organizam o ambiente e promovem vivências pelas quais os(as) bebês e as crianças são incentivados a assumir papéis de cuidar das pessoas, limpar e organizar o espaço coletivo, em contraposição à ideia que define que apenas as mulheres é quem devem fazer estas atividades?

DIMENSÃO 3 – promoção da saúde e bem estar

O conceito de bem viver

Bem-viver é um conceito multifacetado. Na perspectiva de povos indígenas da América Latina é uma filosofia que valoriza a coletividade e a convivência harmônica entre os seres humanos e outros seres da natureza, aliada ao respeito pela terra. Para o movimento de mulheres negras brasileiras, segundo a pesquisadora Juliana Gonçalves, Bem Viver é *o conhecimento que emerge de memórias antigas, conceitua a cosmovisão de comunidades tradicionais que se organizam a partir do coletivo. É um modo de vida que abarca a relação entre as pessoas, a natureza e o modelo econômico em sociedades que não tinham no capitalismo o único modo possível de organização.*

O Bem Viver e a radicalidade de viver outros mundos.

Disponível em: <https://usinadevalores.org.br/o-bem-viver-e-a-radicalidade-de-sonhar-outros-mundos>. Acesso em: 11 mar. 2026.

A promoção da saúde e do bem-estar na Educação Infantil constitui um direito fundamental de bebês e crianças e integra, de forma indissociável, as funções de educar e cuidar atribuídas às instituições de educação infantil. Nessa perspectiva, a saúde é compreendida de maneira ampliada, pois envolve dimensões físicas, emocionais, sociais, culturais e relacionais, e não se restringe à prevenção de doenças ou à adoção de procedimentos de higiene e controle clínico.

As práticas institucionais voltadas à promoção da saúde e do bem-estar devem assegurar condições que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, considerando seus ritmos, necessidades, singularidades e contextos de vida. Alimentação adequada, higiene, descanso, segurança, proteção, acolhimento emocional, vínculos afetivos e ambientes organizados de forma saudável e segura compõem o cotidiano educativo e assumem centralidade no trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Nessa dimensão, o cuidado é reconhecido como ação intencional, ética e pedagógica, que se realiza nas interações cotidianas e exige escuta sensível, atenção às expressões das crianças e respeito à diversidade de corpos, modos de ser e experiências. A promoção do bem-estar implica, ainda, a construção de relações baseadas no afeto, na confiança e no respeito mútuo, para que bebês e crianças se sintam protegidos(as), valorizados(as) e pertencentes ao espaço educativo.

A dimensão destaca também a responsabilidade da unidade de Educação Infantil na articulação com as famílias e com a rede intersetorial de proteção social, saúde e assistência, sempre que necessário. Essa articulação deve ocorrer de forma colaborativa, respeitosa e não estigmatizante, pois o cuidado com a infância é uma responsabilidade compartilhada e a instituição educativa integra o sistema de garantia de direitos de bebês e crianças.

Promover saúde e bem-estar envolve, ainda, o enfrentamento de situações de negligência, violência, discriminação e qualquer forma de violação de direitos, bem como a adoção de práticas preventivas e educativas que assegurem ambientes livres de riscos físicos, emocionais e simbólicos. Nesse sentido, a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à capacidade institucional de garantir proteção, cuidado,

equidade e justiça social desde a primeira infância. Assim, essa dimensão orienta a análise das condições, práticas e relações que contribuem para que bebês e crianças vivenciem a Educação Infantil em contextos saudáveis, seguros e afetivamente sustentadores, o que reafirma a inseparabilidade entre bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento integral.

INDICADOR 3.1. Respeito à dignidade dos(as) bebês e das crianças ○

- A unidade de Educação Infantil combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas de adultos(as) que desrespeitam a integridade dos(as) bebês e das crianças, como castigos, beliscões, tapas, cantinho para “pensar”, gritos, comentários humilhantes, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi?
- Em situações de conflito entre os(as) bebês e as crianças ou em situações em que um dos(as) bebês ou crianças recorre a apelidos e falas e expressões que humilham outros colegas, as(os) professoras(es) e demais profissionais intervêm?
- As interações entre os profissionais e bebês e crianças são pautadas pelo acolhimento e afetividade, com respeito às diferenças sem quaisquer distinções de pertencimento étnico-racial, gênero, territorial, linguístico, cultural ou relativas a deficiências?
- São asseguradas interações, vivências, brinquedos e brincadeiras acessíveis para os(as) bebês e as crianças com diferentes deficiências, transtorno do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação?
- São asseguradas interações, vivências, brinquedos e brincadeiras que respeitem e reafirmem as características ambientais e socioculturais da comunidade surda?
- As(Os) professoras(es) conversam com os(as) bebês e as crianças na troca de fraldas, roupas, calçados, alimentação e banho, e valorizam o cuidar e o educar integralmente como momentos privilegiados para interação, acolhimento e afetividade?
- A unidade de Educação Infantil permite e incentiva que os familiares/responsáveis permaneçam com os(as) bebês e as crianças no momento do acolhimento no início do ano letivo?
- A unidade de Educação Infantil compreende que o acolhimento ocorre ao longo do ano e a partir da necessidade de cada bebê e criança e, assim, permite e incentiva que os familiares/responsáveis participem da rotina da unidade e do agrupamento sem estabelecimento de horários e dias fixos?

INDICADOR 3.2. Respeito ao ritmo e às necessidades dos(as) bebês e das crianças

- As(Os) professoras(es) planejam as microtransições de uma vivência para a outra, de modo que bebês e crianças não sejam forçados a longos períodos de espera?
- São garantidos espaço e autonomia quando bebês e crianças necessitam dormir, descansar, ir ao banheiro ou beber água, sem necessidade de um horário preestabelecido?
- As(Os) professoras(es) planejam e aplicam diversas modalidades de organização do trabalho pedagógico, como vivências permanentes, eventuais e sequenciadas, projetos, oficinas, ateliês etc.?
- Há diferentes agrupamentos ao longo do dia (momentos individuais, duplas, pequenos e grandes grupos), com respeito aos interesses, ritmos e às necessidades dos(as) bebês e das crianças?
- A organização do tempo respeita os ritmos de bebês e crianças, garante equilíbrio entre vivências estruturadas pelo(a) professor(a) e momentos que favoreçam o brincar livre?

- As(Os) professoras(es) promovem o uso dos espaços externos diariamente, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e evitar práticas que concentrem interações e brincadeiras apenas nos espaços internos?
- É garantida a autonomia das crianças no momento de se alimentar (podem escolher os alimentos e a quantidade desejados, o lugar de sua preferência)?

INDICADOR 3.3. Respeito à identidade, aos desejos e aos interesses dos(as) bebês e das crianças

- As(Os) professoras(es) e as(os) demais profissionais chamam os(as) bebês e as crianças pelo nome?
- A instituição observa e atende aos interesses e necessidades dos(as) bebês e das crianças recém-chegados, que estejam mudando de grupo ou se desligando da instituição?
- As(Os) professoras(es) promovem momentos em que os(as) bebês e as crianças manifestam seus sentimentos e emoções (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção etc.), percebem e respeitam os sentimentos dos colegas e dos adultos?
- Os(As) bebês e as crianças com diferentes deficiências recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁰ quando necessitam?

Questões que se referem aos(às) bebês e às crianças bem pequenas

- As(Os) professoras(es) e demais profissionais carregam os(as) bebês e as crianças bem pequenas no colo ao longo do dia, com interação, acolhimento e afetividade?
- As(Os) professoras(es) e demais profissionais observam como os(as) bebês e as crianças bem pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e vocalizações, para compreender e responder, na sua prática pedagógica, aos interesses, receios, necessidades etc.?

INDICADOR 3.4. Respeito a ideias, conquistas e produções dos(as) bebês e das crianças

- As(Os) professoras(es) e demais profissionais acolhem propostas, invenções e descobertas dos(as) bebês e das crianças e as incorporam ao planejamento sempre que possível?
- As(Os) professoras(es) reconhecem e elogiam os(as) bebês e as crianças diante de suas conquistas, sem fazer comparações entre as crianças?
- As produções infantis estão expostas nas salas de referência e ambientes da unidade, com cuidado para contemplar as produções de todos os(as) bebês e crianças?
- As(Os) professoras(es) organizam junto com os(as) bebês e as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade?
- As(Os) professoras(es) fazem registros contínuos e sistematizam informações sobre o trabalho pedagógico, as aprendizagens e o processo de desenvolvimento de cada bebê e criança?

10. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. É um serviço que visa apoiar a inclusão de bebês, crianças e estudantes com diferentes deficiências, transtorno do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ambiente educacional. O AEE é uma das ferramentas que possibilita a inclusão, com suporte pedagógico e recursos adaptados às necessidades específicas do indivíduo. Existem algumas modalidades desse serviço: o AEE pode ocorrer em uma sala de recursos multifuncionais (SRM), mas também na sala de referência, com o apoio de um(a) professor(a) com formação especializada (AEE colaborativo).

INDICADOR 3.5. Interação entre bebês e crianças ○

- As(Os) professoras(es) organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre os(as) bebês e as crianças da mesma faixa etária ou de faixas etárias diferentes?
- As(Os) professoras(es) organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis e inclusivos de modo a favorecer a interação entre bebês e crianças com deficiência e os demais?
- As(Os) professoras(es) percebem se algum bebê e/ou criança não está sendo acolhido, não brinca com os demais, pois está sendo excluído, e intervêm de forma imediata e educativa?

INDICADOR 3.6. Interação adultos-adultos ○

- As(Os) professoras(es) organizam vivências que promovem a cooperação entre bebês e crianças?
- A unidade de Educação Infantil promove e incentiva a troca de comunicação respeitosa entre professoras(es) e familiares?
- A(O) coordenadora(coordenador) e outras(os) professoras(es) da instituição de Educação Infantil partilham os planejamentos e as vivências de diferentes salas de referência e refletem juntos sobre o que observaram?
- Há relações de respeito e cooperação entre todos os adultos que trabalham na instituição de Educação Infantil, com valorização de todos os trabalhos (inclusive pelas(os) profissionais responsáveis pela cozinha, pela limpeza etc.)?
- As famílias dos(as) bebês e das crianças são reconhecidas como parceiras da instituição, participam dos processos de decisão e não apenas da execução de atividades?
- As práticas da instituição reconhecem e respeitam a diversidade das famílias dos(as) bebês e das crianças e consideram pertencimentos étnico-raciais, religiosos, composições familiares, condições sociais e outros aspectos?
- As(Os) profissionais evitam expor informações confidenciais sobre os(as) bebês, as crianças e suas famílias, com postura ética e sigilo?

A atenção à saúde dos(as) bebês e das crianças é um aspecto muito importante do trabalho em instituições de Educação Infantil. As práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável – condições para um bom desenvolvimento infantil na faixa etária até 6 anos de idade.

A responsabilidade da instituição de Educação Infantil nesses aspectos é muito grande. É desejável que a equipe conte com uma competente orientação sobre as condutas adequadas para cada faixa etária e que tenha um bom contato com os serviços de saúde mais próximos, além de manter abertos os canais de comunicação com as famílias para melhor atuar em relação a problemas de saúde que possam ocorrer com os(as) bebês e as crianças e para se informar sobre possíveis necessidades individuais.

INDICADOR 3.7. Promoção da saúde e do bem-estar dos(as) bebês e das crianças ○

- A Unidade Educacional acompanha e divulga as campanhas nacionais de vacinação para as famílias/responsáveis e observa o calendário de vacinação?
- As(Os) professoras(es) mantêm comunicação com os familiares/responsáveis quando o bebê e a criança ficam doentes e não podem frequentar a Unidade Educacional, e procuram orientar a família na busca por serviços básicos de saúde?

- No período de acolhida/adaptação, a Unidade Educacional orienta a família sobre a vulnerabilidade dos(as) bebês e das crianças às doenças decorrentes da ampliação do convívio social?
- Há material individual de higiene, em boas condições de uso e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros itens)?

INDICADOR 3.8. A unidade promove estratégias pedagógicas de incentivo à alimentação saudável por meio da educação alimentar e nutricional?

- A unidade de Educação Infantil dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atende às necessidades dos(as) bebês e das crianças, inclusive daqueles que necessitam de dietas especiais?
- As práticas de alimentação promovem a autonomia e respeitam os ritmos dos(as) bebês e das crianças?
- As refeições são elaboradas com alimentos saudáveis e naturais, sem inclusão de ultraprocessados?
- A unidade de Educação Infantil dispõe de pias, dispensadores de sabonete líquido, papel-toalha e lixeiras em altura adequada para todos os(as) bebês e as crianças, inclusive aquelas com deficiência física ou restrições de mobilidade?
- A unidade de Educação Infantil dispõe de espaços reservados e devidamente identificados para as dietas especiais (alérgicos e intolerantes), bem como de utensílios específicos?
- O cardápio sempre está atualizado com imagens ou fotos dos pratos oferecidos, compartilhado em locais de fácil acesso para toda a comunidade escolar, especialmente os(as) bebês e as crianças?
- A unidade organiza estratégias pedagógicas para divulgar o cardápio diariamente para todos os(as) bebês e as crianças, para incentivar a alimentação saudável?
- A unidade reflete sobre estratégias pedagógicas de incentivo à alimentação para os(as) bebês e as crianças com seletividade alimentar e dificuldades alimentares?¹¹
- Os gêneros alimentícios sobre prateleiras estão separados por categorias, longe do piso, paredes e do forro, com espaço entre as pilhas para ventilação e limpeza?
- O depósito de alimentos é organizado, limpo e arejado, livre de infiltrações, insetos, roedores e objetos ou produtos alheios à alimentação escolar?
- As(Os) manipuladoras(es) de alimentos têm formação ofertada pela Secretaria Municipal da Educação e adotam boas práticas de higiene pessoal (uniformes limpos, sapatos adequados, mãos limpas, unhas curtas, sem esmalte, sem adornos e cabelos protegidos com touca)?
- Há utensílios adequados e em quantidade suficiente para os momentos de alimentação, apropriados para cada faixa etária, que mantenham a integridade do sabor dos alimentos e sejam seguros para uso autônomo das crianças?
- No momento das refeições é garantido um lugar aconchegante e agradável, que permita interação entre os(as) bebês e as crianças?

11. A recusa em consumir muitos tipos de comida, até mesmo aqueles comuns no dia a dia familiar, caracteriza a seletividade alimentar. Devido a isso, crianças, adolescentes e bebês têm uma dieta bem limitada. Vale ressaltar que nem sempre a seletividade alimentar surge de traumas ou enfermidades. Já as complicações (dificuldades alimentares) com a alimentação, que podem aparecer tanto na infância quanto na vida adulta, costumam ter origens diversas. Entre elas, estão problemas de saúde no sistema digestivo, dificuldades motoras na boca, como mastigação ou oclusão dentária ruins, problemas para engolir, traumas emocionais e distúrbios alimentares, entre outros aspectos.

Questões que se referem apenas aos(as) bebês e às crianças bem pequenas

- As(Os) professoras(es) seguem um programa da unidade de Educação Infantil para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras etc.)? A unidade de Educação Infantil possibilita o acesso ao leite materno?
- Na unidade de Educação Infantil há mesas e cadeiras adequadas para o atendimento das crianças e cadeirões que respeitem as necessidades ergonômicas dos(as) bebês e das crianças bem pequenas?
- Na unidade de Educação Infantil há lactário e sala de amamentação afastados de áreas de lavanderia e banheiro?
- A unidade de Educação Infantil estimula e possibilita às mães ter acesso a um espaço adequado para amamentar?

INDICADOR 3.9. Limpeza, salubridade e conforto

- As salas de referência e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?
- O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos?
- São tomados os cuidados necessários com a limpeza e com a higiene nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários (lixeiras com pedal e tampa, retirada das fraldas sujas do ambiente imediatamente após as trocas, higiene das mãos)?
- Há procedimentos frequentes e adequados para limpeza e desinfecção dos brinquedos e dos recipientes para armazenamento?
- Há armazenamento, em separado, de brinquedos limpos e brinquedos manipulados?
- Os ambientes externos e internos (inclusive objetos e brinquedos) são constantemente vistoriados, para evitar a presença de animais peçonhentos?
- Os brinquedos da área externa são diariamente inspecionados e mantidos conservados, limpos e seguros?
- Os colchonetes da sala de referência são limpos e desinfetados antes de serem usados por bebês e crianças?
- São oferecidos lençóis limpos e individualizados para cobrir colchonetes?
- Na cozinha há ventilação e temperatura adequadas e o ambiente é livre de fungos, odores e fumaça?
- As lixeiras dos banheiros e fraldários são esvaziadas e higienizadas constantemente?
- Os brinquedos manipulados por bebês e crianças são higienizados diariamente?

INDICADOR 3.10. Segurança

- As tomadas elétricas estão no alto das paredes e há tampas protetoras?
- O botijão de gás atende às especificações de segurança e fica em ambiente externo e protegido?
- Produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas são devidamente acondicionados e mantidos fora do alcance dos(as) bebês e das crianças?
- A unidade de Educação Infantil protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura dos(as) bebês e das crianças e assim evitar acidentes?

- Na unidade de Educação Infantil há procedimentos preestabelecidos e conhecidos por todos (prestação de socorro, registros e comunicação com a família/responsáveis) em caso de acidentes?
- Os móveis têm cantos arredondados ou quinas protegidas, para evitar que bebês e crianças se machuquem?
- Há extintores de incêndio (prazo de validade em dia) ou hidrantes em boas condições de uso e instalados em locais estratégicos?
- Na unidade de Educação Infantil há *kit* de primeiros socorros? Há cursos periódicas em primeiros socorros (Lei Lucas, Lei nº 13.722/2018) e equipamentos de segurança (por exemplo, extintores)?

DIMENSÃO 4 – espaços, materiais e mobiliários

Os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa às necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades de bebês e crianças e dos adultos que com eles trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e a necessidade de bebês e crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho dos(as) bebês e das crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão dos(as) bebês e das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais. Logo, os espaços devem permitir a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações iniciais infantis.

Bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados à idade devem estar ao alcance sempre que estiverem acordados. Necessitam também de estímulos visuais de cores e formas variados, renovados periodicamente.

Para propor atividades interessantes e diversificadas a bebês e crianças, as(os) professoras(es) precisam ter à disposição materiais, brinquedos e livros infantis em quantidade suficiente. É preciso atentar não só para a existência desses materiais na instituição, mas principalmente para o fato de estarem acessíveis aos(às) bebês e às crianças e previstos nas atividades diárias.

Além disso, a forma de apresentá-los aos(às) bebês e às crianças, como são guardados, se podem ser substituídos quando danificados são aspectos relevantes para demonstrar a qualidade do trabalho de cuidar e educar desenvolvido na instituição.

Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. Desenhos, fotos, objetos 3D, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho e constituem um acervo precioso da instituição.

Uma experiência educacional fundada no direito de todas as crianças ao desenvolvimento pleno e seguro, como preconizam o ECA e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC -1989), independentemente de onde residam, como e com quem convivem, da condição de deficiência, da religião, do gênero, da raça e etnia constitui um objetivo permanente da educação infantil no Brasil. As desigualdades sociais, porém, permanecem como principal desafio à universalização dos indiscutíveis avanços no tratamento da infância inscritos nas políticas públicas, nos tratados e marcos internacionais de que o Brasil é signatário.

Os princípios da dignidade, igualdade de direitos e de respeito às diferenças em que se baseia o ECA avançam com os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2025), cuja apropriação pela comunidade escolar se mostra essencial para o desenvolvimento participativo de projetos político-pedagógicos comprometidos com o enfrentamento intencional das desigualdades educacionais.

“A convicção de que as creches e pré-escolas constituem-se como possibilidades de ampliação do mundo, de construção de saberes diversos sobre si e os outros, é o substrato que ancora a defesa intransigente pelo direito à uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças” – Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil.¹²

A educação infantil equitativa exige acolhimento às culturas, corporeidades e memória coletiva presentes no país e na comunidade escolar, pois os mecanismos de valorização ou silenciamento das diferenças também orientam a construção da rotina escolar, a escolha de materiais, a organização dos espaços, a exposição de imagens, a relação com as famílias e a articulação com o território onde a escola se situa.

Nesse sentido, a disponibilização de brinquedos, materiais e livros, assim como a organização dos diferentes tempos e espaços da educação infantil, devem incorporar brincadeiras e jogos vivenciados pelas famílias e presentes nos territórios, além de materiais de suporte às brincadeiras desenvolvidas em parceria com as crianças e seus familiares.

O exercício coletivo de escolha de brinquedos, acervos e construção das ambiências na unidade escolar deve comprometer-se com a defesa do direito de todas as crianças a uma experiência escolar livre de estigmatizações e rica em aprendizados de igualdade e equidade.

INDICADOR 4.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências dos(as) bebês e das crianças ○

- Há organização dos espaços nas salas de referência que assegure locais específicos para leitura, pesquisa e exploração do acervo disponível, com materiais literários diversificados, como contos, fábulas, poemas, livros, informativos, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros?
- Há uma organização intencionalmente planejada dos espaços e mobiliários, de forma que promovam a autonomia, a interação e as experiências diversificadas?
- Espaços, mobiliários e equipamentos são acessíveis para acolher crianças com diferentes deficiências (rampas, elevações, portas amplas, mobiliários, brinquedos adaptados) de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/15?
- A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura dos(as) bebês e das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?
- Existem áreas de brincadeiras e interações para crianças, com diferentes possibilidades de jogos, além de espaço de leitura e espaço e superfícies para produção gráfica/plástica?
- Há espaços externos (jardins, hortas, ambientes arborizados etc.) que propiciem às crianças a vivência em meio à natureza, a observação e o contato com elementos naturais?
- Há espaços internos confortáveis para os momentos de alimentação, com mobiliários adequados às faixas etárias atendidas, que propiciem às crianças uma refeição calma, interativa e participativa?
- Há bebedouros, vasos sanitários, pias, chuveiros e trocadores em número suficiente e acessíveis?
- As janelas estão posicionadas em altura que permita aos(as) bebês e às crianças visualizar o ambiente externo?

12. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/parametros-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.

- As salas de referência atendem aos parâmetros mínimos de metragem exigidos para a educação infantil, considerando o número de bebês e crianças atendidos?

Questão que se refere apenas aos(às) bebês e crianças bem pequenas

- A instituição disponibiliza móveis firmes e seguros que possibilitam aos(às) bebês e às crianças bem pequenas apoiar-se, ficar de pé, engatinhar, subir, descer, explorar diferentes desafios corporais e deslocar-se com autonomia?
- Há espaços destinados à exploração sensório-motora dos(as) bebês, com área macia (colchonetes, tapetes etc.) e mobiliários que favoreçam a exploração e os deslocamentos?
- Há espaço suficiente para que bebês (inclusive os que engatinham) e crianças se movimentem com tranquilidade e segurança, considerando o número de crianças atendidas?

INDICADOR 4.2. Materiais variados e acessíveis aos(às) bebês e às crianças

- Há livros e outros materiais de leitura em múltiplos formatos acessíveis (braille, audiodescrição, fonte ampliada, contraste adequado, narração, Libras, comunicação alternativa), em quantidade suficiente?
- Há livros e outro recurso imagético (imagens plastificadas), com formatos e gêneros diversificados, que representem e contemplem temáticas de relevância e interesse de bebês e crianças de diferentes idades e pertencimentos étnico-raciais?
- Há livros e artefatos culturais que contemplem as diversidades e as especificidades do campo, das águas e das florestas?
- Há brinquedos e jogos limpos, bem conservados, acessíveis e adaptados às necessidades de bebês e crianças de todas as crianças?
- Há brinquedos e bonecas(os) representativos da diversidade étnico-racial brasileira, de gênero e das especificidades dos territórios rurais, comunidades quilombolas, do campo, das águas e das florestas e das diferentes condições de deficiência?
- Há brinquedos que respondam aos interesses dos(as) bebês e das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar etc.)?
- Há instrumentos musicais, brinquedos e materialidades sonoras (porongos, cascas, sementes, colheres, canos sanfonados, potes) em quantidade suficiente, que possam ser manuseados e experimentados pelos(as) bebês e crianças frequentemente?
- Há brinquedos (escorregadores, balanços, casinhas etc.) e materialidades diversas (bolas, bambolês, corda, pás, recipientes, materiais não estruturados) para o espaço externo, adequados à faixa etária, seguros e acessíveis?
- Há materialidades variadas (blocos de madeira, caixas, cones e carretéis de diversos tamanhos) que oportunizam aos(às) bebês e às crianças explorarem possibilidades de construção de forma ampla, em ambientes internos e externos da instituição?
- A instituição conhece e respeita as orientações previstas pela Sociedade Brasileira de Pediatria de não exposição de crianças de até 2 anos de idade a telas (celulares, *tablets*, computadores, televisores etc.) e do uso inadequado ou exacerbado de telas após os 2 anos de idade?
- Há recursos e instrumentos tecnológicos (canetas-microscópio, câmeras fotográficas, lanternas, mesas de luz, projetores, entre outros) que criam condições para que crianças a partir dos 2 anos de idade explorem o meio, façam pesquisas e ampliem as percepções do seu entorno?

- Há brinquedos, livros, materiais não estruturados, artefatos culturais, entre outros, que incentivam o conhecimento e a valorização da pluralidade/diversidade de culturas e modos de viver e que promovam a educação das relações étnico-raciais?
- Há brinquedos, livros, materiais de pesquisa e exploração, materiais audiovisuais que incentivam o conhecimento e respeito às pessoas com deficiência?
- O movimento de discussão e escolha dos materiais e brinquedos ofertados às crianças é documentado pelas(os) professoras(es), de modo que faça parte do processo contínuo de ação-reflexão-ação da proposta pedagógica desenvolvida com os(as) bebês e crianças?

Questão referente apenas aos(às) bebês e às crianças bem pequenas

- Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos(as) bebês e das crianças bem pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar etc.)?

INDICADOR 4.3. Espaços, materiais e mobiliários que respondam aos interesses e às necessidades dos adultos

- Há espaços destinados ao descanso, ao trabalho individual e coletivo da equipe, com condições adequadas de conforto, mobiliário apropriado, privacidade e separação dos espaços utilizados pelas crianças?
- Há banheiro exclusivo das(os) profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário?
- Há espaços planejados para recepção e acolhimento dos familiares?
- Há fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos(as) bebês e das crianças, com segurança?

DIMENSÃO 5 – formação e condições de trabalho das(os) professoras(es) e demais profissionais

Assegurar a qualidade da Educação Infantil passa também por garantir condições materiais e laborais efetivas para as(os) profissionais que atuam com bebês e crianças.

É imprescindível reconhecer que todas(os) as(os) profissionais que atuam na escola exercem função educadora, e necessitam não apenas de qualificação inicial para desempenhar suas atribuições, mas também de acesso a programas e políticas públicas de incentivo à formação continuada e ao aprimoramento das práticas pedagógicas. É fundamental, ainda, que essas formações contemplem de maneira consistente as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas, para articular não apenas fundamentos teóricos, mas também vivências e práticas construídas a partir da interação com o território, com respeito aos saberes e à cultura das populações locais, de modo a fortalecer o vínculo com a comunidade escolar e a intencionalidade pedagógica.

Além disso, é necessário combater os processos de sucateamento e precarização do trabalho, assegurar jornadas e ambientes de trabalho adequados, espaços físicos apropriados, tempo para planejamento, salários dignos, planos de carreira estruturados e garantia de estabilidade funcional, de modo a efetivar a valorização docente.

O trabalho de cuidado, continuamente invisibilizado por estar historicamente associado ao trabalho feminino, precisa ser reconhecido e valorizado como parte indissociável da prática pedagógica. Alimentar, acolher, higienizar e escutar são atos educativos que exigem conhecimento, sensibilidade, intencionalidade e compromisso ético. Valorizar as (os) profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas implica reconhecer a complexidade desse trabalho e enfrentar a desvalorização social que recai sobre ele. São majoritariamente mulheres e, muitas vezes, mulheres negras, que historicamente vivenciam desigualdades salariais e simbólicas.

Assim, defender melhores condições de trabalho, remuneração digna e reconhecimento profissional é também enfrentar estruturas de desigualdade de gênero e raça que atravessam e marcam esse campo de atuação.

As(Os) profissionais da Educação Infantil têm grande responsabilidade e exercem impacto significativo na vida dos bebês e das crianças. Apesar dos desafios, a articulação entre profissionais, o reconhecimento por parte da comunidade escolar e o fortalecimento das políticas públicas podem transformar a escola desde os primeiros anos da educação básica, com a valorização docente como eixo estruturante, no qual todas(os) as(os) profissionais sejam reconhecidas(os) em sua dignidade e importância social.

INDICADOR 5.1. Formação inicial de professoras(es) ○

- As(Os) professoras(es) têm, no mínimo, formação de nível médio na modalidade normal, conforme a legislação vigente?
- As(Os) professoras(es) são formadas(os) em Pedagogia?
- A instituição acompanha e incentiva a continuidade da formação acadêmica das(os) professoras(es)?

INDICADOR 5.2. Formação em serviço ○

- Na instituição há um programa de formação em serviço que possibilita a professoras(es) planejar, avaliar, aprimorar seus registros e reorientar suas práticas?
- A formação em serviço atualiza conhecimentos, promove a leitura e a discussão de pesquisas e estudos sobre bebês, crianças e a infância nas mais diversas áreas do conhecimento e as práticas de Educação Infantil?
- As(Os) professoras(es) são orientadas(os) e apoiadas(os) na inclusão de bebês e crianças com diferentes deficiências/superdotação com formação em serviço de caráter teórico e prática?
- Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada?
- As(Os) professoras(es) são orientadas(os) e apoiadas(os) pela coordenação pedagógica ao longo do ano na efetivação de práticas pedagógicas que incluam e valorizem a educação das relações étnico-raciais?
- As(Os) professoras(es) são orientadas(os) e apoiadas(os) pela coordenação pedagógica ao longo do ano na efetivação de práticas pedagógicas que incluam e valorizem a educação ambiental?
- As(Os) professoras(es) conhecem os livros em múltiplos formatos acessíveis (braille, fonte ampliada e contraste, audiodescrição, narração, Libras, comunicação alternativa) para bebês e crianças com diferentes deficiências?
- Os temas das formações em serviço são propostos a partir da realidade da instituição e com base nas sugestões e necessidades das(os) próprias(os) professoras(es)?
- A Secretaria de Educação oferece condições para que professoras(es) e demais profissionais que atuam na instituição façam cursos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) na área da Educação, especialmente em Educação Infantil?
- A Secretaria de Educação oferta para professoras(es) e demais profissionais da educação que atuam na instituição a oportunidade de fazer cursos com temas importantes para a qualificação das práticas pedagógicas?
- As(Os) professoras(es) são orientadas(os) e apoiadas(os) pela coordenação pedagógica da instituição, por exemplo, na reflexão sobre a sua prática, em seus planejamentos, na elaboração de relatórios sobre os alunos?

- As(Os) professoras(es) contam com os materiais necessários para atividades com os(as) bebês e as crianças (brinquedos, livros de literatura, argila etc.)?
- Estão previstas reuniões pedagógicas ao longo do ano com toda a equipe da unidade educativa ou um período de trabalho dedicado exclusivamente para a reflexão sobre práticas?

INDICADOR 5.3. Condições de trabalho adequadas

- O número de professoras(es) por agrupamento respeita as proporções recomendadas para cada faixa etária?
- As(Os) professoras(es) são remuneradas(os), no mínimo, de acordo com o piso salarial nacional do magistério?
- Existe plano de carreira com progressão vinculada à formação e ao tempo de serviço?
- A instituição implementa ações de prevenção e cuidado com a saúde física e mental das(os) profissionais?
- Há espaços adequados para refeições e descanso das(os) profissionais, sem comprometer os espaços das crianças?

INDICADOR 5.4. Articulação com a rede e território

- A instituição promove trocas com outras unidades educativas e espaços formativos do território?
- A Secretaria de Educação oferta cursos de aperfeiçoamento e formação continuada alinhados às necessidades da Educação Infantil?
- A Secretaria de Educação oportuniza o acesso a cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)?

DIMENSÃO 6 – participação na rede de proteção social e troca com as famílias: diálogos plurais

Igualdade, diversidade e equidade

Igualdade: Reconhece o direito de todas as pessoas a sobrevivência digna e com oportunidade de desenvolvimento pessoal e coletivo. Fundamenta os direitos humanos.

Diversidade: Reconhece a pluralidade de culturas, experiências e possibilidades de estar no mundo. Fundamenta o direito à identidade dentro da universalidade.

Equidade: Reconhece a justiça social como fundamento na abordagem positiva das diferenças e como condição para se atingir a igualdade. Assim, equidade é entendida como possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favorece o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (SPOSATI, 2002).

Disponível em: <https://gestrado.net.br/equidade>. Acesso em: 11 mar. 2026.

A relação entre profissionais da educação e famílias torna a escola um lugar acolhedor e fundamental para garantir uma Educação Infantil de qualidade. E esse sentimento, percebido e compartilhado por bebês e crianças, deve ser fruto da participação de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar na construção da escola e das relações estabelecidas com o território na qual está inserida. A instituição de Educação Infantil é um espaço de vivências, experiências e aprendizagens. Nela, bebês e crianças socializam, brincam e convivem com as diversidades. Essa convivência é enriquecida quando as famílias acompanham as vivências e produções das crianças. Ao garantir as condições efetivas de participação das famílias, a instituição de Educação Infantil melhora sua qualidade, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação às crianças e bebês e as relações cotidianas que se estabelecem na instituição.

A escuta ativa daquilo que é trazido pelas famílias permite que a instituição conheça e considere os contextos, condições e desigualdades enfrentadas pelas crianças e suas famílias, reconheça e respeite suas vivências e experiências fora do ambiente escolar e entenda como afetam sua presença ali. Neste processo de escuta e participação, as instituições têm de garantir que haja participação efetiva dos familiares nos espaços coletivos de decisão. Não basta informá-los sobre as decisões tomadas pela instituição, mas devem garantir que participem efetivamente delas. Durante esse processo de participação, devem também considerar e respeitar os diferentes arranjos familiares, e não apenas a família nuclear.

Assim, as famílias e a instituição de Educação Infantil terão melhores elementos para apoiar os(as) bebês e as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas realidades e dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”.

Os responsáveis por garantir os direitos dos(as) bebês e das crianças não são somente a instituição de Educação Infantil e a família, razão pela qual é muito importante que as instituições de Educação Infantil participem da chamada Rede de Proteção aos Direitos de Crianças e Adolescentes. A rede de proteção é composta de equipamentos públicos e privados de diferentes áreas como saúde, assistência social, educação, sistema de justiça, movimentos sociais e organizações de sociedade civil de defesa de direitos, que devem atuar de forma articulada para prevenir, acolher e encaminhar casos de violações de direitos de crianças e suas famílias. Na composição desta rede, cada serviço/equipamento tem um papel, daí a necessidade de atuação articulada. Conhecer os fluxos da rede de proteção, saber quais serviços existem e estão ausentes no território e estabelecer diálogo com eles contribui para que as instituições de educação saibam quais instituições acionar em caso de necessidade de garantia ou de violação de direitos, e também para que possam exigir do Estado políticas públicas que garantam a efetividade da rede de proteção. Essa articulação entre os diferentes equipamentos/serviços tem como finalidade contribuir para que todos os(as) bebês e crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A instituição de educação é também uma via de comunicação importante para que os familiares e a comunidade escolar como um todo saibam da existência da rede, que pode ser acionada por qualquer pessoa, caso necessário.

INDICADOR 6.1. Respeito e acolhimento ○

- As famílias sentem-se bem recebidas, acolhidas e tratadas com respeito pela instituição, inclusive no momento da matrícula e da adaptação?
- As(Os) professoras(es) e demais profissionais sentem-se respeitadas(os) pelos familiares?
- Reuniões e entrevistas ocorrem em horários adequados para a participação das famílias?
- O horário de funcionamento e o calendário da instituição atendem às necessidades das famílias?
- As(Os) professoras(es) e demais profissionais conhecem os familiares dos(as) bebês e das crianças (nomes, onde trabalham, religião, onde moram, irmãos da criança)?

- Há critérios para matrícula dos(as) bebês e das crianças, amplamente discutidos com a comunidade?
- A instituição assegura práticas de acolhimento específicas às famílias de bebês e crianças com deficiência?
- A instituição, junto com a rede de proteção, promove momentos nos quais os familiares dos(as) bebês e das crianças com diferentes deficiências podem conhecer os direitos à educação inclusiva e outros direitos em relação à prioridade no atendimento, à saúde, à assistência social, à cultura, ao lazer?
- Na unidade de Educação infantil existem colegiados dos quais os familiares podem participar e decidir coletivamente sobre as ações?
- A instituição participa, apoia e faz o acompanhamento das famílias e encaminha bebês e crianças com diferentes deficiências para outros serviços da rede de proteção intersectorial?
- As famílias são consultadas sobre processos e modos de divulgação da documentação pedagógica (registro fotográfico, por exemplo)?
- As famílias assinam o documento que autoriza o uso da imagem, registro de movimento, som e produção das crianças no começo de todo ano letivo?

INDICADOR 6.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar vivências e produções dos(as) bebês e das crianças

- Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar vivências e produções dos(as) bebês e das crianças?
- Ao longo do ano, os familiares têm acesso à documentação pedagógica que registra as diferentes aprendizagens?
- Os familiares recebem parecer descritivo de informações sobre desenvolvimento e aprendizagens, vivências e produções dos(as) bebês e das crianças pelo menos duas vezes ao ano?
- Os familiares dos(as) bebês e das crianças recém-chegadas à instituição são acolhidos e incentivados a permanecer até que se sintam seguros?
- A Unidade de Educação Infantil faz o acolhimento de bebês e crianças de forma gradual, com possibilidade de ampliar o horário de atendimento durante as primeiras semanas?
- Em caso de atendimento à população do campo e ribeirinha, quilombolas, indígenas, a instituição respeita a identidade dessas populações, seus saberes e suas necessidades específicas?

INDICADOR 6.3. Participação da instituição na Rede de Proteção aos Direitos de Crianças e de Adolescentes

- A Unidade de Educação Infantil acompanha a frequência dos(as) bebês e das crianças e investiga as causas de faltas recorrentes?
- A unidade monitora indicadores de atendimento, permanência, participação e aprendizagem considerando marcadores como raça/cor, gênero, deficiência, território e condição socioeconômica, para identificar desigualdades e orientar ações pedagógicas e de gestão?
- A Unidade de Educação Infantil comunica aos órgãos competentes (como Conselho Tutelar) situações de suspeita ou confirmação de negligência, violência ou exploração?
- A Unidade de Educação Infantil comunica os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde?

- A Unidade de Educação Infantil encaminha para o AEE bebês e crianças com diferentes deficiências e que necessitam desse serviço?
- A Secretaria de Educação oferece o AEE na modalidade colaborativa para bebês e crianças com diferentes deficiências e que necessitam permanecer na instituição em período integral?
- A Secretaria Municipal de Educação informa as instituições de Educação Infantil sobre os serviços disponíveis de educação especial?
- Na Unidade de Educação Infantil há uma comissão organizada e habilitada para prevenção de acidentes e procedimentos iniciais de primeiros socorros, bem como monitoramento dos casos de violência (maus-tratos, abusos e negligências) contra os alunos matriculados na unidade?
- Na Unidade de Educação Infantil há articulação com órgãos externos de proteção às infâncias para organizar momentos de diálogo e orientações com os profissionais e as famílias relacionados à violência contra bebês e crianças (maus-tratos, abusos e negligências)?

DIMENSÃO 7 – território e equidade

Interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade foi cunhado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989, como uma ferramenta destinada a superar a invisibilidade jurídica das múltiplas dimensões da opressão, destacando que nos EUA as mulheres negras estavam expostas à violência e discriminação por motivos de raça e gênero e, acima de tudo, buscou criar categorias jurídicas concretas para enfrentar a discriminação em múltiplos e variados níveis.

No Brasil, intelectuais como Lélia Gonzáles e Sueli Carneiro aprofundaram a análise de como a realidade de desigualdade, o racismo e a discriminação produzem uma realidade de exclusão específica que diferencia, por exemplo, a inserção social das mulheres negras em relação à das mulheres brancas.

O território onde a unidade de Educação Infantil está localizada atravessa a experiência e compõe a vivência das famílias, dos(as) bebês, das crianças, das(os) professoras(es) e demais profissionais de educação. Com essa compreensão, reconhecemos que os lugares onde vivemos, trabalhamos e estudamos são parte importante de nossa história pessoal. Isso não pode ser deixado de lado se pretendemos construir uma Educação Infantil de qualidade e sem as discriminações e preconceitos motivados por diferenças raciais, de gênero e classe. Ou seja, devemos contextualizar os processos educativos e o território onde a unidade de educação infantil está localizada, de modo a promover um olhar interseccional, que considere as variáveis da vida em sociedade, para que os processos de ensino-aprendizagem tenham compromisso com a equidade.

É importante compreender o território como parte do processo de ensino-aprendizagem que, por sua vez, ocorre em diversos espaços e tempos. Assim, a história dos territórios, sua composição e sua cultura devem ser reconhecidos pela unidade de Educação Infantil como um espaço que, além de produzir, manter e preservar o conhecimento de determinada comunidade, pode ser celebrado, valorizado, e acolhido nos espaços de Educação Infantil.

Nesse contexto, propomos uma reflexão sobre a relação entre território e unidade educacional, a partir de perguntas que podem informar como podemos nos conectar de modo a colaborar com a construção de um espaço de Educação Infantil onde são considerados o sentimento de pertencimento ao território, a diversidade como um valor, a importância da atuação em rede e o direito aos espaços públicos. Vemos, assim, o aprofundamento da relação da Unidade de Educação Infantil com a comunidade como um dos pontos importantes a ser levados em consideração.

No território onde se situam as Unidades de Educação Infantil há casas, equipamentos públicos, áreas livres, circulação de pessoas e saberes. Cada objeto e/ou evento guarda formas de comunicação com o mundo ao redor dos(as) bebês e das crianças, que podem ser acessadas a partir das relações que a instituição de Educação Infantil mantém com o entorno.

Além disso, para que uma Unidade de Educação Infantil se mantenha conectada com o território do qual faz parte, é necessário que esteja inserida na rede de proteção que deve haver em torno dos(as) bebês e das crianças pequenas e colabore com seu fortalecimento, pois essas ações reforçam o papel que as instituições que educam e cuidam desse público devem cultivar no território. Por fim – mas não menos importante –, interessa-nos saber como as unidades de Educação Infantil divulgam os equipamentos e as políticas públicas que estão no território a serviço da comunidade, que podem colaborar para uma educação democrática e inclusiva, visto que todos estes espaços compõem o território habitado por bebês, crianças e suas famílias e devem se comprometer com a Educação Infantil.

INDICADOR 7.1. Aprofundamento da relação com a comunidade ○

- A unidade de Educação Infantil conhece o território onde está inserida, incluindo seus desafios, formas de organização, grupos de referência e equipamentos públicos?
- A unidade mantém diálogo permanente com vizinhos(as), organizações e movimentos da sociedade civil?
- A unidade de Educação Infantil já fez algum diagnóstico participativo – por exemplo, envolvimento dos(as) bebês e das crianças – dos principais problemas educacionais da comunidade e de como enfrentá-los e superá-los?
- A unidade de Educação Infantil conhece e dialoga com organizações, grupos ou lideranças que atuam na promoção da igualdade racial?
- Essas organizações, grupos e/ou pessoas têm espaço de participação nas atividades da unidade de Educação Infantil e na construção de estratégias de enfrentamento ao racismo?

INDICADOR 7.2. Gestão democrática ○

- Na unidade de Educação Infantil há um Conselho Escolar ou instância equivalente, com participação efetiva na elaboração e acompanhamento do planejamento institucional?
- A unidade de Educação Infantil presta contas de suas ações de gestão de recursos para a comunidade escolar (professoras/(es), funcionárias/(os) e famílias)?
- Há transparência por parte da gestão da unidade de Educação Infantil na divulgação das matrículas e lista de espera?
- A comunidade escolar participa da discussão de problemas estruturais que afetam o acesso e a permanência das crianças, incluindo desigualdades raciais, sociais e territoriais?

INDICADOR 7.3. Fortalecimento da instituição como parte da Rede de Proteção ○

- A unidade discute, em reuniões pedagógicas e colegiadas, o papel da rede de proteção?
- A unidade mantém articulação sistemática com Conselho Tutelar, serviços de saúde, assistência social, Defensoria Pública e demais órgãos de defesa dos direitos das crianças?
- Existe uma rede de proteção organizada da qual a unidade educacional faça parte, com procedimentos precisos do que fazer e quais encaminhamentos devem ser dados em determinados casos de violação?
- A unidade de Educação Infantil participa ou estimula reuniões entre instituições e organizações que deveriam integrar a rede de proteção local?
- Na unidade de Educação Infantil há procedimentos para o encaminhamento de casos de violência doméstica – incluindo os que envolvem mães e profissionais de educação – aos serviços de proteção e de atendimento, como delegacias especializadas, serviços de saúde de apoio, organizações de atendimento a mulheres etc.?
- Na unidade de Educação Infantil há procedimentos para casos de racismo que exigem abordagem para além do pedagógico e que devam ser encaminhados à rede de proteção ou a outras instâncias, como coordenadorias e Conselhos Municipais e Estaduais dos Direitos da População Negra, delegacias especializadas em crimes raciais ou Ministério Público?

INDICADOR 7.4. Divulgação de equipamentos e políticas públicas para a comunidade ○

- A unidade de Educação Infantil divulga ou está articulada a programas e políticas sociais como os de renda mínima, de cultura, lazer, alimentação escolar, entre outros?
- A unidade de Educação Infantil divulga junto à comunidade a existência das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008?
- A unidade de Educação Infantil conhece e divulga as políticas públicas (municipais, estaduais e federais) para as populações negra, indígena, de imigrantes e com diferentes deficiências?
- A unidade de Educação Infantil já fez alguma campanha ou atividade educativa com a comunidade escolar, em articulação com os serviços locais de saúde, sobre prevenção e o encaminhamento de casos de anemia falciforme¹³, por exemplo?
- Na unidade de Educação Infantil há procedimentos para casos de capacitismo e discriminação por motivo de deficiência que exigem abordagem para além do pedagógico e que devam ser encaminhados à Rede de Proteção ou a outras instâncias, como conselhos municipais e estaduais dos direitos das pessoas com deficiência, delegacias especializadas em direito das pessoas com deficiência, Ministério Público ou Defensoria Pública?
- A unidade de Educação Infantil conhece e divulga as políticas públicas para bebês e crianças com deficiência?
- A unidade de Educação Infantil já fez alguma campanha ou atividade educativa com a comunidade escolar em articulação com outros serviços para combater o capacitismo e a medicalização e patologização das infâncias?
- Na unidade de Educação Infantil há protocolos de combate ao racismo? Já foram colocados em prática?

13. Anemia falciforme é uma doença hereditária caracterizada pela alteração dos glóbulos vermelhos, que adquirem uma forma que remete a uma foice, daí o nome falciforme. Essas células têm a membrana alterada, que se rompe facilmente e causa anemia. A hemoglobina, que transporta o oxigênio e dá cor aos glóbulos vermelhos, é essencial para a saúde de todos os órgãos do corpo. Essa doença é mais comum em pessoas negras.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. *Relatório de Monitoramento e Avaliação dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

AÇÃO EDUCATIVA. *Indicadores da Qualidade na Educação: relações raciais na educação infantil*. São Paulo: Ação Educativa, 2023.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: versão revisada*. Brasília: MEC/SEB, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. *Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAVALCANTE, M. M.; SOARES, L. C. Autoavaliação e gestão democrática na educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 142, 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação institucional e qualidade da educação. In: AÇÃO EDUCATIVA; MEC/SEB. *Monitoramento e avaliação da educação infantil*. Brasília: MEC, 2012.

O documento foi testado em 10 instituições de educação infantil da rede pública representadas nas cinco regiões: Norte, Centro-Oeste, Nordeste, Sul e Sudeste.

UEI Catalina I, II e III (Belém/PA); EMEI Cotijuba (Belém/PA); EMEI Clotilde Chaia (Campo Grande/MS); EMEI Profª Laura Rodrigues de Oliveira (Campo Grande/MS); NEIM Otília Cruz (Florianópolis/SC); NEIM Costa de Dentro (Florianópolis/SC); UEB Ebenezer (Itapecuru Mirim/MA); UEB TIA Graciete (Itapecuru Mirim/MA); EDI Professora Norma Andrade Nogueira (Rio de Janeiro/RJ); EDI Terezinha de Jesus (Rio de Janeiro/RJ).

Referências municipais na articulação para realização do pré-teste:

Belém do Pará (PA) – Nicole Pietro; Rio de Janeiro (RJ) – Marcelo Fernandes do Nascimento; Florianópolis (SC) – Cleusa Regina Silvano; Itapecuru Mirim (MA) – Neurisan Gonçalves; Campo Grande (MS) – Leusa de Melo Secchi e Wilcelene Pessoa dos Anjos D. Machado.

Ao todo, foram realizadas 733 escutas durante 7 seminários regionais de discussão e apresentação do presente documento, promovidos nas localidades de Recife (PE), Santarém (PA), Salvador (BA), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP) e Curitiba (PR).

Instituições representadas no Grupo Técnico da atualização do material

Ação Educativa.

Fundação Carlos Chagas, Eliana Maria Bahia Bhering e Marisa Vasconcelos Ferreira.

AVANTE, Maria Thereza Oliva Marcilio.

Fundação Lucia e Pelerson Penido – FLUPP, Sílvia Zanotti Magalhães.

Centro de Educação / Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Rosângela Mercado.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SMESP, Carolina de Paula Teles Duarte.

Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF.

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME.

Instituto Alana.

Laboratório de Educação – LABEDU.

Fundação Bracell, Alejandra Meraz Velasco; Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), MIEIB – MOVIMENTO INTER-FÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, USP/Ribeirão Preto GT Educação de Crianças.

Coordenação-Geral de Educação Infantil, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Coedi/SEB/MEC).

Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ – Universidade de São Paulo – USP.

Itaú Social.



Qualidade e Equidade
na Educação Infantil

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

2026

METODOLOGIA



APOIO



Social



REALIZAÇÃO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



DO LADO DO POVO BRASILEIRO