



DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Publicado na Edição de 30 de dezembro de 2025 | Caderno Executivo | Seção Atos Normativos

RESOLUÇÃO DO SECRETÁRIO, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2025

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, **HOMOLOGA**, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a **Deliberação CEE 240/2025**, referente às "Diretrizes de Qualidade e Equidade da educação ofertada para as infâncias e orientações para o processo de autorização e funcionamento e supervisão das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo".

DELIBERAÇÃO CEE 240/2025

Diretrizes de Qualidade e Equidade da educação ofertada para as infâncias e orientações para o processo de autorização e funcionamento e supervisão das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo

O Conselho Estadual de Educação, com fundamento na Constituição Federal, na Lei Federal 9.394/1996, na Lei Estadual 10.403/1971, e considerando:

- as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, estabelecidas na Resolução CNE/CEB 01/2024;
- o Parecer CNE 02/2024, que estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil;
- a Deliberação CEE 233/2025, que trata das Diretrizes da Educação Digital e Midiática e o Currículo Paulista;
- o Compromisso Nacional Toda Matemática, instituído pelo Decreto 12.641/2025;

Delibera:

Art. 1º Esta Deliberação estabelece Diretrizes para a Qualidade e a Equidade da educação ofertada para as infâncias e orientações para o processo de autorização e funcionamento e supervisão das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do estado de São Paulo.

Parágrafo único. Considerando que as responsabilidades da Educação Infantil estão no território municipal e a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental envolvem um atendimento compartilhado com o Estado, esta Deliberação se inscreve sob as diretrizes do regime de colaboração.

CAPÍTULO I - DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIAS

Art. 2º O atendimento escolar de bebês e crianças no Sistema de Ensino do estado de São Paulo deve ocorrer a partir da concepção de infâncias.

Parágrafo único: Para efeitos desta deliberação "infâncias" se refere a uma etapa de desenvolvimento singular e um lugar socialmente construído nas diferentes culturas e territórios.

Art. 3º As instituições devem desenvolver projetos educativos coerentes e que incorporem a complexidade e a pluralidade das infâncias.

CAPÍTULO II - PRINCÍPIOS DO DESENVOLVIMENTO E DAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Art. 4º Os bebês e as crianças compreendem uma fase específica que requer o interagir, o conviver e o brincar para os processos de aprendizagem.

Parágrafo único. O bebê e a criança são sujeitos de direitos e saberes, em pleno processo de desenvolvimento neuronal, cognitivo, físico, social, espiritual, afetivo, cultural e linguístico.

Art. 5º As instituições escolares, a família e a comunidade são responsáveis e contribuem para as aprendizagens e desenvolvimento integral do bebê e da criança, sob os fundamentos do cuidar e educar, interagir e brincar.

CAPÍTULO III - PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Art. 6º A partir da concepção de infâncias as instituições escolares devem declarar sua organização e funcionamento baseados nas dimensões previstas no Parâmetros de Qualidade e Equidade da Educação Infantil (PNAQEI) e considerando os princípios e fundamentos previstos em sua Proposta Pedagógica.

SEÇÃO I - PARÂMETROS DE QUALIDADE NA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR

Art. 7º As dimensões previstas nos PNAQEI devem ser abordadas de maneira transversal na organização e funcionamento escolar, explicitando referenciais de qualidade para o atendimento das infâncias.

Art. 8º Constituem-se em dimensões de qualidade:

I - Dimensão 1 - Gestão Democrática: As prioridades no atendimento às infâncias devem ser definidas a partir de princípios de integração e articulação entre os diferentes sistemas de ensino e sob as políticas intersetoriais, a fim de assegurar o acesso, os padrões de qualidade e equidade para o atendimento e para os processos de autorização e funcionamento das escolas e da supervisão de sistema.

II - Dimensão 2: Identidade e formação profissional - A formação dos profissionais, concebida como instrumento estratégico de gestão educacional no âmbito da unidade escolar, da rede de ensino ou em regime de colaboração, é parte integrante da Proposta Pedagógica e deve abranger as especificidades laborais dos profissionais da educação e para a qualificação de suas práticas em serviço.

III - Dimensão 3: Proposta Pedagógica - A Proposta Pedagógica deve contemplar a intencionalidade educativa do atendimento escolar das Infâncias, evidenciando os direitos das crianças à educação e ao cuidado, em consonância com o disposto na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo Paulista e na Indicação 250/2025, que acompanham esta Deliberação.

IV - Dimensão 4: Avaliação da Educação Infantil - A avaliação deve atender a perspectiva processual, formativa e contextualizada; configura-se como dimensão estruturante da política educacional, do direito à educação e ao desenvolvimento integral infantil.

V - Dimensão 5: Infraestrutura, edificações e materiais - O ambiente escolar deve ser projetado e planejado a partir da intencionalidade pedagógica e identidade da instituição, expressas nos documentos: Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Plano Escolar ou de Gestão.

SEÇÃO II - DOS CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Art. 9º A Proposta Pedagógica, das escolas que integram o Sistema de Ensino do estado de São Paulo, deve contemplar a intencionalidade educativa do atendimento escolar das Infâncias, evidenciando os direitos das crianças à educação, ao cuidado e ao brincar no cotidiano escolar, de forma indissociável.

Art. 10 São critérios para a organização e funcionamento a serem especificados na Proposta Pedagógica, em consonância com o disposto na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo Paulista e nesta Deliberação:

I - missão, valores e objetivos;

II - princípios da gestão;

III - currículo;

IV - organização dos tempos das crianças e dos adultos;

V - intencionalidade educativa dos agrupamentos e das transições;

VI - metodologias de ação, experiências propostas, documentação pedagógica;

VII - disposição dos espaços, materiais e recursos;

VIII - formação docente e dos funcionários no contexto;

IX - relação com as famílias, com a comunidade e instituições intersetoriais;

X - políticas de avaliação da aprendizagem e institucional.

Art. 11 A garantia do atendimento às diversas infâncias, particularmente às infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, comunidades em assentamentos e de demais grupos socioculturalmente diferenciados, constitui imperativo jurídico decorrente dos princípios da dignidade da pessoa humana, do reconhecimento da pluralidade étnico-cultural previstos na Constituição Federal de 1988, devendo ser observado na Proposta Pedagógica e nas especificidades das edificações e do processo de autorização.

Art. 12 A inclusão é princípio estruturante e transversal e deve ser contemplado na Proposta Pedagógica, com a previsão de processos de ensino e aprendizagem e materiais didáticos diversificados e plurais, com a necessária qualidade, flexibilidade e adequação e acessibilidade a todos os estudantes.

Art. 13 O processo de desenvolvimento nas infâncias pressupõe ações articuladas e sequenciais entre as etapas da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de se respeitar a maturação progressiva da criança, bem como o seu ritmo *continuum* de aprendizagem, respeitada a intencionalidade pedagógica de cada segmento.

CAPÍTULO IV - DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 14 O processo de autorização e de funcionamento de escolas públicas e privadas, de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é regulado por esta Deliberação e pela Indicação CEE 250/2025, produzindo seus efeitos nos Sistemas de Ensino Municipal e Estadual, sob o princípio do regime de colaboração.

§ 1º O Município, nos termos da legislação vigente, é competente para autorizar o funcionamento e exercer a supervisão de sistema dos estabelecimentos exclusivos de Educação Infantil, mantidos pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada, no âmbito do seu território, independentemente de se constituírem como sistema de ensino ou integrarem o sistema estadual.

§ 2º As instituições privadas que mantêm Educação Infantil, juntamente com outra etapa da Educação Básica, bem como a rede estadual de escolas, integram o Sistema de Ensino do estado de São Paulo, com base na presente Deliberação.

Art. 15 Os municípios que optarem por se integrar ao Sistema de Ensino do estado de São Paulo, nos termos das normas vigentes, terão o processo regulatório para o Ensino Fundamental e Médio estabelecido pelas normas deste Conselho.

Art. 16 A autorização e funcionamento de escolas destinadas ao atendimento das Infâncias, a fim de que os processos regulatórios nos municípios e no estado ocorram de maneira harmônica, devem levar em consideração as normativas do território municipal para expedição dos autos de licença de funcionamento, o projeto da edificação, o planejamento da organização e estruturação, expressando a intencionalidade pedagógica e o compromisso com a equidade e a qualidade na oferta da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO V - DO ATO DE AUTORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 17 O ato de autorização de funcionamento e o processo de supervisão das instituições referidas no §2º do artigo 14, são de competência da Unidade Regional de Ensino (URE), órgão próprio do sistema de ensino e será disciplinado por esta Deliberação, combinada com a Deliberação CEE 138/2016 e demais normas aplicadas à matéria.

§ 1º O endereço de funcionamento da instituição indicará a URE de jurisdição da escola.

§ 2º As instituições criadas por leis específicas e que contam com supervisão delegada, atenderão o disposto nesta Deliberação, por meio de seu órgão próprio de supervisão de sistema.

Art. 18 Os pedidos de autorização e funcionamento de escolas de Educação Infantil e de anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ser protocolizados com antecedência mínima de 120 (cento e vinte) dias do início das atividades letivas e serem instruídos com:

- I - Ofício especificando o pedido de autorização assinado pelo responsável legal;
- II - Relatório, com os documentos constantes do artigo 19;
- III - Proposta Pedagógica, nos termos do artigo 10;
- IV - Regimento Escolar.

Art. 19 O Relatório constante do inciso II, do artigo 16, será instruído com os seguintes documentos:

I - Documentos Comprobatórios da Regularidade da **Mantenedora**:

- a) Habilitação jurídica e regularidade fiscal;
- b) Ato constitutivo (cópia do estatuto/contrato social da empresa em conformidade com a atividade econômica pretendida);
- c) Prova da natureza jurídica da entidade mantenedora (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ) com respectivo CNAE de atendimento pretendido;
- d) cópia do RG e do Cadastro de Pessoa Física (CPF) dos responsáveis/sócios da mantenedora;
- e) Termo de Responsabilidade, devidamente registrado em Cartório de Títulos e Documentos, firmado pela entidade mantenedora, referente às condições de segurança, higiene, definição do uso do imóvel, à capacidade financeira para manutenção do estabelecimento e cursos pretendidos e à capacidade técnico-administrativa para manter o acervo e registros dos documentos escolares regularmente expedidos;
- f) Comprovante de inscrição / situação no cadastro de contribuintes do estado;
- g) Comprovante de inscrição / situação no cadastro de contribuintes da prefeitura;
- h) Certidões negativas de débito INSS e FGTS;
- i) Certidão negativa de débitos - fazenda estadual e municipal;

j) Certidão conjunta relativa a tributos federais e à dívida ativa da união.

II - Documentos comprobatórios da regularidade de funcionamento do Edifício Escolar:

a) Comprovação de ocupação legal do imóvel onde funcionará o estabelecimento de ensino, por meio de matrícula que comprove a propriedade, ou contrato, no caso de locação ou cessão, em que conste o prazo não inferior a 05 (cinco) anos da data do ingresso do pedido;

b) Auto de Licença de Funcionamento, emitido pela Prefeitura Municipal;

c) Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB);

d) Declaração de acessibilidade emitida por órgão próprio ou por profissional do CREA ou do CAU;

e) Planta atualizada do Edifício em que a instituição escolar está localizada, aprovada pela prefeitura municipal ou assinada por engenheiro registrado no CREA, ou arquiteto registrado no CAU, que será responsável pela veracidade dos dados;

f) Croqui do edifício, com identificação das salas de aula, ambientes administrativos e de apoio, atendimento e cuidados, atividades e lazer, especificando todos os espaços com os seus respectivos usos, atendendo a legislação pertinente, em especial a Resolução SS 44/1992 e Res. SS 493/1994;

g) Descrição sumária do mobiliário, dos materiais e dos equipamentos didáticos, do acervo da biblioteca/leitura, disponíveis para uso dos estudantes e docentes;

h) Laudo firmado por profissional registrado no CREA ou no CAU, responsabilizando-se pelas condições de habitabilidade e uso do edifício para o fim proposto, com a devida anotação de responsabilidade técnica de obras e serviços (ART ou RRT).

§ 1º Na impossibilidade de apresentação do documento previsto na alínea b, este poderá ser substituído por uma cópia do protocolo emitido pelo órgão municipal competente, acompanhado da documentação que instruiu o protocolo.

§ 2º Semestralmente, e enquanto não for apresentado o Auto de Licença de Funcionamento, a mantenedora deverá oficiar à URE da jurisdição informando a situação do pedido protocolado.

Art. 20 Recebido o pedido, o Coordenador Regional de Ensino designará Comissão de Supervisores para análise, acompanhamento e manifestação.

Art. 21 A comissão designada, nos termos do artigo anterior, deverá elaborar o relatório circunstanciado sobre as condições de funcionamento do estabelecimento de ensino, acompanhado de um parecer conclusivo.

Art. 22 A decisão final do Coordenador Regional de Ensino deverá ser expedida no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias contados da data do protocolizado.

Art. 23 Não havendo manifestação da URE, no prazo previsto no parágrafo anterior, a instituição poderá iniciar suas atividades, comunicando o fato à Secretaria da Educação e ao Conselho Estadual de Educação.

Art. 24 O processo poderá ser baixado em diligência, por inconsistências no projeto, ausência de documentos ou falta de informações.

§ 1º Neste caso, o processo deverá ser encaminhado ao interessado, com todas as exigências a serem atendidas pelo estabelecimento de ensino, indicando o prazo máximo de até 60 (sessenta) dias.

§ 2º O não cumprimento das exigências no prazo determinado implicará o indeferimento do pedido.

Art. 25 A decisão final sobre o pedido de autorização e funcionamento será publicada no Diário Oficial do Estado.

Parágrafo único. Em caso de indeferimento do pedido de autorização de estabelecimento de ensino ou de cursos, caberá recurso ao órgão competente da SEDUC, no prazo de até 30 (trinta) dias, a contar da data da publicação da portaria de indeferimento.

Art. 26 Os pedidos de autorização para funcionamento de novos níveis de ensino e novos cursos serão regulados pela Deliberação CEE 138/2016 ou outra que venha a substituí-la.

Art. 27 Os processos de autorização e funcionamento para o atendimento específico das múltiplas infâncias - indígenas, quilombolas, ribeirinhas, especiais, entre outras - devem ser analisados a partir de referencial próprio a fim de que edificações, mobiliários e materiais, bem como os critérios necessários à atuação profissional sejam contemplados nas Propostas Pedagógicas e devidamente adaptados às necessidades dos estudantes.

CAPÍTULO VI - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 28 Devem ser assegurados aos estudantes objeto da presente Deliberação os padrões de acessibilidade, mobilidade e comunicação, na conformidade do contido nas Leis 10.098/00, 10.436/02, 12.764/12, 13.005/14, 13.146/15, e nos Decretos 5.296/04 e 6.949/09, constituindo-se o pleno atendimento em requisito para o processo de autorização e funcionamento da instituição escolar.

Art. 29 Quaisquer alterações nas informações constantes do processo de autorização, que envolvam a mantenedora, a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar, mesmo aqueles na edificação escolar, mudança de endereço, entre outras, deverão ser oficiadas à URE para análise e nova manifestação autorizativa, com vistas a devida atualização de dados e publicização do ato regulatório que envolve a instituição escolar, respeitados os prazos previstos em legislação específica.

Art. 30 A instituição não poderá iniciar suas atividades ou mesmo realizar matrículas antes da publicação do ato autorizatório em Diário Oficial, sob pena de responsabilidade.

Art. 31 A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer natureza no funcionamento do estabelecimento de ensino, serão objeto de diligência ou sindicância, instauradas pela autoridade competente, preservadas as garantias legais e sob pena de cassação de autorização.

Art. 32 Os processos em andamento, serão examinados pelas normas vigentes no momento de sua entrada no protocolo, devendo as instituições adaptar-se às presentes diretrizes.

Art. 33 As instituições terão o prazo de até um ano para o início de suas atividades, contados da publicação do ato de autorização.

Parágrafo único. Findo o prazo previsto no caput do artigo o ato de autorização será declarado sem efeito, por Portaria da URE.

Art. 34 A intenção de encerramento de atividades escolares deverá ser objeto de comunicação prévia à URE, via ofício, para a adoção das medidas cabíveis com relação a preservação de informações, transferência e guarda de documentação escolar, bem como para o acompanhamento das garantias de continuidade de estudos de todos os estudantes matriculados antes da efetivação e publicação do fim das atividades.

Art. 35 As normas previstas na Deliberação CEE 138/2016 continuam a produzir seus efeitos nas temáticas que não colidem com as atuais diretrizes.

Art. 36 As situações não previstas nesta norma serão resolvidas por este Conselho à luz da legislação vigente.

Art. 37 Esta Deliberação entra em vigor na data da publicação de sua homologação, revogando-se as disposições em contrário e em especial a Deliberação CEE 213/2023 e Indicação CEE 220/2023.

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Deliberação.

Colégio Bandeirantes, em 17 de dezembro de 2025.

a) Cons^a Maria Helena Guimarães de CastroPresidente

DELIBERAÇÃO CEE 240/2025 - Publicada no DOESP em 18/12/2025 - Seção I - Páginas 17 - 18

CONSELHO PLENO

1. RELATÓRIO

1.1 HISTÓRICO

Quando um bebê nasce em nossa sociedade, há uma importante e sensível reflexão a ser feita sobre o valor da vida e da própria humanidade. Tal reflexão diz respeito às condições necessárias para concretizar os direitos das infâncias ao desenvolvimento integral e suas aprendizagens.

Quando damos valor ao nascimento das crianças, às suas histórias e às suas potencialidades de aprender, interagir e comunicar, que valor damos às instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A fim de contribuir para essas reflexões, o presente documento traz orientações e referenciais para que, na contemporaneidade, a escola seja efetivamente um local de aprendizagem, de crescimento e de possibilidade de transformação social para a equidade. Ou seja, que o valor da qualidade oriente e ilumine o que acontece no dia a dia das instituições de ensino.

As efetivas mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram nos últimos tempos tais como a participação da mulher no mercado de trabalho; a intensificação da urbanização; os movimentos pelos direitos sociais; os avanços das pesquisas e políticas de desenvolvimento e educação; o aumento da demanda por Instituições de Educação Infantil; os estudos da neurociência que tratam da alta plasticidade do cérebro infantil, entre outros, trouxeram à infância novas perspectivas ^[1].

O Conselho Estadual de Educação, atento a essas mudanças e às demandas específicas do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo para a oferta de Educação Básica e, em decorrência da edição:

- da Deliberação CEE 213/2023 e da Indicação CEE 220/2023 que estabelecem orientações e fixam diretrizes gerais para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo;
- da Resolução CNE/CEB 1/2024 que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e do Parecer CNE 2/2024 que estabeleceu as “Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil”;
- da Portaria MEC 501, de 7 de julho de 2025, que instituiu o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (Conaquei), e
- da Deliberação CEE 233/2025, que trata das Diretrizes da Educação Digital e Midiática e o Currículo Paulista.

designou, pela Portaria CEE-GP 105, de 04/04/2025, as Cons^{as} Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti, Kátia Cristina Stocco Smole, Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede e Vasti Ferrari Marques para, sob a presidência da primeira, compor a Comissão da Educação Infantil com a finalidade de realizar estudos e apresentar propostas com vista à implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Durante o processo, a Cons^a Ghisleine Trigo Silveira passou a integrar a comissão.

Embora a Deliberação CEE 213/2023 e a Indicação CEE 220/2023 tenham estabelecido diretrizes para autorização e funcionamento e supervisão de estabelecimentos de Educação Infantil e Anos Iniciais de Ensino Fundamental, o presente documento tem a

intenção de atualizar os estudos e apresentar diretrizes para a qualidade e equidade da educação ofertada para as infâncias no sistema paulista, considerando as últimas publicações legais.

Recentemente, estudos do IBGE a respeito da frequência escolar bruta e líquida, apontam que, na Educação Infantil:

“Em 2024, a taxa de frequência escolar bruta do grupo de 0 a 3 anos de idade alcançou 39,7%, um avanço de mais de 9 pontos percentuais em relação ao início da série histórica, em 2016, enquanto no grupo de 4 a 5 anos atingiu 93,5%, aumento de 3,5 pontos percentuais desde 2016. Contudo, os percentuais estão abaixo da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência vai até 31 de dezembro de 2025, – universalizar a educação infantil entre as crianças de 4 a 5 anos e garantir ao menos 50% de cobertura para aquelas com até 3 anos[2]. (...)”

Quanto à frequência escolar bruta das crianças de 0 a 3 anos, a Região Sudeste (46,8%) ultrapassou a Região Sul (44,7%) em 2024, assumindo a liderança nesse indicador. Assim, em 2024, uma criança de 0 a 3 anos na Região Sudeste tinha mais que o dobro de chances de frequentar a educação infantil do que uma criança na Região Norte”[3].

Nesses estudos a não frequência por opção dos pais chama a atenção.

“Houve aumento no percentual de crianças de 0 a 5 anos de idade que não frequentava escola por opção dos pais ou responsáveis, tendo sido o motivo mais citado tanto para as crianças de 0 a 3 anos (59,9%) quanto para as crianças de 4 a 5 anos (48,1%) em 2024. O segundo motivo mais citado foi falta de escolas na região; falta de vagas; escola não aceitar a criança em razão da idade, totalizando 33,3% e 39,4%, seguido por outros motivos, com 6,8% e 12,5%.”

Complementando esses dados, encontram-se em outros estudos^[4], realizados a partir do pareamento entre o Censo Escolar e o CadÚnico mostrando que a região sudeste apresenta 37,6% de crianças na creche, taxa mais elevada do Brasil e 76,8% de crianças na pré-escola. Ainda assim, longe da universalização pretendida pelo Plano Nacional de Educação de 2014.

A partir dessas informações, é importante destacar que concordando com o definido no Capítulo III das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, a qualidade do atendimento educacional de bebês e crianças, para além das **análises da demanda e da oferta** - considerando a territorialidade - diz respeito à clareza quanto à **intencionalidade pedagógica** de organização e funcionamento desta etapa escolar. Envolve, ainda, a adequada formação dos profissionais, bem como uma estrutura física e material compatível com o projeto a ser implementado para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento integral das infâncias, entre outros aspectos.

Com relação à frequência escolar bruta e líquida dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudos revelam a seguinte situação:

“Entre as crianças de 6 a 14 anos, a taxa de frequência líquida - TAFEL (que mostra a adequação idade-etapa) ainda não retornou ao patamar pré-pandemia Covid-19. A TAFEL, que havia passado de 96,7% para 97,1% entre 2016 e 2019, reduziu-se para 95,2% em 2022 e 94,6% em 2023, percentual que se manteve em 2024, ficando abaixo da Meta 2 do PNE, que estabelece que 95% das pessoas concluam o ensino fundamental na idade adequada. A queda da TAFEL ocorreu somente na população de 6 a 10 anos de idade, que deveria frequentar os anos iniciais do ensino fundamental, passando de 95,7% para 90,7% entre 2019 e 2024. Essa redução foi acompanhada pelo aumento dos mesmos 5 pontos percentuais no contingente de crianças dessa faixa etária frequentando a escola, mas fora da etapa adequada (de 3,8% para 8,8%).[5]

A despeito de que, comparados à Educação Infantil, os dados da frequência aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam mais positivos, o fato é que ambos demonstram os desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino, municipais e estadual, na elaboração e implementação de políticas públicas para as infâncias, de maneira a reverter essa situação e garantir não somente o acesso, mas a permanência e qualidade da educação.

Considerando que, de acordo com a LDB as responsabilidades da Educação Infantil estejam prioritariamente no território municipal (art. 11) e a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental envolvam um atendimento compartilhado entre Estado e municípios (art. 10), esta Indicação se inscreve sob as diretrizes do regime de colaboração para as políticas educacionais do país, contemplando em seu processo de elaboração diferentes vozes, destacando-se os representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) - SP, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) - SP, Secretarias Municipais e Estadual, universidades, entidades da organização civil e escolas privadas.[6]

1.2 JUSTIFICATIVA: O CONCEITO DE INFÂNCIAS

As discussões apresentadas a seguir, situam-se, inicialmente, no próprio **conceito de infância** e as transformações que deram contorno à **concepção de infâncias**[7], assumida nesta Indicação, concebida como um processo em construção e ressignificada historicamente sob influência cultural dos diferentes territórios.

Sob a perspectiva legal, a infância se estende até os doze anos e é considerada uma etapa de vida com especificidades próprias. Nas orientações normativas a criança é caracterizada como sujeito de direitos e, para além da família, também o Estado e a sociedade são responsáveis por seu cuidado e sua proteção. Dessa doutrina decorre o dever público do Estado para com a prioridade no atendimento dessa faixa etária a fim de concretizar as garantias para o desenvolvimento integral. (CF/1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei n. 8069/1990).

A concepção que coloca a criança como um sujeito de direitos, defende a identidade e a maneira singular dela ser e estar no mundo, como declaram as Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), expressas na Resolução CNE/CEB 05/2009:

"(...) a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura." (BRASIL, 2009).

Nessa direção, o Currículo Paulista enfatiza que:

"(...) infância caracteriza-se por intensos processos cognitivo, físico, social, afetivo, cultural e linguístico". Portanto, afirma que a Educação Infantil é irrefutável como **tempo de vivência das infâncias**, como forma de potencializar a formação integral das crianças, apoiando seu processo de desenvolvimento (...)." (Currículo Paulista, 2019, p.51-52).

O Currículo Paulista afirma, ainda, que:

*"(...) a infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico construído nas diferentes culturas. Por isso, **é preciso falar sobre infâncias no plural**, respeitando a diversidade das culturas locais."* (Currículo Paulista, 2019, p.51).

A compreensão contemporânea das **infâncias** reconhece sua multiplicidade e diversidade, uma vez que **a experiência de ser criança é marcada por contextos socioeconômicos, culturais e comunitários distintos, que conferem singularidade ao desenvolvimento motor, cognitivo, social, físico, emocional e espiritual de cada sujeito.**

Tal concepção, alinhada aos marcos legais vigentes exige que as instituições educativas desenvolvam projetos pedagógicos coerentes, capazes de incorporar a complexidade e a pluralidade das infâncias.

Nesse sentido, a Res. CNE/CEB 2/2024 resgata os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Infantil (PNQEI), articulando e integrando os aspectos significativos da realidade da Educação Infantil, conforme se verifica a seguir:

*"a) explicitam as características fundamentais que todos os sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Infantil devem observar e garantir, nas **dimensões da gestão democrática, da identidade e formação dos profissionais, da proposta pedagógica das instituições, da avaliação e da infraestrutura**;*

b) fundamentam a construção, monitoramento e avaliação permanente de indicadores da qualidade da oferta e do atendimento da Educação Infantil; e

c) orientam a construção de políticas educacionais para a promoção da equidade educacional, com ênfase na superação de desigualdades nas condições de oferta e atendimento educacional e na garantia das aprendizagens e do desenvolvimento de todos os bebês e crianças, com respeito às diferenças e às diversidades de matriz sociocultural, territorial, econômica, étnico-racial, de gênero e etária que se apresentam na população atendida".

Por fim, impõe-se aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar políticas públicas e parâmetros de autorização dos espaços para **atendimento das infâncias de 0 a 10 anos**, tanto na rede pública quanto privada, a fim de que se concretizem nas escolas, currículos que orientem práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, traduzindo os direitos e princípios estabelecidos nas normativas.

1.3 PRINCÍPIOS DO DESENVOLVIMENTO E DAS APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

A legislação e as pesquisas na área da Educação, em especial, relacionada às Infâncias constroem a imagem de criança, o conceito de aprendizagem e o papel da escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quem é a criança da contemporaneidade e como ela se relaciona, interage e aprende? Quais as finalidades da escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A resposta a essas perguntas vêm de teorias, estudos e as pesquisas que defendem o desenvolvimento do ser humano na relação com o outro, portanto, com o meio e a cultura. Assim, a criança, desde seu nascimento, apresenta intrinsecamente uma vontade de agir, interagir, de movimentar, de descobrir e explorar o ambiente ao seu redor (BRUNER, 1998 e 2008).[8]

Nessa perspectiva, Rinaldi (1998 e 2012)[9] afirma que a criança tem um *"potencial energético com os seus milhões de neurônios, uma força de quem quer crescer, uma riqueza e curiosidade para pesquisar o porquê das coisas (...) um modo próprio e repleto de sentidos, isto é, de direções e desejos de conhecimento e da vida."*

Os estudos recentes[10] destacam ainda que a criança, além de seu potencial cerebral e corporal para crescer, em seu processo filogenético, nasce com um patrimônio da humanidade, com um legado histórico:

"Você nasce por meio dos genes dos seus pais... de seus avós... Você é um pedaço de história (...)" (COCCIA, 2021)[11].

Ou seja, **desde bebês as crianças têm sua história e são competentes para se relacionar e interagir, para construir teorias interpretativas do real, hipóteses e metáforas como possibilidades cognitivas e de aprendizagem.** Portanto, há que se considerar o papel ativo das crianças e as interações de qualidade ofertadas na escola para a construção e aquisição da aprendizagem, bem como para o seu desenvolvimento integral.

O cérebro humano é fortemente plástico, isto é, nos primeiros 7 - 8 anos de vida há uma explosão neuronal. As evidências contemporâneas das neurociências indicam que, na fase da infância, o cérebro humano atravessa um período de intensa plasticidade neural, caracterizado por rápido crescimento das conexões sinápticas e por um processo progressivo de especialização funcional. Nessa etapa, áreas relacionadas à linguagem, ao raciocínio lógico matemática, às percepções do ambiente, às funções executivas (como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva), à regulação emocional e

às habilidades socioemocionais estão em acelerado desenvolvimento e são particularmente sensíveis às experiências vividas pela criança.

Estudos mostram que interações de qualidade, ambientes linguisticamente ricos, oportunidades de exploração, brincadeira e resolução de problemas, bem como vínculos afetivos estáveis, exercem influência decisiva na consolidação de circuitos neurais que sustentam aprendizagens futuras.

Ao mesmo tempo, as neurociências ressaltam que o estresse tóxico e a privação de estímulos adequados podem comprometer esse desenvolvimento, reforçando a importância de contextos educativos e familiares intencionalmente planejados para promover o pleno desenvolvimento infantil nessa faixa etária.

Sob todas as perspectivas, a aprendizagem não acontece por meio da transmissão ou reprodução das informações, mas se configura como um processo de construção de significados na relação com o objeto de conhecimento, o ambiente, os pares e os adultos.

A escola de Educação Infantil e a escola de Ensino Fundamental não são exclusivamente locais de preparação para o futuro e para o mundo; elas são o próprio mundo para as crianças que nelas estão. A escola é um direito, uma responsabilidade, uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, um recurso fundamental para a construção de conhecimentos e valores de convivência pautados em uma cultura de paz e sustentabilidade. Segundo DAHLBERG, MOSS e PENCE (2018):

"a criança como um cidadão, como um membro da família, requerendo relacionamentos com outras crianças e com adultos para fazer um uso pleno de suas enormes aptidões para aprender e viver uma boa infância (...) A instituição como um direito de cidadania, um meio de inclusão na sociedade civil, uma oportunidade pedagógica, mas também como parte da infra-estrutura necessária para a sociedade civil, para uma democracia."[12] (DAHLBERG, MOSS e PENCE, Porto Alegre: Penso, 2018).

Segundo este contexto, o papel das Instituições Escolares de Educação Infantil se amplia, contribuindo para a organização das famílias e comunidade, e para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

1.4 PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A partir da concepção de criança potente e competente para aprender, se comunicar e interagir, como a escola deve organizar um cotidiano rico de experiências e aprendizagens à criança contemporânea? Como pensar uma instituição que atenda o tempo de vivência das Infâncias?

Essas são questões que devem mobilizar a organização e o funcionamento escolar. E, nesse sentido, a Proposta Pedagógica de cada instituição declara as intencionalidades educativas de sua organização, anuncia como os direitos das crianças à educação e ao cuidado ocorrerão no cotidiano escolar, tornando visível os critérios de seu funcionamento.

A Proposta Pedagógica assume uma dupla função: ao mesmo tempo em que se insere como uma das dimensões declaradas nos Parâmetros de Qualidade e Equidade também ocupa papel central como articuladora e integradora das demais dimensões, quais sejam:

- Dimensão 1: Gestão democrática;
- Dimensão 2: Identidade e formação profissional
- **Dimensão 3: Proposta Pedagógica**
- Dimensão 4: Avaliação da Educação Infantil
- Dimensão 5: Infraestrutura, edificações e materiais

A seguir, apresenta-se importantes destaques das referidas dimensões.

1.4.1 Dimensão 1: Gestão Democrática, Regime de Colaboração e Políticas Intersectoriais - uma gestão integrada e integradora para a infância

A história da educação paulista demonstra, de longa data, um esforço conjunto entre estado e municípios para a oferta de educação básica em todo o território de São Paulo, com políticas focadas no acesso e na permanência com qualidade social.

As políticas educacionais compartilhadas ganham força, principalmente a partir da previsão Constitucional de 1988, que estabeleceu com relação à educação que:

*“Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração** seus sistemas de ensino.” (Constituição Federal de 1988)*

E para essa organização, a mesma norma especifica o campo de atuação de cada ente federativo:

“§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)” (Art. 211-CF 1988)

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 reafirma o princípio do regime de colaboração para a organização da Educação nacional, sob a gestão democrática e estabelece incumbências para estados e municípios sobre essa matéria, como dever:

“Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

(...)

*II - **definir, com os Municípios, formas de colaboração** na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;*

(...)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

*I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, **integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados**;(…)”*

A tendência de fortalecimento do Regime de Colaboração também é destacado no Plano Nacional de Educação e, recentemente, com a edição da Lei Complementar nº 220/2025, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE), definindo normas para a cooperação entre os entes na elaboração e implementação de políticas educacionais.

Esse princípio estruturante para a Educação Básica ganha ainda mais relevância no regime federativo quando o atendimento da mesma criança, em seu território, transita do sistema municipal para o sistema estadual, considerando a prioridade de atuação de cada um destes entes: Ensino Fundamental e Educação Infantil no caso da municipalidade e Ensino Fundamental e Ensino Médio no caso do estado (art. 211 - CF 1988).

As prioridades no atendimento às infâncias requerem que os diferentes sistemas atuem de maneira integrada, articulada e intersetorial, a fim de assegurar o acesso, os padrões de qualidade e equidade para o atendimento e para os processos de autorização e funcionamento das escolas e da supervisão de sistema, cumprindo, assim, em especial, o princípio da eficiência na administração pública (art. 37 - CF 1988).

Nesse contexto, o estado exerce papel central, com capacidade para oferecer suporte técnico e financeiro aos municípios, especialmente àqueles com menor capacidade de investimento, promovendo ações que otimizem a gestão educacional local.

Além da dimensão administrativa, o apoio do estado aos municípios pode abranger a qualificação pedagógica e o desenvolvimento profissional, por intermédio de assessoria técnica contínua, produção e distribuição de materiais didáticos e promoção de formação continuada para docentes e gestores. Tais iniciativas visam a implementação de políticas educacionais eficazes e a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas às diretrizes nacionais.

O Regime de Colaboração também se materializa por meio de mecanismos de monitoramento e avaliação da qualidade educacional, nos quais o estado coleta, analisa e divulga dados de desempenho, subsidiando o planejamento e a alocação de recursos. Destaca-se, ainda, o apoio na transição da educação infantil para o ensino fundamental[13], com articulação curricular e metodológica entre as redes, assegurando a continuidade e organicidade da trajetória escolar com vistas ao desenvolvimento integral das crianças.

O estado de São Paulo sempre atento aos desafios educacionais e à implementação de políticas que impactem positivamente a educação básica promoveu diferentes iniciativas para a concretização do Regime de Colaboração. Cita-se como exemplos: - municipalização do ensino fundamental; - convênios para a merenda, transportes e construções de creches; - programas de formação continuada; - material didático; - Currículo Paulista, o programa Alfabetiza São Paulo, entre outros.

A presente Indicação é outra iniciativa neste sentido, na medida em que princípios para o atendimento escolar das infâncias são construídos ouvindo-se as diferentes vozes e demandas da sociedade civil e de representantes dos poderes constituídos. Com o estabelecimento de parâmetros legais e teórico-práticos e de supervisão de sistema, busca-se estabelecer critérios convergentes a serem orientadores para o estado e para os municípios; para as escolas públicas e para as escolas privadas; evitando-se dessa forma, eventuais rupturas ou desconexões na trajetória escolar dos estudantes e, ao mesmo tempo, reafirmando a gestão democrática como princípio transversal nas construções das políticas.

Sob essa ótica e buscando-se sempre o atendimento integral dos bebês e crianças há que se mencionar ainda o papel relevante das políticas intersetoriais tanto sob o regime de colaboração quanto em um mesmo governo, mas com programas e projetos que perpassam a atuação de diferentes secretarias e devem transcender o tempo de uma gestão governamental.

A garantia do pleno desenvolvimento das crianças é uma responsabilidade que ultrapassa a esfera familiar e escolar, sendo um dever compartilhado por toda a sociedade e pelo poder público. Nesse contexto, a intersetorialidade emerge como a estratégia mais eficaz para abordar a complexidade das necessidades infantis. Ao reconhecer que a vida da criança é influenciada por múltiplos fatores – saúde, educação, assistência social, cultura, lazer e urbanismo – torna-se imperativo que as políticas e os serviços deixem de operar isoladamente. As ações intersetoriais promovem a articulação e a colaboração entre diferentes áreas (secretarias, instituições e comunidades), potencializando recursos e esforços para criar um ambiente holístico, de apoio e proteção à infância.

Nesse ecossistema de responsabilidades compartilhadas, governança coletiva e planejamento integrado, as Instituições de Educação da Infância como creches e pré-escolas – assumem um papel estratégico que se amplia para além do pedagógico. Elas se transformam em centros irradiadores de políticas públicas construídas sob os princípios da gestão democrática, do regime de colaboração e de políticas intersetoriais.

Por fim, outro ponto essencial no Regime de Colaboração diz respeito à integração necessária entre a supervisão de sistema[14], de estado e municípios, para os devidos processos de autorização e funcionamento das escolas privadas de Educação Infantil. Conforme disciplinado pela DLB 9394/1996, escolas privadas que oferecem exclusivamente Educação Infantil integram o Sistema Municipal de Ensino. No entanto, quando essas escolas ampliam sua oferta para os anos iniciais do ensino fundamental, essa jurisdição passa para a competência do sistema estadual de ensino, uma vez que a responsabilidade no ensino fundamental é compartilhada entre os sistemas e, São Paulo, historicamente, disciplina que nestes casos, as instituições de ensino passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, devendo para tanto encaminhar seus processos de autorização de funcionamento e supervisão para as Unidade Regionais de Ensino (URE) de jurisdição do endereço daquelas instituições ?

Esse entendimento legal no CEESP, concebido sob o Regime de Colaboração com os municípios, ocorre desde a edição da LDB/1996, e está presente nas últimas publicações deste Conselho, destacando-se a Deliberação CEE 213/2023:

“Seção II - Do Regime de Colaboração para o Atendimento Escolar da Infância

Art. 5º *Reitera-se a realização do atendimento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos termos desta Deliberação e da Indicação CEE 220/2023, pelos Sistemas de Ensino Municipal e Estadual, sob o regime de colaboração para a proposição de políticas do atendimento escolar.*

§1º *O Município, nos termos da legislação vigente, é competente para autorizar o funcionamento e supervisionar os estabelecimentos exclusivos de Educação Infantil, mantidos pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada, no âmbito do seu território.*

§2º *As instituições privadas que mantêm Educação Infantil, juntamente com outra etapa da Educação Básica, integram o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, com base na presente Deliberação, na Deliberação CEE 138/2016, e na Indicação CEE 141/2016.”*

Tendo em vista o impacto positivo e harmonioso entre os poderes do estado e do município nessa normativa para as regulações educacionais, este entendimento é reiterado nesta Indicação e respectiva Deliberação que a acompanha.

1.4.2 Dimensão 2: Identidade e formação profissional

A formação profissional no contexto da escola é estruturante para a garantia da qualidade do atendimento, pois é uma ação de reflexão e construção da consciência dos modos e significados do próprio trabalho docente.

Nesse aspecto, a prática pedagógica não pode estar dissociada dos princípios e valores do projeto educativo, portanto, a formação no contexto da escola possibilita pensar e avaliar a consonância entre a intencionalidade educativa e o que ocorre, de fato, no dia-dia escolar.

Espera-se que os profissionais da educação, assim como todos os envolvidos no projeto educativo de cada instituição escolar, coloquem em prática o seguinte:

“os professores - como as crianças e todas as outras pessoas - sentem a necessidade de crescer em suas competências; desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações.” (MALAGUZZI In Edwards At All, Porto Alegre: Penso, 2016).

A formação em serviço, concebida como instrumento estratégico de gestão educacional no âmbito da unidade escolar, da rede de ensino ou em regime de colaboração, configura-se como mecanismo essencial para o reconhecimento das especificidades laborais dos profissionais da educação e para a qualificação de suas práticas. Tal processo formativo evidencia a correlação direta entre o trabalho dos profissionais e as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, em

conformidade com os princípios abordados nesta Indicação. Ao atribuir intencionalidade pedagógica às diversas funções que compõem o ambiente escolar — desde aquelas relacionadas à nutrição até as de acolhimento e recepção — reafirma-se que todas as ações institucionais possuem dimensão educativa e repercussão formativa. Assim, a formação continuada adquire natureza de política pública estruturante, capaz de materializar o pleno exercício dos direitos e garantias educacionais das infâncias, valorizando o profissional e consolidando a função social da escola.

Há que se considerar, por fim, a interface dos princípios abordados nesta Indicação com as diretrizes de formação inicial dos docentes, promovendo um diálogo entre o teórico e o prático; entre as necessidades docentes e discentes; entre um olhar global para os diferentes sujeitos - aquele que forma e aquele que se forma - e as singularidades das infâncias.

1.4.3 Dimensão 3: A centralidade da Proposta Pedagógica

A Proposta Pedagógica é documento que traça a identidade da instituição escolar, expressando sua forma de organização e funcionamento para o atendimento das singularidades que envolvem as infâncias, ocupando centralidade na articulação entre as diferentes dimensões dos PNQEI.

A Proposta Pedagógica também deve estar **em consonância com os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista**: o compromisso com a Educação Integral; o compromisso com o desenvolvimento de competências; o compromisso com a alfabetização, o letramento e os (multi)letramentos em todas as áreas do conhecimento; o estímulo e o apoio à construção do Projeto de Vida dos Estudantes; Cultura Digital: o estudante como consumidor e produtor de tecnologia; o processo de avaliação a serviço das aprendizagens de todos os estudantes.

É importante considerar que o diálogo com os PNQEI, as DCNEI e o Currículo Paulista deve respeitar as especificidades da faixa etária e de cada território e abranger, inclusive, as propostas de ampliação do tempo integral, quando assim couber[15].

I - Espera-se que em sua estruturação a PP contemple, entre outros itens, menções quanto:

II - missão, valores e objetivos;

III - princípios da gestão;

IV - organização dos tempos das crianças e dos adultos;

V - intencionalidade educativa dos agrupamentos e das transições;

VI - metodologias de ação, experiências propostas, documentação pedagógica;

VII - disposição dos espaços, materiais e recursos;

VIII - formação docente e dos funcionários no contexto;

IX - relação com as famílias, com a comunidade e instituições intersetoriais;

X - políticas de avaliação da aprendizagem e institucional.

1.4.5 Dimensão 4: Pressupostos para a avaliação nas Infâncias - especificidades na Educação Infantil e nos Anos Iniciais

A avaliação nas Infâncias, com as **especificidades** que requerem **a Educação Infantil e os Anos Iniciais**, é compreendida como processual, formativa e contextualizada, configurando-se como dimensão estruturante da política educacional, do direito à educação e do desenvolvimento integral.

Na perspectiva **educacional**, a avaliação produz dados, evidências e diagnósticos que orientem tomadas de decisão e o planejamento para as redes, assegurando que o processo educativo se alinhe aos princípios e pressupostos das **infâncias**, às necessidades das comunidades e às especificidades socioculturais dos territórios. Do ponto de vista da gestão educacional, a LDB (art. 9º e 11º) e o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) atribuem à União, Estados e Municípios a responsabilidade de instituir sistemas de avaliação e mecanismos de monitoramento capazes de aferir a qualidade da oferta e promover equidade no acesso, permanência e desenvolvimento.

Além da avaliação educacional, a **avaliação institucional** é condição essencial para a construção de redes de ensino qualificadas e para o fortalecimento das instituições educativas da infância.

Avaliar cada instituição implica analisar indicadores de infraestrutura, acessibilidade, formação e condições de trabalho docente; implica ainda em analisar a proposta pedagógica, a segurança do ambiente, a gestão democrática e a participação das famílias; elementos esses que compõem o **conceito ampliado de qualidade**.

Os **processos avaliativos - educacional e institucional** - produzem, ao mesmo tempo, transparência pública, subsidiam financiamento adequado, orientam a implementação curricular e realimentam os processos de formação continuada. Ao **avaliar e monitorar** a qualidade da rede, do sistema, da escola, a avaliação promove *accountability*, **equidade e qualidade**, assegurando que as crianças tenham garantidos, independentemente de sua origem, território ou condição socioeconômica, os direitos de aprender, brincar, conviver e se desenvolver em ambientes seguros, afetivos, inclusivos e culturalmente significativos.

Desta forma, sob a perspectiva **da aprendizagem e do desenvolvimento**, a avaliação constitui-se como ação investigativa que permite compreender a criança em sua singularidade, bem como analisar os efeitos das práticas pedagógicas no coletivo. Assim, como ação pedagógica, instrumento de (re)planejamento e de reflexão sobre o trabalho dos profissionais, o processo avaliativo da aprendizagem e do desenvolvimento é uma forma de comunicação com as famílias, com a comunidade, com a própria instituição internamente.

Os diversos registros do cotidiano da escola (relatórios, portfólios, diários, fotografias, filmagens, produções infantis, etc.), quando organizados a partir de uma reflexão teórica, apontam caminhos para a continuidade e aprofundamento da práxis pedagógica. Ademais,

esses registros, individuais e do grupo de crianças, isto é, esse processo da **documentação pedagógica**[16] revela a beleza da aprendizagem e do desenvolvimento integral infantil.

Nessa perspectiva, a **avaliação traduzida na documentação pedagógica como uma ação formativa e contínua**, ao mesmo tempo que atribui sentido, é um processo que estrutura a experiência educativa e de gestão, legitimando a relevância da educação e da cultura infantil.

Com relação ainda à **avaliação da aprendizagem e desenvolvimento infantil**, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), ao tratar da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental (art. 29 a 31), determina que a avaliação não deve ter caráter de promoção, reprovação ou retenção, mas sim de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança. Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (2018) reitera a avaliação como **processo contínuo e reflexivo**, que compreende **múltiplas linguagens e dimensões do desenvolvimento humano**, respeitando os ritmos e trajetórias individuais.

No que se refere especificamente aos anos iniciais do fundamental, importante frisar que a Resolução CNE 7/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece em seu art. 30 que:

*“§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, **será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção**, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos”.*

Da norma decorre a necessidade de um ciclo de alfabetização e letramento (1º ao 3º ano), com expressa orientação para a progressão continuada nestes anos, requerendo processos contínuos e sistemáticos de acompanhamento e recuperação para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Por fim, um outro destaque, diz respeito aos casos específicos de avaliação e progressão de estudantes com altas habilidades, e nestas situações recomenda-se consulta à **Indicação CEE 242/2025**, que estabelece **Diretrizes para a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD)** na Educação Básica do sistema estadual.

1.4.6 Dimensão 5: Infraestrutura, edificações e materiais

Para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças atendidos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há que se ter um ambiente que dialogue com os princípios e fundamentos expostos nesta Indicação.

Sabe-se que por muito tempo os edifícios, seus espaços físicos, equipamentos, mobiliário e materiais foram vistos e tratados de maneira desconectada da Proposta Pedagógica das escolas, assim como as questões administrativa e pedagógica de maneira antagônica aos processos de planejamento e autorização. Do mesmo modo, é imperativo

que o ambiente escolar esteja a serviço do desenvolvimento e das aprendizagens dos bebês e crianças, considerando-os de maneira integrada.

Nas legislações editadas especialmente após a publicação da LDBEN 9394/1996, observa-se um movimento de conexão entre essas dimensões. Os dispositivos legais passam a ser elaborados repletos de conceitos pedagógicos.

Nesse sentido, a defesa de uma ambiência, entendida como intencionalidade pedagógica que permeia a organização dos espaços físicos e das relações interpessoais, orienta a abordagem da dimensão de infraestrutura, edificações e materiais tratada no presente documento.

Por esta razão, apresenta-se elementos estruturantes para a organização de um arcabouço legal, pedagógico, teórico-prático que normatize no sistema estadual (escolas públicas e privadas) os processos de autorização de funcionamento e de supervisão de sistema, sob parâmetros que referenciam a qualidade da oferta e do atendimento nas instituições escolares de educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar do Conselho Estadual de Educação de São Paulo possuir uma normativa - Deliberação CEE 138/2016, acompanhada da Indicação CEE 141/2016, que *"Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos e cursos de educação infantil, ensino fundamental, médio e de educação profissional de nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo"*, esta Indicação pretende abordar as especificidades com relação ao ambiente e ao atendimento na infância.

Um projeto de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental comprometido com a equidade e a qualidade pressupõe um (re)pensar sobre a organização e o funcionamento das instituições, a partir da intencionalidade educativa anunciada na Proposta Pedagógica e concretizada no ambiente escolar.

Assim, destaca-se alguns referenciais que as escolas - públicas e privadas - e a supervisão de sistema devem observar nos processos de autorização, acompanhamento, monitoramento, fiscalização e avaliação escolas para o melhor atendimento das infâncias.

a) O primeiro ponto diz respeito à **Proposta Pedagógica (PP)**. Esse documento, essencial para a organização escolar, deve apresentar o tipo de organização e funcionamento pretendido; seus pressupostos e fundamentos. Esse referencial constitui-se em guia para as vistorias das instituições que almejam se tornar "escolas". A **PP** deve sempre ser **apreciada** em sintonia com a legislação vigente.

b) Um segundo ponto essencial que sustenta o trinômio educar - cuidar - brincar refere-se ao cumprimento das *"Normas Técnicas" a serem seguidas* na educação infantil e anos iniciais. As edificações devem estar estruturadas para atender bebês e crianças, de maneira a *assegurar um espaço educativo (...) favorecendo o seu crescimento e desenvolvimento e propiciando a construção do seu conhecimento e do mundo. Para isso deve garantir ações sociais, pedagógicas, alimentares e ambiente hígido"*, destaca a Res. SS 44/1992, ao tratar das creches e estabelecimentos congêneres.

No mesmo sentido e de maneira complementar a Res. SS 493/1994, coloca que as instituições devem:

“1.1 - Atender as exigências mínimas de conforto, higiene, segurança, iluminação e ventilação dos ambientes, observando os princípios de saúde coletiva.

1.2 - Fixar os princípios de bem-estar social, tanto para os alunos quanto para os trabalhadores da rede de ensino (professores e funcionários administrativos)”.

A preocupação com a segurança, associada com os cuidados requeridos na infância, etapa singular de vida, são objeto das normativas deste Conselho há longa data. Os avanços nas normas surgem exatamente para clarear a intencionalidade pedagógica das instituições, com relação à sua função e ambiência.

c) O terceiro ponto a ser mencionado, destaca os **espaços mínimos** a serem organizados e apresentados, em estrito rigor com as normas, para o devido processo de funcionamento. São eles:

- ADMINISTRAÇÃO E APOIO

cozinha / lactário; despensa;

almoxarifado;

vestiário / sanitário para funcionários;

área de serviço / lavanderia

área administrativa - sala de direção / sala de professores / secretaria;

- ATENDIMENTO E CUIDADOS

berçário

solário;

banho / troca / sanitários infantis;

refeitório infantil / copa;

sala de amamentação;

sala de atendimento à saúde;

- ATIVIDADES E LAZER

áreas de múltiplas atividades internas

repouso

sala de aula-atividades

sala de leitura;

pátio interno;

área de múltiplas atividades externas - parquinho infantil/miniquadra.

d) Outro ponto a ser destacado diz respeito à RESPONSABILIDADE TÉCNICA.

A Res. SS 44/1992 determina que o:

“estabelecimento somente poderá funcionar depois de devidamente licenciado e sob a responsabilidade de um profissional com nível superior, podendo manter responsável substituto, ambos legalmente habilitado.”

Em que pese a flexibilização do protocolo para o processo de abertura, previsto na Del. CEE 138/2016, a juntada dos documentos que integram o pedido de alvará é condição *sine qua non* para a abertura de escolas no sistema de ensino do estado de São Paulo. Por esta razão, escola e supervisão de sistema devem estar atentas ao atendimento desta norma.

e) Os **Parâmetros básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**[17] elaborados em parceria com a UNDIME, reforçam a necessidade de *“adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos.”* (p. 21).

As considerações acima acenam para referenciais mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental) públicas e privadas, atendendo às especificidades das faixas etárias contempladas e às necessidades de: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, em conforme com as diretrizes curriculares e os princípios de atendimento da infância.

Recentemente, pesquisas[18] mostram que o espaço, quando bem planejado e organizado, pode provocar aprendizagens e relações, sendo, por isso, fundamental que o mobiliário, bem como os respectivos materiais, brinquedos e demais recursos sejam muito bem pensados para a necessidade, interesse e as possibilidades de cada faixa etária.

Nessa direção, é relevante considerar materiais não estruturados, instrumentos para a expressão criativa, acervos literários, a convivência e exploração na natureza, entre outros.

No contexto das instituições da infância, o acesso a materiais para o brincar constitui-se como requisito essencial para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral. O brincar, a interação e a exploração do ambiente são entendidas como eixos estruturantes da ação educativa.

Do ponto de vista teórico e científico, estudos demonstram que o brincar, especialmente quando mediado por materiais diversos, configura-se como atividade simbólica, social e cognitiva de alta complexidade, por meio da qual a criança constrói conhecimentos, elabora hipóteses, expressa emoções, comunica-se e age sobre o mundo. Nesse cenário, destaca-se a relevância dos materiais não estruturados, isto é, elementos que não possuem uma função definida ou um uso pré-determinado[19] que são

dispositivos pedagógicos que provocam a imaginação, incentivam a autoria de pensamento, promovem a resolução de problemas e favorecem o protagonismo infantil no processo de criação.

Sobre os acervos literários, é essencial que as escolas estabeleçam e mantenham acervos diversificados desde o berçário, garantindo a presença do livro para os bebês e as crianças. Priorizar momentos de leitura diários não é apenas uma prática pedagógica, mas uma ação fundamental que impacta o desenvolvimento integral. A leitura, a contação e a escuta de histórias oferecem às crianças a possibilidade de ler o mundo sob diferentes perspectivas. Ademais, amplia-se o repertório cultural, o vocabulário, estimula o desenvolvimento da imaginação e, de forma essencial, conecta as crianças com suas próprias emoções, atitudes e valores. O contato sistemático com a literatura é uma imponderável estratégia para o desenvolvimento das demais linguagens – oral, escrita, artística, matemática e simbólica. A criança exposta diariamente à leitura, associada às propostas educativas adequadas, constrói repertórios e bases sólidas para o processo de alfabetização.

Para além dos ambientes internos, os espaços externos das instituições educativas devem ser considerados como laboratórios e ateliês pedagógicos destinados à investigação e à exploração. Tal perspectiva possibilita que as crianças vivenciem experiências educativas na e em interação com a natureza, favorecendo a construção de saberes por meio da observação, da experimentação e da reflexão. A adoção de práticas como a implementação de hortas, pomares e jardins constitui-se em estratégia didático-metodológica de elevada relevância, na medida em que contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral dos educandos e para a contextualização do currículo do estado de São Paulo, ampliando o vínculo entre conhecimento, território, cultura e sustentabilidade.

“Aqueles que projetam espaços nos quais as crianças passarão muitas horas do dia, em uma idade em que o cérebro, o corpo e os sentimentos são extraordinariamente reativos e estão passando por uma formação rápida, devem ter consciência das possibilidades que o espaço oferece às crianças para que elas possam expressar e desenvolver todo seu equipamento genético” (...) (Vecchi In Ceppi e Zini, 2013, p.143).

O ambiente acolhedor, projetado e bem planejado impacta no acolhimento, bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

1.4.7 Organização das turmas - Agrupamentos

A Educação Infantil é um importante espaço de convivência social e aprendizagem. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional, além de proporcionar uma situação de socialização estruturada (BNCC, 2017, p.34).

É significativo mencionar que a convivência social das crianças precisa atender às particularidades e necessidades específicas de cada faixa etária. Os bebês de até um ano de idade, por exemplo, possuem um tempo de descanso, uma alimentação específica e procedimentos de higiene diferentes de crianças de 3 anos, ou seja, pensar em agrupamentos etários pode ser um dos caminhos para a organização das instituições de Educação Infantil.

Nessa direção, foram realizados estudos de documentos oficiais nacionais e internacionais, e a partir de uma análise das experiências das redes municipais paulistas, observou-se que há uma variedade de nomenclaturas por grupo etário, tais como: berçário, maternal, grupo 1, sala dos 'Bem pequenos', entre outras. Para as instituições que façam a escolha de organizar os agrupamentos por faixa etária, uma possibilidade pode ser nomeá-los conforme a idade: Grupo 1 (para crianças que completem 1 ano até 31 de março); Grupo 2 (para crianças que completem 2 anos até 31 de março); Grupo 3 (para crianças que completem 3 anos até 31 de março); Grupo 4 (para crianças que completem 4 anos até 31 de março); Grupo 5 (para crianças que completem 5 anos até 31 de março).

Destaca-se, todavia, que a instituição que optar por tal organização é imprescindível garantir no cotidiano escolar momentos nos quais as crianças de diferentes faixas etárias se encontrem, convivam, participando de brincadeiras e propostas pedagógicas.

Sobre o corte etário, salienta-se que o Parecer do Conselho Nacional de Educação Resolução 02/2018 regulamenta em seu Art.2º que: *"para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula."*

Por fim, ainda sobre a organização das turmas, o Parecer CEE/CEB 22/1998, sobre a relação adulto-criança, indica a seguinte proporção: • 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; • 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos. Esse referencial articulado às orientações mínimas de infraestrutura visam o atendimento e desenvolvimento integral das crianças nos estabelecimentos de ensino.

1.5 EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE

Como pensar a transição da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem descuidar do fato de que as infâncias não estão finalizadas junto com a Educação Infantil, mas seguem nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Cuidar das transições entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - em especial a entrada no 1º ano - é um dos desafios mais sensíveis e estratégicos da educação básica. Trata-se de um momento de profundas mudanças para as crianças: novos espaços, novas rotinas, diferentes expectativas pedagógicas e, muitas vezes, novos vínculos adultos e sociais. Quando essa transição não é cuidadosamente

planejada, corre-se o risco de transformar a curiosidade, a confiança e o desejo de aprender, tão característicos da Educação Infantil, em insegurança, ansiedade ou desengajamento. Por isso, é fundamental que o 1º ano não represente uma ruptura brusca, mas uma continuidade intencional de experiências que respeitem o modo como as crianças aprendem, preservando o brincar, a exploração, a escuta e o protagonismo infantil, ao mesmo tempo em que introduz, de forma gradual, novas formas de organização do trabalho pedagógico.

Essa atenção torna-se ainda mais relevante quando se considera que muitas crianças mudam de escola - e, não raro, de rede - justamente nesse momento. A ausência de articulação curricular, de diálogo entre equipes pedagógicas e de práticas comuns de acolhimento pode aprofundar desigualdades, especialmente para as crianças que já enfrentam contextos de maior vulnerabilidade. Garantir transições bem cuidadas implica alinhar expectativas de aprendizagem, compartilhar informações pedagógicas essenciais, investir em processos de acolhimento das crianças e das famílias e promover a cooperação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, independentemente da instituição ou da rede. Ao fazer isso, a escola reafirma seu compromisso com o direito de aprender, reconhecendo que trajetórias educativas contínuas, coerentes e humanizadas são condição central para que todas as crianças iniciem sua vida escolar com pertencimento, segurança e reais oportunidades de desenvolvimento.

É imprescindível planejar e cuidar da transição da criança da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso significa pensar nas ações pedagógicas de continuidade, valorizando o brincar, as interações e as experiências como estruturantes da aprendizagem para as crianças; bem como, garantir um ambiente adequado aos interesses e necessidades das crianças de 6 a 10 anos, pensando não apenas no mobiliário, nos objetos e materiais a serem ofertados, mas também na integração a ser pensada entre as propostas pedagógicas das duas etapas, na passagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que esta série praticamente finaliza o ciclo da primeira infância.

Para o Currículo Paulista (2019, p.65-66):

“A criança passa, continuamente, por processos de transição, que vão desde as mudanças dos espaços físicos, trocas ou substituições de professores, ou mesmo entradas e saídas de colegas do grupo. Cabe à instituição minimizar os impactos dessas mudanças a partir de propostas que ampliem as situações de interação da criança com os diversos espaços e pessoas. (...) O último ano da pré-escola deve ser marcado pela parceria entre instituição de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental a fim de que, juntas, pensem ações que favoreçam este processo de transição. (...) preservar e considerar os direitos de conviver, brincar, interagir, explorar, participar e conhecer-se são ações que podem contribuir, e muito, com a inserção da criança na etapa seguinte da Educação Básica.”

Salienta-se que, por vezes, há uma ruptura de uma etapa para a outra: muda-se de escola ou de prédio, de espaço, de mobiliário (por exemplo, algumas escolas de Ensino Fundamental não têm parque). Alteram-se, em muitas situações, a rotina (crianças de 6, 7,

8 anos ficam, a maior parte do tempo, sentadas nas carteiras de frente para a lousa) e as propostas pedagógicas, que valorizam unicamente a transmissão do conteúdo.

Nessa direção, é importante privilegiar a continuidade dos momentos de brincar, a presença de práticas do desenho, de produção artísticas em suas diferentes manifestações, de propostas que envolvam o corpo, de trabalhos em pequenos grupos, entre outras que garantam tempos e espaços para brincadeiras e interações. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem e devem garantir que as boas experiências da Educação Infantil sejam aprofundadas respeitando o ritmo e especificidades das crianças de 6 a 10 anos.

1.6 AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

A garantia do atendimento às diversas infâncias, particularmente às infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, comunidades em assentamentos e de demais grupos socio culturalmente diferenciados, constitui imperativo jurídico decorrente dos princípios da dignidade da pessoa humana, do reconhecimento da pluralidade étnico-cultural previstos na Constituição Federal de 1988.

A proteção integral e a prioridade absoluta conferidas às crianças determinam que políticas educacionais, curriculares e de gestão devem ser orientadas pela observância das especificidades históricas, linguísticas, identitárias e territoriais.

Assim como a infraestrutura das instituições escolares é componente essencial do direito à educação de qualidade, ela deve estar articulada às características das múltiplas infâncias. Em consonância com o marco legal brasileiro, a adequação dos edifícios, dos espaços físicos, equipamentos e organização ambiental às realidades dos ribeirinhos, de aldeias indígenas, territórios quilombolas, comunidades em assentamentos e demais contextos diversos, constitui dever do Estado e dos sistemas de ensino, não se limitando a padrões homogêneos.

Do ponto de vista pedagógico, técnico e jurídico, essa adequação concretiza o princípio da equidade, fortalece identidades culturais, respeita saberes e modos de vida comunitários e assegura condições efetivas para o desenvolvimento integral das crianças, configurando a infraestrutura escolar como parte indissociável da proposta pedagógica e da proteção integral das infâncias.

O atendimento educacional intercultural, bilíngue e comunitário é fundamental para a valorização das tradições e o fortalecimento das identidades.

1.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas neste documento salienta-se que o pensar sobre a infância e o desenvolvimento de políticas públicas para esta faixa etária vão além da garantia do direito à educação.

Com base nas evidências científicas e nas formulações teóricas de James Heckman^[20] e outros, investir de forma intensiva e sistemática na primeira infância,

especialmente no período de 0 a 5 anos, constitui a estratégia mais eficaz para a redução das desigualdades sociais e para a promoção do crescimento econômico sustentável.

Os primeiros anos de vida correspondem a uma janela crítica de desenvolvimento, marcada por elevada plasticidade cerebral e rápida formação de habilidades cognitivas, socioemocionais e autorregulatórias, que condicionam o desempenho educacional, a produtividade no mercado de trabalho e o comportamento social ao longo do ciclo vital.

A literatura demonstra que os efeitos desse investimento se iniciam ainda no período pré-natal, uma vez que cuidados maternos adequados impactam diretamente a saúde e o desenvolvimento futuro da criança. A negligência dessa etapa - evidenciada pela ausência de políticas de apoio às famílias, pela insuficiência de creches e pré-escolas de qualidade e pela falta de intervenções precoces - gera elevados custos sociais, refletidos em maiores taxas de evasão escolar, criminalidade, gravidez na adolescência e baixa produtividade econômica. Nesse sentido, a análise custo-benefício proposta por Heckman evidencia que cada recurso investido na primeira infância apresenta retornos significativamente superiores aos realizados em etapas posteriores, reafirmando que políticas públicas voltadas às crianças pequenas não são despesas assistenciais, mas investimentos estratégicos na eficiência econômica, na equidade social e no desenvolvimento de longo prazo da sociedade.

Neste contexto a Indicação apresenta diretrizes significativas para a equidade e a qualidade da educação ofertada para as infâncias no território paulista e orientações para o processo de autorização e funcionamento, e supervisão das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob os princípios do Regime de Colaboração e de uma governança coletiva.

A garantia de padrões mínimos de qualidade insere-se no movimento de ampliação das políticas para Infâncias, numa visão ampliada e inclusiva, com vistas à universalização do direito à educação, redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Por fim, concretizar ações voltadas ao atendimento das infâncias é pensar na nossa própria humanidade. Cuidar das infâncias é cuidar da comunidade, da cidade e da própria humanidade.

2. CONCLUSÃO

2.1 Os termos desta Indicação orientam e fixam diretrizes gerais para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, devendo ser observada em todo o Sistema de Ensino do estado de São Paulo.

2.2 A presente Indicação revoga as considerações contidas na Indicação CEE 220/2023 e Deliberação CEE 213/2023.

2.3 Diante do exposto, apresentamos anexo o Projeto de Indicação ao Conselho Pleno.

São Paulo, em 10 de dezembro 2025.

A Câmara de Educação Básica adota como sua Deliberação, o Voto das Relatorias.

Sala da Câmara de Educação Básica, em 10 de dezembro de 2025.

Presidente da CEB

DELIBERAÇÃO PLENÁRIA

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a presente Indicação.

Colégio Bandeirantes, em 17 de dezembro de 2025.

a) Consª Maria Helena Guimarães de CastroPresidente

[1] SILVA, ATGM. A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. Tese de Doutorado: USP, acesso em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-143518/pt-br.php>

[2] Esse e outros resultados estatísticos integram o capítulo de Educação de um dos principais estudos do IBGE, a **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2025.

[3] Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/45338-indicadores-da-educacao-infantil-avancam-mas-nao-atingem-meta-do-pne>.(Acesso em 05/12/2025).

[4] Acesso em 13/12/2025, disponível em: <www.biblioteca.fmcsv.org.br>.

[5] Esse e outros resultados estatísticos integram o capítulo de Educação de um dos principais estudos do IBGE, a Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2025

[6] Em 11 de novembro de 2025 o CEE-SP promoveu Seminário para debater as Diretrizes Operacionais de Educação Infantil para subsidiar as sistematizações presentes nesta Indicação, com as presenças de Secretários municipais de São Paulo, Diadema, Campinas; Secretário Estadual de São Paulo; USP, UNESP e UNIFAE; Fundação Bracell, Escola de Educadores, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

[7] Referências para estudos do conceito infâncias: KOHAN, 2003; ARROYO, 2011 e 2013; CORSARO, 2011.

[8] BRUNER, Jerome. **I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa**. Reggio Emilia: Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1998.

- [9] RINALDI, Carla. **I pensieri che sostengono l'azione educativa**. Reggio Emilia: Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1998. RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia. Escutar, Investigar e Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2024.
- [10] COCCIA, 2021, TEDESCHI, 2023, MUSSAN, 2017.
- [11] COCCIA, 2021. METAMORFOSES. São Paulo: Dantes Editora, 2020.
- [12] DAHLBERG, MOSS e PENCE. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós moderna**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- [13] Importante considerar a transição do ensino fundamental - anos iniciais para o ensino fundamental - anos finais, sob a perspectiva do Regime de Colaboração, quando esse atendimento for realizado por diferentes sistemas.
- [14] Rosângela. Ap. Ferini V. Chede realizou pesquisas desde (2008) envolvendo a Supervisão de Sistemas na organização da Educação Básica, caracterizando esse conceito como um conjunto de órgãos e funções públicas específicas, na estrutura de estado, que de maneira integrada e articulada nos sistemas de ensino, se destinam a cumprir com a competência / incumbência constitucional (CF 1988), regulamentada pela LDB 9394/1996 de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.
- [15] Para saber mais sobre a ampliação da jornada de tempo integral consulte a Portaria MEC 2036/2023, que apresenta bases teóricas e organizacionais para as redes expandirem suas jornadas. O documento apresenta ainda diretrizes pedagógicas, que definem a concepção de educação integral, focando no desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões – cognitiva, social, cultural, ética – valorizando a diversidade e a realidade de cada comunidade escolar.
- [16] Para aprofundar os estudos de avaliação e documentação pedagógica: BARBOSA, 2010; KRAMER, 2011; RINALDI, 2023.
- [17] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.
- [18] O livro - CEPPI, Giulio e ZINI, Michele. **Crianças, Espaços e Relações. Como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013 - reúne pesquisas sobre arquitetura com a intencionalidade de: a) apresentar critérios de qualidade, identificando características fundamentais para um espaço escolar desejável às crianças; b) revelar elementos de projetos a respeito da distribuição

do espaço e qualidades de iluminação, cores, materiais, sons, microclima; c) proporcionar ferramentas para análise e indicações do design interior e design exterior de escolas de educação infantil.

[19] São elementos não estruturados tecidos, caixas, sucatas limpas, rolos, tubos, canos, elementos naturais - pedras, sementes, folhas, bambus, entre outros.

[20] <https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia/>