



## **ÁREA EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA**

### **PROGRAMA EDUCAÇÃO INFANTIL Proposta Técnica 2013-2015**

**Janeiro 2015**



**Realização**  
Instituto C&A

**Diretor-executivo**  
Paulo Castro

**Assessora de Educação**  
Alais Ávila

**Gerente da área Educação, Arte e Cultura**  
Patrícia Lacerda

**Coordenadora dos programas Educação Infantil e Educação Integral**  
Janine Schultz

**Coordenador do programa Prazer em Ler**  
Volnei Canônica

**Gerente da área Mobilização Social**  
Carla Sattler

**Coordenadora do programa Voluntariado**  
Daniela Pavan

**Gerente da área Desenvolvimento Institucional e Comunitário**  
Janaina Jatobá

**Coordenadora dos programas Desenvolvimento Institucional e Redes e Alianças**  
Cristiane Felix

**Analista de projetos**  
Solange Martins

**Assistentes de programas**  
Daniela Paiva  
Daniela Silva  
Jéssica Oliveira

**Consultoria**  
Ana Teresa Gavião A.M. Mariotti  
Roberta Rocha Borges



# PROGRAMA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Proposta Técnica 2013-2015

### 1. APRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL

O Instituto C&A de Desenvolvimento Social é uma instituição sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública federal e municipal (Barueri/SP), e tem como missão “promover a educação de crianças e adolescentes das comunidades onde a C&A atua, por meio de alianças e do fortalecimento de organizações sociais”. Mediante a declaração de sua missão, o Instituto C&A tem como aspiração a efetivação do “direito à educação de crianças e adolescentes, para uma sociedade justa, participativa e sustentável”.

As ações de investimento social do Instituto C&A estão estruturadas da seguinte forma:

#### ÁREA DE INVESTIMENTO: MOBILIZAÇÃO SOCIAL

a) Programa Voluntariado

#### ÁREA DE INVESTIMENTO: EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA

a) Programa Prazer em Ler

b) Programa Educação Infantil

c) Programa Educação Integral

#### ÁREA DE INVESTIMENTO: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E COMUNITÁRIO

a) Programa Desenvolvimento Institucional

b) Programa Redes e Alianças

O Instituto C&A não oferece atendimento direto à educação de crianças e adolescentes. Para operacionalizar seus programas, o Instituto C&A estabelece parcerias e alianças com organizações da sociedade civil e o poder público, com o objetivo de promover e qualificar o processo de educação de crianças e adolescentes. As instituições que recebem o apoio do Instituto C&A experimentam ciclos de trabalho conjunto – e de investimento – de até três anos.

O Instituto C&A é mantido por doações efetuadas pela C&A Foundation, que faz parte do *COFRA Group Philanthropy*, com sede em Zug, Suíça.

#### 1.1. Histórico institucional

O Instituto C&A foi fundado no dia 5 de agosto de 1991, como expressão do desejo dos acionistas da rede de lojas C&A de institucionalizar sua política de investimento social no Brasil, a exemplo do que tem sido a atuação do grupo também no exterior.

Desde que foi criado, o Instituto C&A desenvolve ações sociais de promoção da educação de crianças e adolescentes, estimula a participação voluntária dos funcionários das lojas da C&A em todo o Brasil e prioriza alianças e parcerias com distintos atores de nossa sociedade.

São premissas da organização:

FOCO	A educação de crianças e adolescentes.
PRESENÇA NA COMUNIDADE	A determinação de que as ações sociais da empresa devem estar direcionadas às comunidades onde ela está presente.
RELACIONAMENTO	A formação de parcerias e alianças com organizações sociais e o poder público, para o desenvolvimento conjunto de projetos educacionais.
VISÃO DE LONGO PRAZO	O investimento social guiado por uma visão de longo prazo, com os fins de gerar impactos sociais permanentes e transformadores.
VOLUNTARIADO EMPRESARIAL	O fomento ao exercício do voluntariado, entre os associados da C&A, como forma de participação social.



Ao longo de seus 23 anos de existência, o Instituto C&A contabilizou investimentos de mais de US\$ 112 milhões em 1.820 projetos sociais em todo o Brasil, com a participação de aproximadamente um milhão de pessoas, especialmente crianças, adolescentes e educadores.

## 2. ÁREA EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA

A área Educação, Arte e Cultura realiza e apoia a articulação e mobilização de diversos setores da sociedade para a melhoria da qualidade e a ampliação do acesso à educação de qualidade de crianças e adolescentes; promove, fomenta e dissemina a produção de conhecimento; contribui para a melhoria da qualificação dos profissionais; e busca participar e contribuir para a formulação e execução de políticas públicas de educação.

Para isso, apoia organizações da sociedade civil, movimentos sociais, articulações e conselhos de direitos, além de realizar parceria técnica com secretarias de Educação.

Mediante o processo de atualização do planejamento estratégico decenal do Instituto C&A<sup>1</sup>, definiu-se em 2012 que o triênio 2013-2015 seria marcado por um contexto institucional mais estratégico, mais integrado, de modo a refletir melhor a integralidade da organização e fortalecer assim a sua institucionalidade. Desta forma, a noção de área de investimento, enquanto estrutura operacional de apoio a programas e projetos, permanece, mas a orientação predominante é dar primazia a uma visão integrada da organização, na qual essa estrutura se alinha às novas orientações institucionais, configuradas no Plano Estratégico Institucional e Plano de Ação Institucional (PEI-PAI) 2013-2015.

### 2.1. Programa Educação Infantil

Esta proposta técnica é uma atualização da proposta escrita no triênio 2010-2012, no sentido de atender aos propósitos do Instituto C&A, no que diz respeito à realização de seu Plano Estratégico Institucional e de sua política de investimento para a educação infantil. Aqui estão expressos objetivos, fundamentos e procedimentos do programa, alinhados aos marcos legais da educação infantil no Brasil, de forma a embasar as ações, com vistas a alcançar resultados e impactos no campo.

### 2.2. Antecedentes do programa

Os antecedentes do programa Educação Infantil guardam estrita consonância com a própria fundação da organização, ou seja, quando o Instituto C&A foi criado, as primeiras organizações sociais apoiadas foram de base comunitária e tinham como foco do atendimento crianças de 0 a 6 anos de idade. Eram as chamadas creches comunitárias, com predominância de educadores leigos, ou seja, profissionais não qualificados para a função, na sua maioria com nível de escolaridade ao que hoje corresponde ao ensino fundamental e que faziam deste espaço um lugar de guarda e cuidado da criança, sem a preocupação maior com a sua educação.

Em 1994, o Instituto C&A lança o programa Formação de Educadores, em parceria com o Crecheplan, hoje Instituto Avisa Lá, e que por 14 anos consecutivos desenvolveu e implementou uma proposta de formação para profissionais de creches comunitárias na cidade de São Paulo. Este programa de formação estendeu-se também para outros estados e cidades brasileiras, adquirindo formatos e composições diferenciados, para atender às especificidades locais, estando presente nas cidades de Belo Horizonte (GIS), Salvador (Acredite), Rio de Janeiro (Solidariedade França-Brasil), Recife (Centro de Cultura Luiz Freire), Campinas e Porto Alegre (Proepre).

Em linhas gerais, o fio condutor do programa Formação de Educadores passava pelo entendimento de que era necessário estabelecer padrões que garantissem à instituição creche um espaço físico adequado, a existência de recursos materiais, um gerenciamento eficiente e, principalmente, a adoção de diretrizes educacionais consistentes e formação permanente de seus profissionais.

Desse rico manancial de experiências e práticas pedagógicas, de articulação de atores diversos, de discursos e de significativas mudanças no campo, o Instituto C&A absorveu as bases teóricas, técnicas e gerenciais que se reverteram na elaboração

<sup>1</sup> Iniciado em 2005, este planejamento foi pensado por dez anos – até 2015 – e passou por revisões e atualizações nesse período. A atualização mais ampla e profunda inicia-se em 2011 com o projeto Despindo a Missão e em 2012 são trabalhados novos conceituais e visões, para o triênio 2013-2015. Este processo orientou a revisão das propostas técnicas dos programas e dos projetos do Instituto C&A.

do atual programa, em seu primeiro ciclo (2007-2009). Foi a partir de 2005-2006 que o Instituto C&A desenha seu plano estratégico decenal e a então linha de ação Educação Infantil passa a se constituir em um programa de igual nome, mediante estudos prévios de cenário e elaboração de proposta técnica. A atual proposta faz uma revisão do que se construiu até então, só que desta vez alinhando-se às diretrizes do Plano Estratégico Institucional 2013-2015.

Estes são os marcos principais que definem os antecedentes do programa Educação Infantil.

### 3. JUSTIFICATIVA DO PROGRAMA

*“As instituições dedicadas à primeira infância estão cada vez mais por todos os lugares. Elas oferecem a possibilidade de fazer parte de uma nova geração de fóruns e de associações cívicas, incorporados e ligados ao mundo em que vivemos hoje, o que poderia revitalizar a esfera pública através de uma rica variedade de projetos” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.103).*

As instituições dedicadas à infância – creches, pré-escolas, movimentos e organizações sociais, secretarias de Educação, entre outras – crescem e intensificam as reflexões, discussões e práticas, em função do contexto político, econômico e social, no qual a criança é sujeito de direitos e a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, conforme a disciplina jurídica brasileira.

No Brasil, durante muito tempo, as crianças, em sua maioria, sob o cuidado da família, só eram consideradas “sujeitos” quando se tornavam adultas. Portanto, não possuíam identidade, direitos, nem eram fontes de preocupações sociais efetivas. A infância, aos poucos, torna-se uma categoria própria e ganha relevância na sociedade. Ademais, as lutas dos movimentos sociais definem grupos com seus respectivos direitos: o direito da mulher, o direito do trabalhador, o direito do idoso, o direito da criança. Como afirma Arroyo (1994), a infância avançou como “tempos de direitos”.

As efetivas mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram nos últimos tempos – a participação da mulher no mercado de trabalho, a intensificação da urbanização, os avanços de algumas pesquisas e políticas sobre desenvolvimento e educação infantil e o aumento da demanda por creches e pré-escolas – trouxeram à infância novos ares, fazeres e acepções. A infância deixa de ser uma categoria familiar e passa a ser uma categoria social:

*“A infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo (...). Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos” (ARROYO, 1994, p.19).*

Assim, surge uma nova preocupação da sociedade: quem cuidará e educará as crianças pequenas, enquanto as mulheres saem para trabalhar?

As décadas de 80 e 90 do século XX trouxeram um amplo debate entre pesquisadores, educadores, políticos, movimentos sociais e organismos internacionais sobre a importância da nova concepção da infância, da criança e da educação infantil. Com isso, no Brasil, observamos a promulgação e a concretização de algumas leis que refletem tais discussões. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, reconhece a importância do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, como um dever do Estado e um direito da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a esse atendimento e constrói uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Reafirmando essas conquistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, estabelece o vínculo entre o atendimento e a educação. Nela, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 6 anos de idade (SILVA, 2006, p.12-3).

Mesmo diante de um arcabouço legal que preconiza ser a educação infantil direito de todas as crianças e que deve ser garantido pelo Estado (ver Dados de Cenário, cap. 7, neste documento), contudo há problemas em relação ao acesso – para a faixa de 0 a 3 anos – e à qualidade nos Centros de Educação Infantil (CEIs)<sup>2</sup>. Além disso, tanto o acesso como a qualidade

<sup>2</sup> Centro de Educação Infantil é o termo usado tanto para as creches, que trabalham com crianças de até 3 anos de idade, como para as pré-escolas destinadas às crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses.

não são distribuídos com equidade, prejudicando as crianças provenientes de famílias de baixa renda e, mais ainda, as que vivem nas regiões mais pobres do país<sup>3</sup>.

A “Síntese de Indicadores Sociais 2013 – Uma análise das condições de vida da população brasileira”, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comparou a frequência à escola de crianças de 4 e 5 anos por nível de renda. No grupo que concentra os brasileiros que estão entre os 20% mais ricos da população, apenas 7,5% das crianças estão fora da escola. Já entre os 20% mais pobres, este percentual cresce para 29%.

Não bastasse o acesso desigual, a diferença na qualidade já é sentida desde cedo. A partir de dados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC), o IBGE identificou que a maioria das crianças matriculadas em pré-escolas públicas estuda em estabelecimentos sem parque infantil e banheiro adequado. Enquanto na rede pública a proporção de matrícula em estabelecimentos com esses equipamentos é de, respectivamente, 47% e 44%, na rede privada essas proporções crescem para 86% e 79%, respectivamente.

Também há desigualdade de acesso à creche. O IBGE constatou que, em 2012, entre os 20% mais ricos da população, 37% das crianças de 2 e 3 anos estavam fora da creche. Entre os 20% mais pobres, porém, o percentual foi de 78,1%. Mas, muitas vezes, mesmo crianças com acesso não têm estabelecimentos adequados.

No relatório “Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos”, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) em 2008, o conceito de qualidade está assim definido:

*“Uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoios necessários para que todos os estudantes alcancem os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades [...] Sob essa perspectiva, a equidade se converte numa dimensão essencial para avaliar a qualidade da educação” (p. 41).*

Aceitar, pois, a qualidade como um conceito derivado de múltiplos fatores leva a renunciar a tentação de criar um padrão único para medi-la. Ao contrário, o esforço a ser feito dirige-se à definição de dimensões que possam lhe dar concretude, ao reconhecimento dos fatores que a condicionam, sejam eles os valores e crenças pessoais ou profissionais, as tradições da cultura, os conhecimentos científicos disponíveis, o contexto no qual as instituições educativas estão inseridas ou os documentos norteadores.

Mesmo considerando a dimensão complexa do conceito, é possível identificar uma série de variáveis intervenientes na qualidade da oferta de educação infantil. Estas passam por questões relacionadas às políticas públicas, financiamento, gestão, recursos humanos, infraestrutura, entre outras.

Importante destacar que há um aspecto muito positivo na situação da educação infantil: os marcos legais e os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos órgãos competentes e por inúmeros grupos, organizações e movimentos ligados à infância são muito bem elaborados e contêm informações acessíveis. Deste modo, não é preciso construir referenciais, basta poder acessá-los<sup>4</sup>.

E, embora a falta de vagas e a precariedade na qualidade tenham relação com as restrições orçamentárias nos municípios, o financiamento público para a educação infantil vem aumentando. Há também expressivo investimento social privado em educação, que permanece como a principal área de atuação de 86% das instituições empresariais respondentes do Censo Gife 2011-2012<sup>5</sup>, entre as quais 75% elegem crianças de 3 a 6 anos como seu público de investimento.

Nesta síntese de um cenário mais amplo, aqui discutido, duas questões fundamentais se colocam no centro do debate: uma diz respeito ao acesso, outra se refere à qualidade da educação. Mas há também outro viés do debate que aponta para a necessidade de reconhecer a complexidade do trabalho na área: a de educar e cuidar de uma criança pequena, mas

<sup>3</sup> Os dados aqui apresentados, como IBGE, Censo Escolar do MEC e similares, são parte de estudos desenvolvidos pelo Instituto C&A – projeto Paralapraca e por parceiros, em aliança, como o Fundo Juntos Pela Educação, por meio do seu programa Educação Infantil.

<sup>4</sup> Os links para os referenciais estão no fim deste documento.

<sup>5</sup> Censo Gife 2011-2012, disponível em <<http://www.gife.org.br/publicacao-censo-gife-20112012-d23543a904f46c81.asp>>.

compreendendo, ao mesmo tempo, as especificidades da faixa etária. Este é um ponto de suma importância sobre o qual vale aprofundar a reflexão.

Estudos na área da neurociência demonstram que as crianças mais novas, em particular até 3 anos, estão biologicamente predispostas à aprendizagem. Pesquisas realizadas pela autora Shore (1997) evidenciam que a formação cerebral é construída a partir das experiências que cada um vivencia. Experiências positivas na primeira infância contribuem para uma boa formação da criança. Assim, os ambientes em que a criança vive e aprende, bem como as boas experiências ao se relacionar com adultos e cuidadores, têm impacto significativo em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Portanto, se oferecermos creches e pré-escolas, com adultos preparados e ambientes ricos em experiências, garante-se que as crianças terão uma boa formação humana e cognitiva de base.

Neste sentido, a educação infantil precisa de um projeto pedagógico bem elaborado; espaços pensados e organizados para o desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças; professores e gestores – diretores e coordenadores – com formação adequada; um trabalho de parceria com as famílias e a comunidade.

Nota-se, por um lado, a importante discussão acerca da educação infantil de qualidade, como um direito da criança; por outro lado, depara-se com dificuldades em oferecer a todos, meninas e meninos do Brasil, um espaço democrático de cuidado e educação. No entanto, é preciso ficar claro, não apenas para a sociedade, mas também para os gestores públicos, que o investimento na educação infantil possibilita:

- Contribuir para a efetivação do direito educacional da criança compreendida como cidadã, com seus próprios direitos como seres humanos individuais, membros plenos da sociedade.
- Colaborar para um projeto educativo de qualidade ainda em construção em nosso país, já que a educação infantil torna-se parte da educação básica somente a partir de 1996. Portanto, há pouco tempo os municípios e o governo passaram a responsabilizar-se pelo investimento e oferecimento do atendimento nesta tão importante etapa da educação.
- Construir um trabalho educativo que é complexo, pois a faixa etária de 0 a 5 anos apresenta especificidades próprias, para elaborar o currículo, organizar os ambientes e preparar os profissionais que nela atuam.
- Envolver profissionais da educação, governo, sociedade civil e famílias no contexto da educação, para discussões significativas sobre: o que é infância? O que é cuidar? O que é educar? Qual a importância dos adultos (pais, professores e demais pessoas que participam do cotidiano das crianças) no desenvolvimento infantil? Em que sociedade queremos viver? Que formação humana e cognitiva ofereceremos às nossas crianças na primeira etapa da educação básica, ou seja, na creche e pré-escola? Que educação infantil para o nosso tempo?

Estas questões nos direcionam e nos fazem refletir sobre a importância de construir um projeto educativo que revele uma *prática democrática* na creche e na pré-escola desde os primeiros anos de nossas crianças. Assim, investir na educação infantil é investir no futuro de uma sociedade, pois quando iniciamos um trabalho em creches e/ou pré-escolas, por meio da escuta atenta às crianças, do diálogo com as famílias, da parceria com a comunidade, da discussão sobre a importância de aprender com o outro, estamos realizando uma *prática democrática*, a qual escolhemos vivê-la em nossa sociedade. Esta democracia pode ser aprendida e vivida na comunidade escolar – crianças, respectivas famílias, professores, funcionários – de uma instituição e dar continuidade aos subsequentes anos escolares – portanto, nos ensinos fundamental, médio e superior e em nossa própria sociedade. Estas são as maiores razões que levam o Instituto C&A a investir na educação infantil.

#### **4. ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO PROGRAMA**

A abrangência deste programa se dá em todo o território brasileiro. As redes e fóruns por ele apoiados têm atuação em âmbito nacional. Há investimentos em plataformas on-line que redimensionam os raios de sua abrangência para além de limites territoriais predefinidos, embora a intenção da construção de plataformas on-line esteja circunscrita aos limites do território nacional. Há também recortes territoriais para se fazer o investimento, considerando os dados de cenário e as principais demandas deste território no campo.



## 5. PÚBLICOS DO PROGRAMA

O público do programa Educação Infantil não são diretamente as crianças e os adolescentes, mas sim organizações da sociedade civil que promovem e/ou atuam na defesa do direito à educação infantil.

Por meio do apoio às ações dessas entidades e articulações, sensibiliza-se e atinge-se um público mais amplo, formado por agentes públicos de secretarias estaduais e municipais de Educação, agentes de instituições de educação infantil e a comunidade escolar em geral, formada por técnicos de secretarias de Educação, professores, equipe escolar, famílias e as crianças.

## 6. OBJETIVOS DO PROGRAMA

### Objetivo geral

Contribuir para a efetivação do direito à educação infantil no Brasil.

### Objetivos específicos

- Contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças na educação infantil, com vistas ao seu desenvolvimento integral.
- Contribuir para a formulação e aperfeiçoamento de políticas públicas de educação infantil.
- Contribuir para o desenvolvimento de organizações sociais e espaços coletivos como atores-chave em educação infantil.
- Produzir e difundir conhecimento para incidir na educação infantil.

## 7. DADOS DE CENÁRIOS

*“A infância não existe, nós a criamos na sociedade, como tema público. Trata-se de uma construção social, política e histórica” (RINALDI, C., p.39, 2012).*

A história da educação no Brasil e no mundo não se resume a sucessões de fatos lineares e que se somam, mas está intrinsecamente relacionada às influências políticas, econômicas e sociais de cada época, além de estar permeada de valores culturais vigentes. Assim, “a infância não existe, nós a criamos na sociedade, como tema público”. Diante desta afirmação, analisamos o contexto que a infância vem sendo construída em nosso país.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1959, representou um importante avanço para a conquista dos direitos da criança. Após a década de 1970, as discussões se intensificaram com o intuito de organizar outro documento que “comprometesse os países com a reformulação dos instrumentos de proteção à infância e com a garantia de direitos mais compatíveis com suas necessidades e com as concepções de infância emergentes” (NASCIMENTO, 2003, p. 69).

Posteriormente, uma importante construção foi, em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança, ratificada pela maioria dos governos do mundo. No Brasil foi publicada pelo Decreto nº 99.710, de novembro de 1990. Anterior ao decreto, a Constituição Federal Brasileira, aprovada em 1988, representou uma valiosa contribuição ao redefinir os direitos de cidadania, do ponto de vista dos direitos políticos, individuais e sociais, a todos cidadãos brasileiros – crianças, idosos, homens e mulheres –, o direito de serem assistidos pelo Estado, em sua dignidade e mínimos sociais.

*Art.6º – São direitos sociais a **educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à **infância**, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.(grifos nossos).*

Neste sentido, pela primeira vez na história de nosso país, a Constituição Federal de 1988 reconhece a cidadania das crianças e estabelece o atendimento em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança (art. 208). Portanto, as crianças têm direito à educação desde pequenas nas creches e pré-escolas.

Reafirmando tais conquistas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, coloca a infância e a adolescência como prioridade nacional. Reconhece, também, o direito da criança ao atendimento em creches





e pré-escolas como um dever do Estado (art.54, IV)<sup>6</sup> e constrói uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de querer e não querer, direito de conhecer, direito de opinar, direito de sonhar, direito de brincar, direito de ter adultos preparados para educá-la (famílias e professores).

Após estes avanços legais, entre os anos de 1994 e 1996, a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (Coedi/MEC) publica um conjunto de documentos com intuito de superar a dicotomia entre a educação e a assistência.

Concomitante à construção destes documentos, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394, publicada em dezembro de 1996, que regulamenta os princípios constitucionais e confirma (teoricamente) os direitos da criança à educação de qualidade. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, integra definitivamente os sistemas de ensino (art. 21). Portanto, as creches e pré-escolas desempenham papel fundamental no desenvolvimento integral infantil. Como bem argumenta Craidy:

*“Fica definitivamente sepultada a concepção que via o atendimento da criança pequena como meramente assistencial ou tendo como objetivo apenas a guarda e os cuidados das crianças cujas mães necessitam trabalhar. O atendimento educativo é direito e necessidade das crianças e não apenas de suas famílias” (CRAIDY, 2000, p.66).*

Nesta direção, a educação infantil é complementar à ação da família, não visa substituir a educação oferecida em outras instituições (como a família e a vida social) nem compensar possíveis falhas destas, mas participar do processo de desenvolvimento integral da criança de maneira coletiva: família, escola e comunidade, com absoluta prioridade (art. 29). Ademais, a lei consagra que a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos e 11 meses de idade e, em pré-escolas, para as crianças de 4 e 5 anos de idade (art. 30). Este oferecimento é de responsabilidade dos municípios (art. 11) e sua regulamentação é tarefa da União, dos estados e dos municípios (art. 9).

A construção e implementação de todas estas conquistas geram medidas decretadas e orientações oferecidas pelo governo federal – Ministério da Educação (MEC). Destacamos algumas relacionadas à formação dos educadores, professores e gestores, infraestrutura e recursos materiais das instituições escolares, orientações e diretrizes pedagógicas, legislações e decretos oficiais, que podem ser acompanhadas nos dados a seguir.

### **Formação dos educadores, professores e gestores**

Projetos importantes foram definidos para a formação do profissional de educação infantil:

1998: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

2005: ProInfantil (Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil) – Curso em nível médio, a distância na modalidade Normal, duração de dois anos, por meio de convênio com estados e municípios.

2010: Curso de Especialização em Educação Infantil para professores, coordenadores, diretores de creche e pré-escola, para 17 estados.

### **Infraestrutura das instituições escolares**

Compreendendo a necessidade de ambientes apropriados para a educação infantil, foram elaborados os documentos norteadores para gestores e professores da educação infantil, bem como um projeto para a reestruturação e aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

2006: Estabelecidos os “Parâmetros Nacionais de Qualidade e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil”.

2007: ProInfância – Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

2012: Pesquisa sobre “Brinquedos e Brincadeiras” com a finalidade de orientar os educadores na seleção, organização e uso de materiais, brinquedos, brincadeiras, bem como a organização dos espaços.

### **Orientações e diretrizes pedagógicas**

Uma série de documentos norteadores para as práticas de sala de aula foi elaborada e publicada:

1997: Publicação dos “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

<sup>6</sup> O artigo 54 inciso IV do Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta o mesmo texto que o artigo 208 inciso IV da Constituição Federal.

1998: Publicação do “Referencial Nacional para Educação Infantil” e dos “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”.

1999: Publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil”.

2009: Publicação dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”.

2012: Publicação de “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais”.

2012: Publicação de uma pesquisa nacional sobre “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos nas áreas rurais”.

### Legislações e decretos oficiais

Foram criados e aprovados legislações e decretos:

1996: Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundep).

2000: Plano Nacional de Educação – preparado de acordo com as recomendações da LDBEN e projetado para dez anos, estabeleceu importantes metas, como a ampliação da oferta da educação infantil.

2005: Publicação da “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos”.

2006: Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que se estende para a educação infantil, representando um grande avanço na área da infância.

2009: Emenda Constitucional 59, que torna obrigatória a matrícula de todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, cuja meta do governo é universalizar o acesso até 2016.

2014: Promulgação do Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos, cuja primeira meta é: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

### 7.1. Conquistas e impasses do cenário atual da educação infantil

Diante dos dados acima revelados, é notório que muitas foram as conquistas legais, após a promulgação da Constituição, do ECA e da LDBEN. Mas é importante refletir sobre a falta de sintonia, que ainda ocorre, entre as publicações legais e o cenário educativo brasileiro, que resvala sobre a formação do professor, os recursos materiais e a infraestrutura das instituições, as vagas e a qualidade.

Com relação à *formação dos profissionais de educação infantil*, em 1994 o Ministério da Educação estabelece uma série de diretrizes, incluindo a formação docente. Segundo a Política Nacional de Educação Infantil (1994), o adulto que atua na área deve ser reconhecido como profissional, ter plano de carreira, condições boas de trabalho, remuneração adequada e formação mínima em nível médio, como demonstra o documento: “Os profissionais de educação infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos” (p.19).

Reafirmando a preocupação e a exigência na formação dos educadores, a Lei de Diretrizes e Bases define, também, que os professores de creches e pré-escolas devam ter a formação mínima em nível médio, em escolas normais, e aponta como desejável a formação em nível superior<sup>7</sup>. A lei assegura, ainda, aos docentes do magistério público, o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, II).

O Conselho Nacional de Educação, em 1998, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que delega às escolas normais a organização de propostas pedagógicas, formando docentes para atuar, especificamente, com crianças de 0 a 6 anos.

A autora Vieira (1999) explicita que tais definições legais e conceituais revelam um avanço no processo de democratização da educação brasileira, pois a melhoria da qualidade do atendimento às crianças pequenas está fortemente ligada à escolaridade e à qualificação dos educadores infantis. Entretanto, como afirma a autora, a realidade impõe desafios para a concretização dessa formação.

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigos 62 a 64.

Neste sentido, O Censo Escolar da Educação Básica de 2007 revelava que 86,9% dos professores de pré-escola e 82,2% dos professores de creches não tinham a formação mínima requerida pela legislação, sendo, portanto, considerados professores leigos.<sup>8</sup> Além disso, dados do MEC revelam que em 2013 apenas 62,3% dos professores de pré-escola e 59,6% dos educadores de creches tinham formação em nível superior.<sup>9</sup>

Para o relatório da “Biblioteca da Câmara dos Deputados”<sup>10</sup>, de 2011, uma outra preocupação é a formação continuada escassa na educação infantil, afirmando “que apenas 13% desses professores receberam alguma formação continuada específica para atuar com essa faixa etária de crianças” (BRASIL, 2011, p.9).

No que se refere à formação de professores, deparamo-nos com a falta de investimento e integração entre os governos (municipal, estadual e federal), além da pouca clareza sobre a formação dos educadores infantis.

Além da formação dos professores, outro impasse importante é a realidade dos *recursos materiais* nas creches e pré-escolas e a *infraestrutura das instituições brasileiras*.

A comparação da infraestrutura, por exemplo, entre pré-escolas públicas e privadas revela cenários discrepantes. Por exemplo, em 2012, de acordo com o Censo Escolar do Inep<sup>11</sup>, nas instituições públicas o percentual de pré-escolas que possuíam parque infantil era de 47,2% e banheiro adequado era de 43,8%; nas instituições privadas, estes índices sobem para 85,5% e 78,9%, respectivamente. Segundo dados do Inep no projeto “Creche para todas as crianças”, em 2004 não havia vasos sanitários para 48,7% das instituições e em 40% não havia livros.

Diante destes dados, aspectos da inadequação das instituições podem ser discutidos, pois o que se encontra são espaços dissociados do cuidar e do educar ou ainda prédios que foram reaproveitados e que não atendem às necessidades de desenvolvimento do bebê e da criança pequena (BORGES e DONADON, 2012).

Outro ponto fundamental a ser organizado é a situação das *vagas* em *creches e pré-escolas* e a frequência das crianças nos estabelecimentos escolares. Os dados a seguir revelam estas afirmações.

A população de 0 a 6 anos do Brasil é composta por cerca de 23,1 milhões de crianças, o que corresponde a 11% do total da população brasileira (IBGE, 2006). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) registram que apenas 21,2% do total de crianças com idade entre 0 e 3 anos de idade frequentam creches<sup>12</sup>; na faixa seguinte, de 4 a 6 anos, o atendimento sobe para 87,7% (IBGE, 2009)<sup>13</sup>.

Assim, pode-se perceber que no Brasil a educação infantil ainda enfrenta problemas de diversas ordens. Nesse sentido, para além da equidade e da ampliação da oferta, é fundamental pensar a *qualidade*, no sentido da formação de professores, das condições de funcionamento, das propostas pedagógicas e das relações com as famílias, comunidade e sociedade civil.

O cenário brasileiro diverso, multicultural e contraditório da educação infantil explicita a importância do investimento na área, com base na missão de *promover a educação das crianças por meio de alianças e do fortalecimento de organizações sociais, aspirando uma sociedade justa, participativa e sustentável*.

A educação infantil precisa repensar seus projetos, suas discussões, suas práticas, suas políticas públicas, para que se torne um locus de democracia, de participação. Isso só é possível com o envolvimento de boa parte da sociedade civil – creches, pré-escolas, famílias, movimentos e organizações sociais, secretarias de Educação, sociedade de modo geral.

<sup>8</sup> Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, disponível no site <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>, em 12/01/2015.

<sup>9</sup> Dados do MEC/Inep/DTIE incluídos nos Indicadores Educacionais disponíveis em <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>.

<sup>10</sup> Dados de pesquisa realizada pela Câmara dos Deputados, no site <<http://bd.camara.gov.br>>, em 28/11/2014.

<sup>11</sup> Fonte: Sinopse de Indicadores Sociais do IBGE disponível em <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2013/SIS\\_2013.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf)>, em 12/01/2015.

<sup>12</sup> Fonte do IBGE, pesquisa realizada no site: <<http://www.crianca.mppr.br>>, em 22/11/2014.

<sup>13</sup> Fonte do IBGE, pesquisa realizada no site: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>, em 22/11/2014.



O Instituto C&A, por meio de seu investimento, planejamento, monitoramento, avaliação, pode contribuir, sustentando importantes arestas, para a mudança de cenário da infância no Brasil e de sua sociedade.

## 8. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROGRAMA

*“A instituição dedicada à primeira infância como ‘local de vidas e relacionamentos’ (...) pode ajudar a contrapor a ‘solidão, a indiferença e a violência, que cada vez mais caracterizam a vida moderna’, e a proporcionar fontes de apoio social. Elas podem contribuir para a coesão das comunidades locais e, em geral, da sociedade civil” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.109).*

O que se denomina hoje educação infantil, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, demais disposições, documentos e portarias recentes, é uma construção resultante de lutas em defesa dos direitos humanos – das mulheres, dos negros, dos deficientes físicos, entre outros tanto excluídos quanto apagados da sociedade – e culmina no reconhecimento das crianças – os meninos e as meninas pequenos – como sujeitos desses direitos, todos reconhecidos como cidadãos ativos, participativos e produtores de cultura.

Embora a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e os documentos dela derivados representem um significativo avanço rumo à sociedade democrática, a educação infantil, como reconhecimento de direito civil e obrigação dos municípios, trazem indagações: como sair do discurso e colocar na prática o que a legislação propõe? Como aproximar discurso, teoria e prática sem fazer uma análise contextualizada da educação?

Em primeiro lugar, é significativo questionar os valores e os paradigmas que ainda permeiam o modo de pensar a sociedade e suas instituições sociais. O que se afirma sobre as crianças, sujeitos potentes, ativos, cidadãos de direitos, ainda não é o que se vivencia na prática, nas escolas e na sociedade em geral. Entretanto, é inegável o esforço que vem sendo gasto para tornar a educação infantil cada vez mais estruturada, para que as crianças pequenas sejam reconhecidas como cidadãs.

O autor Malaguzzi (1999) diz que os cenários sociais, econômicos e políticos em que se vive revelam aquilo que a educação de um país (ou de uma cidade) está oferecendo de formação ao seu povo e fala sobre o que se sabe ou não sobre as crianças, sobre o que se sabe, mas não se faz por elas ou com elas. Malaguzzi, valendo-se de David Hawkins, acrescenta que o sistema educacional pode valorizar o potencial humano pela maneira como se organiza, elabora as suas escolhas e se relaciona com as formas de aprendizagens e com os conhecimentos.

Ancorando-se nestas ideias, a educação infantil não deve, então, ser concebida como mera mudança da prática pedagógica ou estágio preparatório ou, ainda, como uma intervenção precoce na criança por uma equipe multidisciplinar. Como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003), “(...) a infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social, um espaço político – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que os outros estágios” (p.70).

Neste sentido, é preciso que as políticas públicas e a sociedade brasileira avancem nas discussões, entendendo a infância e a educação infantil como indispensáveis à estrutura da sociedade e, mais ainda, concebendo-a como um projeto coletivo.

A partir desta premissa, o presente programa assume *a infância, as instituições de educação infantil, os profissionais de educação infantil, o projeto coletivo* como conceitos estruturantes da proposta. Como o Instituto C&A concebe cada um desses pontos? Defini-los nos faz indicar os caminhos para os projetos a serem investidos.

### **Infância**

A infância é uma construção social que define diferentes modos de compreender a criança, ao longo da história, por isso esse conceito é plural. O programa Educação Infantil do Instituto C&A entende que a criança é um sujeito cultural que, além de assimilar a cultura, também a produz e transforma. Além disso, defende que sua educação deve ser essencialmente inclusiva, pensada de forma a considerar as crianças em suas diferenças individuais, sociais, culturais, econômicas, étnicas e religiosas.

Ancorando nessas ideias, o programa pretende contribuir para a disseminação deste conceito de infâncias e de educação da infância. Desta forma, reconhece que não existe uma população infantil homogênea, mas populações infantis com processos diferenciados de socialização. Esta posição está ancorada no argumento de Kramer (1996), ao afirmar que cada criança é um ser social que:



*"[...] tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção nesse contexto".*

### **Instituições de educação infantil**

A instituição de educação infantil é um espaço de cuidado e educação, organizado e planejado para atender crianças com idade até 5 anos, compartilhando com a família a responsabilidade pela formação humana de seus filhos. Estas instituições devem estar vinculadas a redes municipais de educação, onde as políticas públicas de educação infantil podem se constituir efetivamente como espaços de promoção do direito a uma educação de qualidade.

Outra característica que deve estar presente na educação infantil diz respeito ao cuidado, ao desvelo e à proteção como requisitos indispensáveis aos espaços destinados a esta função. Sair do ambiente familiar para o ambiente coletivo de uma instituição é um passo significativo em direção à autonomia e à construção de novas relações. Acolher a criança e também a família é fundamental para a formação de indivíduos íntegros e capazes de viver em comunidade, desenvolvendo a compaixão, a tolerância e o reconhecimento do outro.

A instituição de educação infantil é um organismo vivo, ou seja, uma comunidade socialmente organizada, composta pelas crianças, pelos profissionais e pelas famílias, que se reúnem em torno de um projeto próprio. Assim, sua proposta pedagógica deve reconhecer a importância da identidade pessoal de cada sujeito e, ainda, a identidade cultural do contexto social na qual se situa. Além disto, deve ter clareza de seu papel e intencionalidade nas ações, privilegiar o debate e o trabalho coletivo, com o intuito de ser um espaço de aprendizagem para todos.

Os aspectos físicos e materiais são um componente importante do currículo da instituição de educação infantil e devem ser cuidadosamente pensados e organizados como instrumentos de aprendizagem. Por este motivo, o programa reconhece sua relevância na implementação de políticas públicas que visem à melhoria do atendimento às crianças e disponibiliza às instituições participantes um acervo de recursos didático-pedagógicos destinados tanto às crianças quanto aos professores.

### **Profissionais de educação infantil**

Para atuar na educação de crianças pequenas, o professor precisa desenvolver algumas características singulares, dentre as quais se destacam: o envolvimento, a sensibilidade, a criatividade e a escuta e atenção às ações e às trocas sociais, pois é a partir dessas características que se constitui o trabalho pedagógico cotidiano do professor.

Os afazeres diários desse educador podem ser resumidos nas seguintes atividades: estar atento aos interesses individuais e do grupo de crianças e delas ouvir aquilo que reivindicam, com o objetivo para formular os projetos e as experiências pedagógicas; ser facilitador das trocas sociais entre as crianças; criar contextos de experiências ricas e criativos, ou seja, com diferentes materiais; planejar, registrar, documentar e avaliar boas intervenções a partir das observações e das trocas entre as crianças; ser dotado de empatia para colocar-se no papel da criança e, ao mesmo tempo, funcionar como organizador da realidade ainda fragmentada da criança; ser mediador, questionador, observador, documentador, ou seja, um pesquisador do processo de aprendizagem, e atender às necessidades fisiológicas básicas das crianças.

Para atuar no contexto da educação infantil é necessário um *profissional* preparado para lidar com uma educação que integre os aspectos afetivos, sociais, intelectuais e físicos da criança pequena. Independentemente de se essa formação se dará no ensino médio ou no superior, conforme proposto na LDBEN, o importante é que exista um projeto específico para a formação do professor, uma vez que o trabalho com as crianças pequenas é de grande complexidade.

Para aqueles profissionais que já estão atuando nas instituições de educação infantil, cabe à Secretaria de Educação elaborar planos de formação permanente, durante o horário de trabalho e nas próprias instituições, por meio de práticas reflexivas da observação cotidiana. Assim, com o gestor dessa instituição (diretor ou coordenador), disponibilizar tempo na jornada integral da dupla de professores desse estabelecimento para planejar, executar, registrar, avaliar e documentar a pesquisa do trabalho diário, é indispensável para a reflexão das práticas, pois essas ações conjuntas trazem diferentes pontos de vista sobre o aprendizado da criança e do grupo de crianças.

Neste sentido, compartilhar ideias e decisões é uma condição absolutamente fundamental para documentar o trabalho pedagógico, o que é essencial para tornar público o trabalho que vem sendo realizado com os bebês e com as crianças,



pois a educação é responsabilidade de todos e, desta forma, assiste a cada um o acesso a essa documentação, que permite o acompanhamento das aprendizagens desenvolvidas com as crianças.

### **Projeto coletivo: parceria com as famílias e comunidade**

Conceber e assumir a educação das crianças como parte da estrutura da sociedade significa assumir a responsabilidade e a participação dos envolvidos – crianças, famílias, professores, gestores, governantes – e, além de romper paradigmas, escolher novos caminhos.

O que significa educar uma criança, hoje, na sociedade contemporânea? Em que tipo de sociedade se deseja viver?

Há de acontecer uma mudança nos modelos que vivemos – da sociedade exclusiva – que nomeiam e classificam para categorizar, normatizar e excluir os “normais” dos “anormais”; os fortes dos fracos; os mais e os menos, etc. – para uma sociedade inclusiva e acessível, entendida no sentido amplo – que aprenda a conviver a partir das diferenças, das subjetividades e em colaboração (MANTOAN, 2006).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) expõem as condições e colocam a diversidade do relacionamento humano em primeiro plano, que pode iniciar no trabalho da educação infantil:

*“As condições (...) proporcionam processos de individualização, mas também colocam os relacionamentos em primeiro plano. Conhecimento, identidade e cultura são construídos e reconstruídos em relação aos outros – eles são coconstruídos. Existe uma abundância de conceitos relacionais: diálogo, conversa, negociação, encontro, confrontação, conflito. Se o conhecimento não é mais considerado como uma acumulação e reprodução de fatos, mas como ilimitado e sempre de diferentes perspectivas, então o conhecimento pode ser encarado como uma conversa aberta (...)” (p.50).*

Somente a reflexão constante e consciente sobre qual sociedade, infância e educação são consideradas é que se torna possível pensar e fazer a educação infantil um lugar para todos; um lugar de pertença, de encontros e de aprendizagens sociais, culturais e políticas; um lugar para se relacionar, onde todos se comprometam com a educação por meio da convivência harmônica, do diálogo, da escuta recíproca e da partilha dos bens culturais comuns, permeados de seus significados e aprendizagens. Assim entendida como o lugar de possibilidades éticas, estéticas e políticas, torna-se também o espaço para a pesquisa e para a criatividade, a coexistência e o prazer, a reflexão crítica e a emancipação, que se traduzem em práticas democráticas.

Promover a educação de 0 a 5 anos nesta perspectiva não é uma tarefa fácil. Que caminhos seguir? Por onde começar a construir um projeto/programa de educação infantil para uma democracia, uma sociedade justa e participativa?

Entendemos a democracia como um compromisso que devemos viver em todos os âmbitos – no cotidiano da escola, no diálogo com especialistas, na participação em seminários e conferências, na produção de conhecimento – por meio do diálogo, da escuta, do entendimento que o conhecimento e a educação são construídos. Para Rinaldi (2012): *“O desenvolvimento pessoal e profissional e a educação são coisas que nós mesmos construímos na relação com os outros, com base nos valores, escolhidos, partilhados e elaborados em conjunto” (p.248).*

Nesta perspectiva, a educação das crianças de 0 a 5 anos exige participação e trabalho em comunidade, ou seja, parceria, que é a *“articulação de distintos atores sociais que, potencializando competências e preservando suas identidades, agem conjuntamente em favor de causas mútuas” (Política Institucional, p.21).*

Assim, para a promoção do direito da criança pequena, é preciso discutir os paradigmas vigentes, compreendendo a educação infantil e a infância como possibilidade de estruturar a sociedade de uma forma mais justa, democrática, por meio da participação dos atores envolvidos – crianças, famílias, educadores, políticos, gestores, comunidade...

## **9. METODOLOGIA**

Preferencialmente, o Instituto C&A promove, contribui e fomenta ações e articulações que se dão por meio de aglutinação de agendas. A coalizão de atores e propostas é uma estratégia que tem dado bons resultados quando se trata de incidência em políticas públicas. Logo, apoiar a articulação de atores-chave no cenário das políticas públicas de educação aponta para a grande probabilidade de fazer a transformação rumo a uma educação infantil de qualidade para todos.

O Instituto C&A também estabelece parcerias com o poder público, especificamente secretarias municipais de Educação, no sentido de promover ações conjuntas que contribuam para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças que frequentam instituições de educação infantil, através de duas linhas de ação complementares e articuladas: (1) o acesso a materiais de qualidade, tanto para as crianças quanto para os educadores e (2) a qualificação profissional. Neste sentido, as ações articuladas com secretarias municipais de Educação e mediadas por uma organização social responsável pela formação profissional visam assegurar que os técnicos e coordenadores das redes envolvidas construam progressivamente os conhecimentos e as competências profissionais necessárias para assumir as funções de formadores de professores, ao mesmo tempo que são disponibilizados recursos e materiais próprios da cultura infantil para as instituições parceiras.

No apoio às articulações, de uma forma mais geral, como fóruns, redes, movimentos ou campanhas, o Instituto C&A potencializa seus investimentos, tendo em vista a escalabilidade do investimento, aí estabelecendo alguns critérios para a escolha de parcerias a serem firmadas.

O Instituto C&A apoia:

- Articulações que visam à incidência da sociedade civil em todas as etapas das políticas públicas educativas, desde a proposição de programas, diretrizes e regulamentações até o monitoramento destas mesmas políticas.
- Projetos que favoreçam o envolvimento da comunidade escolar com as instituições de educação infantil.
- Projetos que defendam a bandeira da integração entre as iniciativas da comunidade e as instituições de educação infantil.
- Iniciativas que defendam e contribuam para que o município possa oferecer educação infantil de qualidade a todas as crianças.

O programa Educação Infantil, ao apoiar ações e articulações, orienta-se pela diretriz institucional, que estabelece uma visão de médio e longo prazos para o investimento social. Para isso, ao firmar parcerias e alianças com seu público de interesse, o programa experimenta ciclos de trabalho conjunto de até três anos. A noção de ciclo de investimento contrapõe-se ao apoio pontual a projetos, ações e articulações. Ciclo compreende desenvolvimento, com foco na melhoria contínua da ação que está sendo apoiada. O ciclo envolve planejamento, execução, monitoramento e avaliação, com vistas aos resultados. No âmbito desta noção de ciclo de investimento está contida a perspectiva de continuidade da ação desenvolvida, a sua sustentabilidade, possibilitando, portanto, que se dê a conclusão do apoio.

O processo de seleção de projetos e ações se dá por via de:

- **Edital público** – Para o lançamento de edital público existe o “Portal do Candidato à análise e seleção de projetos”, que se localiza no site da organização: [www.institutocea.org.br/apoio](http://www.institutocea.org.br/apoio) a projetos. Este recurso foi criado no intuito de centralizar o canal de comunicação entre o Instituto C&A e a organização solicitante, buscando uma maior eficiência em relação ao processo de análise e à seleção de projetos, conforme as normas e orientações expressas no edital. A publicação dos projetos selecionados é feita no site, embora o próprio sistema adotado no portal faça o encaminhamento das comunicações aos solicitantes.
- **Carta-convite** – O recurso da carta-convite é utilizado para projetos/ações em continuidade de apoio ou prospectados no cenário social e que estejam alinhados às diretrizes do Instituto C&A, no sentido de promover transformações no campo da educação. Assim, as organizações recebem uma carta, convidando-as a renovarem a solicitação de apoio ou a apresentarem propostas para recebimento de apoio, no contexto do programa Educação Infantil (ações prospectadas e selecionadas pela sua relevância social). Para apresentação da proposta, mediante o recurso da carta-convite, utiliza-se também o portal do solicitante, no site do Instituto C&A.

## 10. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

A avaliação do programa Educação Infantil tem como uma de suas finalidades incorporar as lições aprendidas, quer de sua prática, quer da prática de seus parceiros, por meio de *uma sistemática de registro, análise e aprendizado coletivo*. Nesta perspectiva, ela apresenta como características:

- Processual com clareza no seu foco (monitoramento do processo e leitura dos resultados).
- Diversidade de instrumentos – documentação (diversos registros, como textos, áudios, fotografias e vídeos, devem constar no relatório final de cada projeto e/ou demais ações apoiadas).
- Equipe multidisciplinar.





## **Orientação da C&A Foundation para o monitoramento e avaliação de projetos e ações apoiados pelo Instituto C&A.**

A metodologia de monitoramento e avaliação do programa Educação Infantil estará alinhada às diretrizes de M&A emanadas da C&A Foundation, por meio de requisitos mínimos estipulados. Os requisitos podem ser aplicados seletivamente (ou dispensados, dependendo de acordos firmados), devendo considerar o contexto e o tipo de intervenção, tipo de apoio acordado, capacidades e necessidades de parceiros.

São três requisitos mínimos a ser considerados:

1º) **Planos de M&A** – o apoio a projetos está vinculado à existência de planos de M&A, e os recursos para este fim e o tempo devem constar no plano. Teorias de intervenção de mudança e/ou quadros lógicos deverão estar alinhados aos indicadores de desempenho do Instituto C&A, expressos em seu plano estratégico. O plano de M&A deverá conter:

a) Indicadores: para acompanhar o desempenho e os resultados, devidamente alinhados com os indicadores do Instituto C&A.  
b) Linha de base: contendo descrição do problema a ser resolvido e as condições atuais, com dados de indicadores claros.  
c) Teoria da mudança ou quadro lógico: necessidade de ser desenvolvida para intervenções por parte dos parceiros durante a fase de elaboração do plano (design). Preferencialmente, deverá ser um requisito para aprovação da proposta.

i. Quadros lógicos devem ser apresentados como uma matriz que mostra a progressão de atividades planejadas para a realização dos produtos, resultados, com base clara, indicadores e metas.

ii. Teorias da mudança devem ser desenvolvidas para intervenções em que estruturas lógicas são julgadas inapropriadas. A teoria da mudança deve delinear claramente caminhos causais de saídas para os impactos e identificar pressupostos e resultados.

d) Avaliações e relatórios: o plano de M&A irá identificar as avaliações que serão realizadas, incluindo relatórios intercalares e finais, conforme solicitado e apropriado.

e) Estrutura organizacional e mobilização de recursos: deverá constar no plano o nome do responsável pelo M&A na organização parceira, bem como o orçamento para monitoramento e avaliação. Normalmente, este orçamento corresponde a 3%-5% do orçamento total do projeto. Os valores serão acrescidos se a avaliação de impacto estiver integrada no projeto e implementação.

2º) **Implementação de Planos de M&A** – mudanças nas estruturas e nos indicadores lógicos devem ser abordadas conjuntamente entre Instituto C&A e organização parceira.

a) Os indicadores são utilizados para avaliar o progresso em direção a resultados. Se os indicadores forem alterados ou abandonados, o parceiro deverá justificar analiticamente.

b) O progresso é monitorado considerando a linha de base.

c) As avaliações e relatórios serão realizados conforme planejado e de acordo com os princípios e critérios estabelecidos entre o Instituto C&A e a organização parceira.

d) Deverão ser levados em conta nas avaliações os critérios de relevância, eficácia, eficiência, impacto e sustentabilidade, sobretudo em projetos que levam em conta o aumento de escala.

3º) **Todos os projetos apoiados devem ser avaliados** – considerar:

a) Autoavaliação.

b) Avaliação externa.

c) Relatórios de avaliação e processo: no mínimo a avaliação irá fornecer dados básicos sobre quando a avaliação ocorreu; quem estava envolvido; questões-chave e metodologia, incluindo a aplicação dos critérios; dados básicos e contexto sobre a intervenção a ser avaliada; recomendações e lições.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. **O significado da infância**. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil, ago.1994, Brasília. Disponível em: <<http://www.cipedia.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=155377>> p.87-92. Acesso em: 17 jan. 2010.
- BARRETO, A. M. R. F. **Educação infantil no Brasil: desafios colocados**. In: Caderno Cedes, Campinas, n. 37, 1995.
- BORGES, R.R. e DONADON, E.T. **O Projeto de Creche para a Unicamp**: Conceber os Espaços, Arquitetar a Educação. In: Sustentar a Práxis: a Educação Infantil como Obra de Arte. Editora Forma e Escrita. 2012.
- BORGES, R.R. e DONADON, E.T. **Um novo projeto de creche para a Unicamp**: da pesquisa à prática. 2012.
- BORGES, Roberta Rocha. **A Formação do professor de creche como prioridade em políticas públicas**. In: BORGES, R.R. e MONTEIRO, F.P.T. (Orgs.). Ética e Formação do Professor: Desafios da Educação Infantil. Editora Arte Escrita, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Propostas Curriculares para a Educação Infantil**: O Fazer Pedagógico na creche. Editora Forma Escrita. 2013. (no prelo)
- \_\_\_\_\_. Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche. 2009. 327 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000446117>>. Acesso em: 20 jul 2013.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei 4.024, de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 1990.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.
- \_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.
- \_\_\_\_\_. Parecer nº CEB 022/98; Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 3v. 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2000.



- \_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **A Educação Infantil no Brasil**. 1994-2001. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no Brasil**. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg – 6ª. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59/2009** e a educação infantil. Brasília, DF, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Brasília, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche**. Brasília, 2012.
- \_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.
- CRAIDY, Carmem Maria. A LDB, o Fundef e a Educação Infantil. In Machado, M. L. A. (Org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000.
- \_\_\_\_\_. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In Machado, M. L. A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alana. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HAWKINS, D. Malaguzzi's Story, Other Stories, and Respect for Children. In: EDUARDES, C. GANDINI, L. and FORMAN, G. (Orgs.) **The hundred Languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation**. Third Edition, Praeger, 2012.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é Fundamental. *Educação e Sociedade*, v.27, nº 96-Especial, p.797-818, out. 2006.
- MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica In: EDUARDES, C.; GANDINI, L. and FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Artmed, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARIOTTI, A. T. G. A. M. Construindo as experiências exitosas em educação infantil: as políticas públicas e o trabalho pedagógico nas creches de Jundiaí, SP. In: *Sustentar a práxis: a educação infantil como obra de arte*. Org. Roberta Rocha Borges, Francisca Paula Toledo Monteiro. Forma Escrita Projeto Editorial: Vinhedo, SP, 2012.
- NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Creche e Família na Constituição do EU**: um estudo sobre as imagens e as representações de crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. Anos 90: políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação. In NICOLAU, Marieta (Org.). **Principais perspectivas norteadoras das atuais políticas educacionais de diversos países e suas implicações nas propostas curriculares para as instituições de educação infantil**. Material PEC-MUNICÍPIOS, São Paulo: USP e PUC-SP, 2003.



NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Um estudo das potencialidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.23, p.258-282, jan./dez.1997.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender. Paz e Terra, 2012.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques. **O direito de brincar**: construindo a autoria do pensar. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação na prática: uma aposta no potencial do educador pesquisador e construtor de conhecimentos. In: Educação infantil: Balanço de uma década de luta. Congresso Paulista de Educação Infantil, São Paulo: 2009.

\_\_\_\_\_. A Construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

SHORE, Rima. Rethinking the brain: New Insights into Early Development. New York: Families and Work Institute, 1997.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento**. Pro-Posições – Vol. 10, n. 1, março de 1999.