



PiscoDelGaiso



APRESENTAÇÃO

Para nós do Santander, realizar investimento social é uma das formas de contribuir para o desenvolvimento sustentável do país. Com uma trajetória de mais de 12 anos, temos como diretrizes atuar com base em políticas públicas, fazer com e não para as comunidades, atuar independentemente da nossa presença comercial e avaliar os resultados alcançados.

Nossa atuação é orientada por três objetivos estratégicos: (1) promover a garantia de direitos de crianças, adolescentes e idosos; (2) favorecer a inclusão econômica da população brasileira e (3) contribuir para a melhoria da escola pública de Educação Básica. Para tanto, desenvolvemos sete programas sociais, estruturados e executados em parceria com organizações da sociedade civil e consultorias especializadas.

Neste contexto, encontra-se o Programa de Educação Infantil que, juntamente com outros dois programas com foco em educação*, concretiza a nossa contribuição e desejo por uma educação pública e de qualidade. Desenvolvido desde 2011 em cooperação com o Ministério da Educação e parceria técnica com o Instituto Avisa Lá, o Programa de Educação Infantil visa qualificar o atendimento oferecido a crianças de 0 a 5 anos matriculadas em creches e pré-escolas da rede pública de municípios parceiros. Com o final da edição piloto, o programa passou por um processo de avaliação externa voltada a conhecer seus principais resultados.

Este artigo tem como objetivo tornar pública as aprendizagens adquiridas pelo programa ao longo do seu desenvolvimento, incluindo o desafio de conduzir um processo avaliativo nesta etapa educacional. Agradecemos ao Instituto Avisa Lá por estar conosco nesta jornada, bem como à Move, não apenas por ter aceitado o desafio de coordenar a avaliação, mas, principalmente por tê-la feito com tanta excelência.

* - Saiba mais em www.santander.com.br/sustentabilidade

ÍNDICE

03	INTRODUÇÃO
04	PREMISSAS PARA AVALIAR PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
05	PROPÓSITOS E PERGUNTAS DE AVALIAÇÃO
08	CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO
09	A OBSERVAÇÃO DAS REALIDADES ESCOLARES
11	AS FORÇAS E AS FRAGILIDADES DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO
18	CONSIDERAÇÕES FINAIS

PROGRAMA
EDUCAÇÃO INFANTIL
DO SANTANDER

2014

INTRODUÇÃO

ROGÉRIO SILVA*

A oferta de educação infantil no Brasil vive um tempo de avanços significativos. No plano quantitativo, dados do Censo Escolar 2013 mostram que foram alcançadas quase oito milhões de matrículas na creche e pré-escola¹. No plano qualitativo, diferentes programas e investimentos foram realizados na última década, promovendo avanços na infraestrutura escolar, no perfil dos professores e no compromisso dos dirigentes municipais.

No âmbito do investimento social privado, o interesse pelo tema cresceu de maneira exponencial no mesmo período, com diferentes atores da sociedade civil oferecendo recursos financeiros e técnicos para centenas de municípios, visando provocar mudanças numa dura realidade histórica. Da sociedade civil também emergiram alianças em busca de promover o direito à educação infantil, resultando em importantes agendas políticas em prol da ampliação do acesso e da qualidade de serviços públicos de educação infantil.

Em um plano mais geral, diferentes fatores confluíram para pressionar o Estado a garantir o direito à educação infantil. Entre eles, a forte demanda pela melhoria da educação básica, pauta de inúmeros movimentos; a crescente noção de educação como direito do cidadão, ideia difundida em diferentes canais; e a necessidade das famílias encontrarem apoio para a educação de seus filhos, em contextos de longas jornadas de trabalho

e deslocamento. Foi nesse ecossistema efervescente que nasceram diferentes iniciativas visando ampliar o acesso e qualificar os serviços de educação infantil. Entre elas, o Programa de Educação Infantil do Santander, empreendido pela área de investimento social do banco, em aliança estratégica com a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC), e parceria técnica do Instituto Avisa Lá.

Buscando melhorar os serviços de educação infantil dos dezenove municípios selecionados, o ciclo piloto do programa foi desenvolvido entre 2011 e 2013, apoiando-se em estratégias de educação à distância (EAD) junto a profissionais das secretarias municipais de educação responsáveis pelas escolas de educação infantil. Às ações de EAD somavam-se dois encontros presenciais anuais que, ao longo de três anos, sustentaram práticas de estudo e aprendizagem de mais de cinquenta participantes.

Estimuladas e preparadas pelas ações formativas do programa, cabia às participantes a missão de multiplicar suas aprendizagens junto às equipes pedagógicas das escolas municipais, com vistas a qualificar os serviços educacionais oferecidos às crianças. Esperava-se também que as participantes influenciassem as secretarias municipais de educação a desenvolverem procedimentos específicos para as escolas de educação infantil, tais como

as compras de materiais e equipamentos, bem como construções e reformas. Os dezenove municípios participantes do primeiro ciclo do programa foram selecionados tendo em vista sua adesão ao ProInfância, Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil ii, iniciativa do MEC operada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que garantia investimentos para reformas e construções de novas unidades educacionais.

Fruto do processo de avaliação externa do programa, este artigo foi escrito com a propósito de partilhar as estratégias metodológicas utilizadas na avaliação, bem como algumas das suas principais conclusões e desdobramentos. De forma particular, merecerá destaque o uso da observação participante. As justificativas da avaliação, suas perguntas e critérios de análise, o potencial e os limites das técnicas de coleta de dados e as conclusões do estudo estruturam o artigo.

A necessidade de se avançar nas práticas de avaliação da educação infantil no Brasil tem promovido debates e avanços, além de uma expressiva coleção de documentos e parâmetros que, aos olhares mais atentos, são suficientes para atestar a preocupação com este campo e sua crescente produção, configurando um amadurecimento teórico, ético e político que favorece as crianças brasileiras.

* - Diretor de Pesquisa da Move e avaliador responsável pelo processo que deu origem a este artigo.

PREMISSAS PARA AVALIAR PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao lado das produções, há também debates e disputas, já que nem todas as concepções avaliativas significam avanços no plano do direito a educação, estando algumas delas apoiadas em expectativas de escolarização precoce, abrangendo lógicas de classificação e desempenho que tendem a colocar as próprias crianças como objeto de aferição, remetendo as condições escolares a um lugar periférico.

Assim como se dá em outros campos e discussões teóricas sobre avaliação, é sempre importante regular a coerência entre os modelos avaliativos e as finalidades do objeto avaliado, como o faz Didonetⁱⁱⁱ ao olhar para as avaliações em educação infantil. Para controlar o risco de produzir avaliações na contramão dos projetos éticos que as mesmas analisam, é fundamental que relevância e mérito sejam observados com cuidado. Em outras palavras, a natureza da régua e do objeto medido precisam ser convergentes.

Segundo Rosemberg (2013)^{iv}, os debates sobre avaliação em educação infantil não são novos, sendo nova a centralidade da educação infantil como uma das questões sociais brasileiras contemporâneas mais importantes. Estando “na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade pública, recursos e incita defensores/ apoiadores (stakeholders), bem como opositores”, solicitando atenção daqueles que se arvoram a avaliar neste campo, como é o caso ilustrado neste artigo.

“ CONSTITUIR UMA OPORTUNIDADE DE CRESCIMENTO PARA TODOS OS SUJEITOS NELE ENVOLVIDOS, É NECESSÁRIO QUE ALGUMAS CONDIÇÕES BÁSICAS SEJAM GARANTIDAS. ”

Para que as práticas avaliativas em educação infantil possam, como afirma Bondioli (2004)^v, “constituir uma oportunidade de crescimento para todos os sujeitos nele envolvidos, é necessário que algumas condições básicas sejam garantidas”. Entre elas, a abertura para experimentar métodos que fujam da racionalidade hegemônica na educação básica brasileira, com testes voltados a julgar o sistema em função do desempenho cognitivo do educando. É preciso buscar diferentes fontes de informação e formas de coleta de dados, mas também lançar mão de olhar concepções, políticas, prioridades, insumos, representações e processos que, em seu conjunto, sejam capazes de evidenciar a escola experimentada pelas crianças. Como se procura demonstrar neste artigo, o processo de avaliação do programa de educação infantil do Banco Santander é uma tentativa singela de enfrentar tal desafio.

A escolha foi por desenhar um processo de avaliação externa relacionado aos efeitos do programa nos municípios parceiros. Neste sentido, desenhar um processo de avaliação “da” educação infantil, centrado no que é ofertado para as crianças, e evitando, conscientemente, avaliar “na” educação infantil.

PROPÓSITOS E PERGUNTAS DE AVALIAÇÃO

As avaliações ganham relevância estratégica à medida que respondem, com consistência e clareza, a boas perguntas avaliativas sobre a relevância e o mérito da iniciativa, produzidas pelos principais interessados. Ancorados nesta premissa ético-política, a avaliação em questão procurou responder quatro perguntas.

1. O programa contribuiu com o fortalecimento da gestão municipal de educação infantil nos municípios parceiros?
2. Em que medida o programa qualificou as equipes técnicas das secretarias municipais de educação dos municípios parceiros em temas centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)?
3. Em que medida o programa fortaleceu as práticas de formação continuada propostas pelas secretarias de educação dos municípios parceiros?
4. Em que medida o programa contribuiu na consolidação da concepção de educação infantil expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

Figura 1. Perguntas avaliativas pactuadas pelos principais interessados.

Pactuadas entre MEC, Banco Santander e Instituto Avisa Lá, as perguntas englobavam um diverso conjunto de elementos sob influência do programa. Na Teoria de Mudança^{vi} implícita a suas estratégias, vislumbrava-se a implementação e o enraizamento de uma cadeia formativa capaz de responder às demandas por qualificação pedagógica nas redes municipais, e eficaz como dispositivo transformador da ação docente junto às crianças.



Figura 2. Elos da cadeia formativa concebida pelo programa

A avaliação foi desenhada tanto com a perspectiva de melhor conhecer o vínculo da proposta formativa com as realidades locais (relevância), como de determinar o valor da proposta na qualificação da escola oferecida às crianças (mérito). Da complementaridade destas perspectivas nasceu a matriz avaliativa, que articulava perguntas, critérios de análise, fontes de informação, formas de coleta, linhas de análise e produtos esperados.

Ao mesmo tempo que o plano de avaliação ganhou força sob o impulso das expectativas de resultados, cresceu o interesse dos parceiros em olhar abertamente para os resultados e os limites da intervenção. Sabia-se que os níveis de adesão dos municípios ao programa haviam sido heterogêneos, assim como o compromisso das secretarias de educação e das participantes. Percebia-se que havia etapas e conteúdos formativos que haviam gerado maior estímulo que outros e, por fim, que muitos municípios haviam enfrentado obstáculos para concluir as obras do ProInfância, num cenário mais adverso do que a promessa inicial.

À medida que o programa havia atravessado o período de transição eleitoral 2012/2013, havia sinais de que muitas das novas gestões haviam ficado distantes do programa, enquanto o contato corrente com as participantes dos municípios mostrava posições às vezes refratárias a alguns dos conceitos-chave das DCNEI. Como esperado, o programa aterrava em solo desconhecido e irregular, cabendo à avaliação produzir informações consistentes a respeito deste encontro, de forma a favorecer o pensamento estratégico sobre a iniciativa.

1. O programa contribuiu para o fortalecimento da gestão municipal de educação infantil nos municípios parceiros?

Priorização da educação infantil na agenda política da secretaria de educação. A parceria entre os municípios participantes e o Programa, em contextos de implementação de ações do ProInfância, favoreceu o alcance de níveis de compromisso político superiores ao histórico dos municípios. O compromisso político desdobra-se em priorização da educação infantil na agenda municipal, com evidências orçamentárias e técnicas em prol da qualificação dos serviços.

Prioridade política para a educação municipal
Valorização do direito da criança à educação infantil
Ampliação dos investimentos
Melhoria nos procedimentos de compras e reformas

2. Em que medida o programa qualificou as equipes técnicas das secretarias municipais de educação dos municípios parceiros em temas centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

Brincar como eixo do currículo: As ações foram capazes de sensibilizar, mobilizar e envolver as equipes técnicas das secretarias com as perspectivas do Brincar como eixo do currículo.

Valorização da cultura da escrita e do desenho: As ações foram capazes de sensibilizar, mobilizar e envolver as equipes técnicas das secretarias com perspectiva de aproximar as crianças com a Cultura Escrita e Desenho.

Mudanças importantes no educar e no cuidar: As técnicas das secretarias, sensibilizadas, mobilizadas e tecnicamente preparadas, foram capazes de influenciar gestores, coordenadores pedagógicos e professoras das escolas a oferecerem serviços para as crianças verdadeiramente pautados pelas premissas do educar e do cuidar.

Qualificação das abordagens de saúde: Os técnicos das secretarias foram capazes de influenciar gestores, coordenadores pedagógicos e professoras das escolas a priorizar abordagens de saúde e bem estar, visíveis em ações de acolhimento e alimentação.

Planejamento institucional
Multiplicidade de experiências e linguagens
Interações
Promoção da saúde
Infraestrutura
Mobiliário e materiais

3. Em que medida o programa fortaleceu as práticas de formação continuada propostas pelas secretarias de educação dos municípios parceiros?

Fortalecimento das práticas de educação continuada: Ao firmar compromissos de ampliação da oferta de serviços de qualidade e experimentar um apoio técnico consistente do programa, os municípios fortalecem suas práticas de formação continuada, com evidências orçamentárias e operacionais (agenda).

Formação e condições de trabalho
Uso da tecnologia
Valorização das trocas de experiências
Acesso a materiais de referência
Valorização do estudo permanente

4. Em que medida o programa contribuiu na consolidação da concepção de educação infantil expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

Reconhecimento da educação infantil como direito da criança: A experiência no programa proporciona dispositivos capazes de influenciar positivamente os atores locais a reconhecerem a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, em se apropriar das concepções de Criança, Currículo e Proposta Pedagógica expressas das DCNEI, com especial ênfase no direito da criança ao brincar e aos cuidados fundamentais.

Cooperação e troca com as famílias
Participação na rede de ação social

AUDIÊNCIAS	MÉTODOS	INSTRUMENTOS	ANÁLISE
Dirigentes de Educação, Coordenadores de Educação Infantil e Formadoras	Entrevistas por Skype e/ou telefone	Roteiro Entrevista Secretários (A) Roteiro Entrevista Formadoras (B) Dados Secundários	<p>1. Serão utilizados dados secundários que caracterizam a evolução da educação infantil no município;</p> <p>2. Será apresentada uma sistematização das estratégias do programa;</p> <p>3. Serão apresentados os resultados dos estudos de observação, de natureza qualitativa, que dão base a elementos-chave para refletir sobre os resultados;</p> <p>4. Serão apresentados os dados dos questionários;</p> <p>5. Serão inseridos dados das entrevistas com formadoras e dirigentes, para então tomarmos as categorias propostas por Fúlvia Rosemberg, a fim de chegar à síntese dos resultados e produzir recomendações.</p>
Formadoras, Equipes Pedagógicas, Equipes Escolares e Crianças, Material do Programa	Entrevistas por telefone com Formadoras, Questionários WEB com Equipes Pedagógicas, Observação Participante em 8 municípios intencionalmente escolhidos, Sistematização dos documentos	Roteiro Entrevista Formadoras (B) Questionário Diretoras (C) Questionários Coordenadoras (D) Questionários Professoras (E) Roteiro de Observação (F) Processo de sistematização (G) Registros dos municípios (H)	
Coordenadores de Educação Infantil, Equipes Pedagógicas	Entrevistas por telefone com Formadoras, Questionários WEB com Equipes Pedagógicas, Observação Participante em 8 municípios intencionalmente escolhidos, Sistematização dos documentos	Roteiro Entrevista Formadoras (B) Questionário Diretoras (C) Questionários Coordenadoras (D) Questionários Professoras (E) Roteiro de Observação (F) Processo de sistematização (G) Registros dos municípios (H)	
Equipes Pedagógicas, Famílias das crianças	Entrevistas por telefone com Formadoras, Questionários WEB com Equipes Pedagógicas, Observação Participante em 8 municípios intencionalmente escolhidos, Sistematização de documentos	Roteiro Entrevista Formadoras (B) Questionário Diretoras (C) Questionários Coordenadoras (D) Questionários Professoras (E) Roteiro de Observação (F) Processo de sistematização (G)	

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

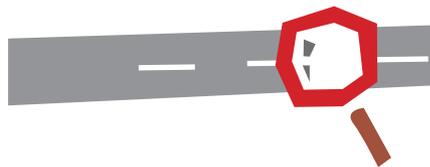
À medida que a matriz foi organizada em função de aspectos sobretudo qualitativos e que o universo do programa abrangia dezenove municípios, o modelo de investigação tornou-se centralmente qualitativo, lançando mão de dois movimentos quantitativos menores. Como quanti e quali eram utilizados de maneira interdependente em busca de melhor compreender o objeto, a avaliação foi definida como um estudo com métodos mistos.

As ações de investigação tiveram início com um olhar geral para dados educacionais dos municípios extraídos de bases de dados do INEP^{viii} e do DATASUS^{ix}. A intenção desta etapa foi compreender condições gerais de educação e saúde das crianças, de forma a analisar as circunstâncias nas quais o programa ingressou em cada um dos municípios.

A segunda etapa de investigação implicou o estudo de toda a documentação gerencial e pedagógica do programa, de maneira a permitir certa sistematização dos três anos de atividades. Do edital de convocação à certificação dos municípios, dezenas de materiais foram analisados, com especial atenção aos relatórios de acompanhamento dos municípios, às agendas dos encontros presenciais e às produções dos próprios participantes.

A terceira etapa inaugurou a fase dialógica da investigação, com a realização de entrevistas com os dirigentes educacionais. À medida que os dezenove municípios não podiam ser visitados em função de limites orçamentários, desenhou-se um roteiro semiestruturado para entrevistas por telefone a ser realizadas por uma pesquisadora com considerável bagagem em pedagogia e gestão educacional. O instrumento passou por um pré-teste *on-going*¹, à medida que era utilizado com os entrevistados. A escolha do perfil da pesquisadora foi uma aposta na necessidade de fazer diálogos de alto nível com os dirigentes, afastando as ligações do registro do telemarketing.

A etapa subsequente implicou entrevistas com as profissionais das secretarias municipais que haviam sido diretamente formadas pelo programa, e que representavam o principal elo sobre o qual se depositavam as expectativas. Roteiros semiestruturados foram desenvolvidos e ajustados em um pré-teste *on-going*, e a impossibilidade de visitar todos os municípios levou a que as mais de cinquenta entrevistas fossem realizadas por Skype ou telefone. Outras duas pesquisadoras com formação em pedagogia e experiência em gestão de programas educacionais conduziram as entrevistas.



A quinta etapa de investigação trazia uma novidade em relação às etapas anteriores. Enquanto até ali a avaliação havia concentrado sua coleta de dados em bases de dados secundários e em entrevistas por Skype e telefone, agora oito municípios foram escolhidos para ser visitados. A escolha intencional definiu municípios que haviam aderido ao programa de maneira firme e moderada, segundo critérios do Instituto Avisa Lá.

A sexta e última etapa da investigação implicou coleta de dados junto às equipes escolares dos dezenove municípios. À medida que os recursos não permitiam a visita e que não se desejava transferir para as secretarias municipais a atividade de aplicação de questionários, lançou-se mão de um questionário virtual^x, a ser respondido por diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de todas as escolas de educação infantil. Como as equipes haviam participado de atividades de EAD, o preenchimento de questionários virtuais não constituiu novidade, ainda que tenha se deparado com dificuldades de acesso à Internet.

Todas as informações produzidas nas seis etapas de investigação foram analisadas numa lógica *ex-post*², tendo em vista a inexistência de informações de linha de base como padrão de comparação. Como destacado anteriormente, a avaliação dirigiu seus esforços de investigação para as condições necessárias para a oferta de educação para as crianças, não entrando em quaisquer lógicas de medição do desenvolvimento ou aprendizagem das crianças.

Ao não gozar de linha de base, bem como não se voltar a medidas do desenvolvimento infantil, a avaliação buscou sua consistência e rigor numa cuidadosa triangulação, abrangendo atores e técnicas de coleta de dados, bem como num intenso processo de análise de conteúdo assentado na perspectiva hermenêutico-dialética^{xi}. No capítulo cinco são apresentados recortes da análise, os quais estão extensamente presentes no relatório final.

1 - Na utilização do instrumento.

2 - Avaliação realizada ao final do projeto.

A OBSERVAÇÃO DAS REALIDADES ESCOLARES

Contatados para autorizar e pactuar detalhes das visitas, os municípios forneceram listas de escolas que foram utilizadas no sorteio de uma escola que receberia a pesquisadora em cada um dos 8 municípios visitados. Com inspiração na etnografia^{xii xiii xiv xv}, a visita procurou garantir a presença das pesquisadoras nas escolas ao longo de uma semana típica, com cinco dias úteis.

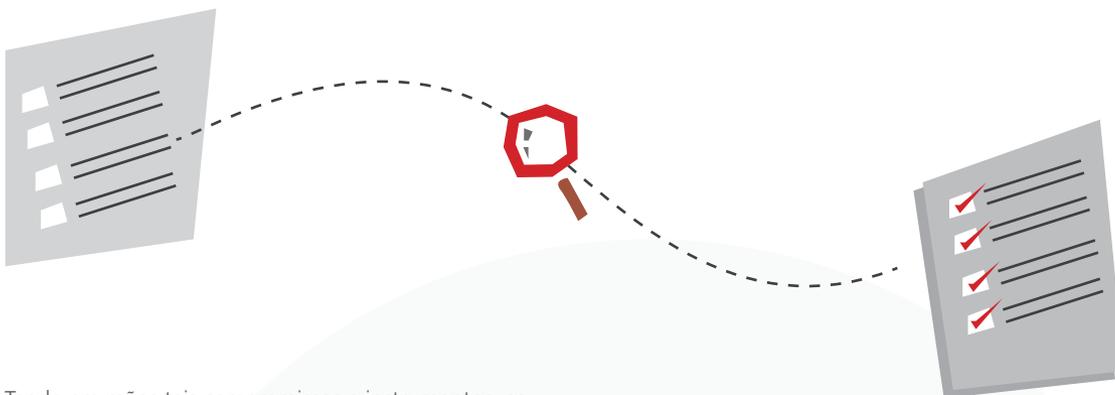
O propósito da residência por uma semana foi oferecer uma perspectiva abrangente da realidade escolar, que pudesse ser tomada como um fractal da realidade da rede de educação infantil. Em uma semana típica, abriam-se possibilidades de experimentar as relações entre escola e comunidade, entre equipe escolar e crianças, crianças e espaço físico, escola e rede municipal e, sobretudo, de melhor compreender as perspectivas éticas, políticas e técnicas de trabalho com as crianças, os modelos mentais e as concepções em disputa, naqueles que são os campos mais íntimos da prática pedagógica.

Quatro pesquisadoras foram selecionadas e preparadas para esta etapa e cada uma delas visitaria 2 dos 8 municípios numa sequência de duas semanas. Cada uma das pesquisadoras havia sido professora e coordenadora pedagógica de educação infantil, além de terem feito pós-graduação na área. Com este perfil, a equipe de avaliação garantia sujeitos habituados à realidade escolar, o que era importante para a natureza do que seria observado.

Um roteiro foi desenhado com base nas DCNEI e a fim de favorecer futuros diálogos com outros estudos, o roteiro foi estruturado segundo sete eixos organizadores dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil^{xvi}, sendo: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho; cooperação e troca com as famílias.

Em cada um dos eixos de observação havia duas ou três perguntas orientadoras, bem como um quadro de evidências a guiar a atenção das pesquisadoras. Ao mesmo tempo em que tal instrumental produzia um enquadre de observação, o preparo das pesquisadoras implicava orientações e diálogos para que as visitas não se constituíssem em prática de controle ou verificação.

Neste sentido, muita ênfase foi dada para que as visitas não se transformassem em: (a) auditoria, vigília e conferência da realidade; (b) formação técnica dos anfitriões; (c) supervisão da prática pedagógica das unidades; (d) planejamento pedagógico ou construção de projetos; (e) consultoria de desenvolvimento da escola ou rede de ensino; (f) mobilização comunitária ou pesquisa-ação.



Tendo em mãos tais compromissos e instrumentos, as pesquisadoras mergulharam em semanas típicas que lhes proporcionaram vivências de muita intensidade subjetiva e de muita produção técnica. As equipes escolares foram receptivas e acolhedoras, e reduziram seus senões e inseguranças à medida que transcorria o tempo de visita e que as pesquisadoras participavam da rotina das escolas. Quanto mais as interações se davam em resposta as demandas das equipes escolares e quanto mais as pesquisadoras sustentavam gestos e falas não cerceadoras, mas sim investigativas (mostrando dúvida), maior era a produção.

Uma vez nas atividades com as crianças e à medida que as pesquisadoras atuavam na condição de “auxiliares”, o que era parte de seu papel, mais as professoras agiam com liberdade, evidenciando concepções e práticas fundamentais à investigação, muitas delas a mostrar contradições e limites.

Ao lado dos diálogos e das interações diretas com as equipes escolares, a livre circulação das pesquisadoras pelas escolas permitia um olhar criterioso para a dinâmica escolar, com suas relações, a ocupação dos espaços, a culinária, a limpeza, as salas e os quintais.

“ TENDO EM MÃOS TAIS COMPROMISSOS E INSTRUMENTOS, AS PESQUISADORAS MERGULHARAM EM SEMANAS TÍPICAS QUE LHE PROPORCIONARAM VIVÊNCIAS DE MUITA INTENSIDADE SUBJETIVA E DE MUITA PRODUÇÃO TÉCNICA. ”

Ao lado do horário de trabalho, os cafés e almoços, a entrada e a saída das crianças, o trajeto para os locais de hospedagem e as conversas noturnas provocadas pelos anfitriões foram degraus fundamentais para qualificar a observação, e importantes espaços para melhor compreender a realidade local. Mantendo um registro escrito diário após todas as atividades, na intimidade de seus aposentos, as pesquisadoras organizavam seu olhar e preparavam novas perguntas de investigação para o dia seguinte.

A semana típica de observação foi então traduzida em um relatório essencialmente descritivo, no qual se esperava o menor volume possível de análise, e a forte presença do relato, da descrição e da caracterização. Com fotografias tiradas em alguns momentos da visita, os relatórios nutriram o processo de análise que ajudou a responder as perguntas avaliativas.

Como se pôde perceber na triangulação das informações, as visitas foram fundamentais na identificação de padrões de mudança nas escolas e, sobretudo, para capturar importantes contradições no cotidiano das escolas.

AS FORÇAS E AS FRAGILIDADES DO PROGRAMA NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO

O conjunto de elementos produzidos pelas seis etapas de coleta de dados foi objeto de intensa análise pela equipe de avaliação, a fim de alcançar a triangulação desejada e produzir informações relevantes. Estão apresentados a seguir extratos desta análise.

PERGUNTA 1. O PROGRAMA CONTRIBUIU COM O FORTALECIMENTO DA GESTÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS PARCEIROS?

O contexto educacional dos municípios parceiros remete a educação infantil a um lugar periférico, de maneira semelhante ao status desta etapa educacional na história brasileira. Mergulhados em redes municipais de educação centralmente ocupadas com um ensino fundamental de grande escala e baixo desempenho, com recursos limitados e crescente pressão, a rede de educação infantil ainda é objeto que demanda expansão, sendo limitado o acesso das crianças às escolas, em municípios marcados por baixas taxas de cobertura.

Sendo um direito recentemente garantido na educação básica, a avaliação constatou a importância de estratégias capazes de aumentar o compromisso dos dirigentes municipais com educação infantil e, ao mesmo tempo, o quanto o programa se baseou em processos que apenas tangenciaram os dirigentes.

Com a pactuação feita de forma remota e objeto de pouco investimento, ela pouco produziu compromissos firmes com as mudanças no nível estratégico, o que se desdobrou em não priorização, ou mesmo em obstáculos para ações operacionais, como compras e reformas.

À medida que o programa atravessou o ciclo eleitoral 2012/2013, foi objeto de uma nova redução de vínculos com os dirigentes. Imerso em expressiva dança de cadeiras, tendo em vista a troca de 70% dos prefeitos, o programa não apresentou estratégias para sustentar a transição, concentrando suas fichas no vínculo com as técnicas em formação.

Sendo quase inexistentes as intervenções no nível estratégico das secretarias municipais, nas políticas, planos, processos de compras e reformas, recursos humanos e priorização orçamentária, foi muito pequena a capacidade do programa influenciar concepções, compromissos e estratégias no nível dirigente das secretarias municipais. Mesmo diante da adesão das mesmas ao ProInfância, o programa criou poucas oportunidades para tornar os dirigentes aliados dos processos de mudança que eram disparados dentro de cada escola de educação infantil, alavancados pelos projetos institucionais construídos na formação.

Outras avaliações demonstram tanto a necessidade quanto os desafios de produzir bons níveis de envolvimento de dirigentes educacionais com mudanças. Não é incorreto, portanto, apontar o pequeno envolvimento dos secretários como uma das variáveis a explicar a baixa penetração institucional do programa, ainda que não se possa eleger-los como salvadores. Há sim o reconhecimento do lugar tanto simbólico quanto pragmático ocupado pelos dirigentes, e uma aposta em que o seu envolvimento mais ativo ampliaria as chances do programa fazer efeito sobre as prioridades, as políticas e as estruturas locais.

Neste sentido, é possível afirmar que o programa falhou em um dos aspectos de seu desenho estratégico, ao não desenhar ações robustas e permanentes de envolvimento dos dirigentes, atores fundamentais ao processo decisório local. Por isso o programa deu contribuições limitadas ao fortalecimento da gestão municipal da educação infantil. Vejamos, contudo, outros elementos.

“ OUTRAS AVALIAÇÕES DEMONSTRAM TANTO A NECESSIDADE QUANTO OS DESAFIOS DE PRODUZIR BONS NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO DE DIRIGENTES EDUCACIONAIS COM MUDANÇAS... ”



PERGUNTA 2. EM QUE MEDIDA O PROGRAMA QUALIFICOU AS EQUIPES TÉCNICAS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARCEIROS EM TEMAS CENTRAIS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

As intervenções de maior peso político, frequência operacional e abrangência temática utilizadas pelo programa dirigiram-se às formadoras. Estas, técnicas em educação infantil servidoras das secretarias municipais de educação dos municípios parceiros. Neste sentido, é bastante positivo o vetor que ilustra os níveis de apropriação teórica e procedimental alcançados por elas.

As formadoras, assim chamadas em função de seu papel junto às equipes escolares, entraram em contato com um consistente arcabouço teórico, tanto nas atividades de EAD quanto presenciais. A leitura de textos, os diálogos para troca e análise de experiências, as sessões expositivas, entre outras, compuseram um rico itinerário formativo, sobretudo no que toca a compreensão sobre a infância, o direito ao brincar, o desenvolvimento infantil e as estratégias pedagógicas mais adequadas para as crianças de 0 a 5 anos.

A conceituação de palavras como brincar, cuidar, autonomia, saúde, arte e estética, em seus recortes para a infância, foi tratada e apropriada de maneira emblemática, configurando um grupo de formadoras que não apenas conheceu e se familiarizou com tais conceitos, mas alcançou níveis de saber significativos, sempre em alinhamento com as DCNEI, o que pode ser percebido pela robustez de seus discursos.

Não foram poucos os casos em que as DCNEI, a Política Nacional de Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil foram descobertos pelas formadoras, conferindo a elas referenciais até então desconhecidos. Ainda que o programa tenha alcançado um grupo heterogêneo de participantes, é notável como todas as formadoras construíram saberes significativos.

Nesta construção, mereceu destaque para elas o papel formador do Instituto Avisa Lá, parceiro executor. Os aportes teóricos, as histórias narradas, as visitas realizadas, as sugestões de leitura e os espaços de troca foram elogiados e reconhecidos como importantes dispositivos de formação.

Ao mesmo tempo, merecem atenção os elementos que drenaram parte dos saberes adquiridos pelas formadoras. O primeiro deles diz respeito às mudanças nas formadoras participantes, o que reduziu a perspectiva processual da formação. As formadoras que ingressaram no programa em 2013 viveram uma experiência mais superficial e acumularam menor capacidade de lidar com os projetos institucionais e com seu papel formador. Já as formadoras que não continuaram no programa, inclusive em função de mudanças nas secretarias, levaram com elas parte da incidência esperada sobre as secretarias e as escolas.

Em complemento à primeira pergunta avaliativa, deve-se destacar que ainda que as formadoras tenham fortalecido bastante seu perfil técnico, na maioria dos casos este fortalecimento não alterou políticas ou procedimentos das secretarias de educação. No plano do preparo de professores, as formadoras pouco alteraram a maneira das secretarias pensarem contratações, carreiras e formação. No plano estratégico, como já se destacou ao abordar a relação do programa com os dirigentes municipais de educação, as formadoras não construíram condições de influenciar prioridades e políticas. Em boa medida, os avanços conquistados são mais dependentes da permanência das formadoras em suas funções (ou de seu crescimento na hierarquia local), do que de movimentos sistêmicos das secretarias de educação.

PERGUNTA 3. EM QUE MEDIDA O PROGRAMA FORTALECEU AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTAS PELAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARCEIROS?

A estratégia de intervenção no cotidiano das escolas esteve direta e quase exclusivamente vinculada às práticas de formação continuada. Neste sentido, o programa pode ser definido como um processo formativo acoplado à rede de educação infantil durante os anos de 2011, 2012 e 2013, com significativo sucesso. Em muitos casos, o programa foi a primeira oportunidade de oferta organizada, permanente e consistente de formação para os profissionais da educação infantil. Nos poucos casos de municípios que já possuíam práticas mais consistentes, o programa somou-se a eles, com sinergia.

A experiência de formação produzida pelo programa atuou assim como um vetor de fortalecimento das práticas de formação nos municípios, intervindo em diferentes aspectos-chave:

- (a) apresentou às redes um razoável universo de teorias e práticas de educação infantil;
- (b) favoreceu o uso de diferentes estratégias formativas, com ênfase no uso de pautas para os encontros, avaliação formativa, tematização e incentivo ao estudo;
- (c) iluminou e favoreceu os papéis de coordenadores pedagógicos e diretores de escolas no papel de formação das equipes escolares;
- (d) estimulou as redes municipais a debaterem e criarem padrões mínimos (bastante concretos) de qualidade para as escolas.

A experiência de formação produzida pelo programa trouxe contribuições significativas para que as necessidades específicas das crianças de 0 a 5 anos fossem melhor percebidas, reconhecidas, valorizadas e tratadas, num movimento de colocar a criança ao centro das práticas pedagógicas. Neste sentido, merece destaque a criação de oportunidades de envolvimento das equipes de apoio das escolas, valorizadas em seu papel cuidador e educador.

“ A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PRODUZIDA PELO PROGRAMA TROUXE CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA QUE AS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS FOSSEM MELHOR PERCEBIDAS... ”



Os avanços alcançados junto às formadoras e no plano da formação continuada deve ser, contudo, relativizado. Aos significativos saberes técnicos acumulados e desenvolvidos pelas formadoras, como já destacado, não correspondeu a mesma capacidade de realizar as formações locais, não sendo possível observar nos municípios saltos tão significativos na prática das equipes escolares (coordenadoras pedagógicas, diretoras, professoras e equipes de apoio), quanto aqueles percebidos nas concepções das formadoras. Há importantes explicações para este fenômeno.

A primeira diz respeito a que as formadoras não encontraram ou produziram condições favoráveis à formação, tendo enfrentado restrições de horário, limitada adesão dos profissionais, escassez de carga horária para os encontros, o que evidenciou o limitado envolvimento das secretarias. A segunda explicação diz respeito a que, enquanto os profissionais do Instituto Avisa Lá gozavam de elevada maestria na formação, o mesmo não se aplicava às formadoras locais. Tanto num plano simbólico quanto pragmático, as formadoras estavam em posição de menor influência e convencimento de seus pares, reduzindo a força da intervenção nos elos da cadeia formativa.

A terceira explicação remonta ao fato de que enquanto as ações do programa se davam de forma direta e concentrada em duas ou três formadoras, que foram cercadas por oportunidades de desenvolvimento profissional (discursos, textos, grupos de estudo, tarefas e supervisões), as realidades nas quais as formadoras interviram nos municípios eram bastante diferentes. Atuaram de maneira mais pontual, utilizaram menos dispositivos de formação, lidaram com diferentes níveis de interesse e adesão das equipes escolares, em cenários menos férteis ao estudo e às inovações.

A quarta explicação diz respeito a que, se houve perdas significativas da potência da intervenção na relação entre formadoras e diretoras e coordenadoras pedagógicas, houve novos níveis de perda de potência quando diretoras e coordenadoras pedagógicas desempenharam seu papel formador junto às professoras e equipes de apoio nas escolas. Tal encadeamento, que não foi homogêneo, mas hegemônico nos municípios, fez com que tenham havido mais mudanças de procedimentos nas escolas, do que de concepções dos profissionais.

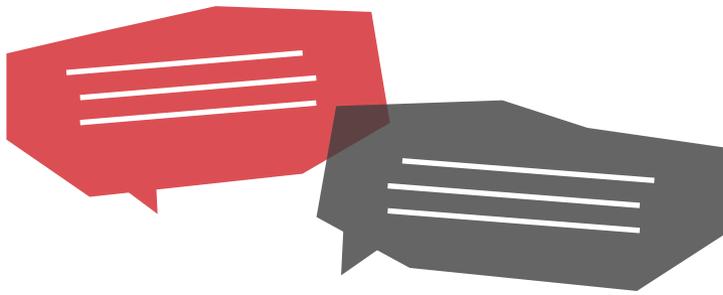
Em outras palavras, algumas importantes novas práticas foram parcial ou integralmente implementados nas escolas, com destaques para o self-service, o uso de louças e talheres de metal, a instalação de saboneteiras líquidas e porta toalhas de papel, a identificação de canecas e escovas dentais, os cantinhos de leitura e brinquedo e as produções infantis nas paredes. Tais práticas passaram a disputar o cotidiano das escolas com aquilo que estava cristalizado, como as paredes com figuras estereotipadas, crianças servidas pelos adultos, uso comum de copos, mistura de escovas dentais, uso coletivo de toalhas de pano, livros fora do alcance das crianças, etc.

“ ALGUMAS IMPORTANTES NOVAS PRÁTICAS FORAM PARCIAL OU INTEGRALMENTE IMPLEMENTADOS NAS ESCOLAS... ”

Neste sentido, cabe destacar que a formação oferecida no programa foi capaz de colocar em cheque muitos dos padrões cristalizados nas unidades, e reverter parte deles, ainda que não seja possível prever, por hora, o quanto os novos arranjos serão capazes de sustentar-se ao longo do tempo. O estímulo que irá perdurar após o término do programa será fundamental para o destino daquilo que começou a se armar como transformação.

PERGUNTA 4. EM QUE MEDIDA O PROGRAMA CONTRIBUIU NA CONSOLIDAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EXPRESSA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Há importantes contribuições do programa na oferta de um novo arcabouço ético-político e novas compreensões teóricas sobre as crianças e educação infantil. Cabe, porém, reconhecer um gradual de influência do programa em resposta à pergunta avaliativa, já que entre as realidades historicamente falhas no tratamento das crianças e a consolidação de novas concepções, cabem etapas, avanços e retrocessos, num processo dialético de produção de cenários.



As análises refutam a ideia de que o programa tenha feito consolidar novas concepções de educação infantil, mas merecem destaque quatro papéis do programa, na linha de produzir ambientes de disputa de concepções:

- (a) iluminar práticas que violam os direitos da criança à educação, ao cuidado e ao desenvolvimento, e que se contrapõe às concepções ético-políticas de vanguarda nesta área, marcadas nas políticas públicas de educação propostas pelo MEC;
- (b) oferecer discussões teóricas e relatos práticos capazes de ajudar os profissionais a modificar suas concepções sobre educação infantil;
- (c) propor experiências e procedimentos assentados em novas concepções ético-políticas, de forma a colocar tais concepções em disputa nas redes escolares e demonstrar o potencial das novas práticas para as crianças;
- (d) colocar em movimento novas possibilidades para o trabalho das professoras, convidando-as sobretudo a rever suas concepções sobre brincar (autorizando-as a brincar e reconectando-as à infância), cuidar (favorecendo o vínculo com as crianças), desenvolver comportamentos leitores (estimulando-as a ler, brincar de ler, valorizar os livros) e qualificar sua relação com a arte (ajudando-as a valorizar as produções, linguagens e manifestações).

Quando a ação formativa somou-se à inauguração de novas unidades financiadas pelo ProInfância, mais resultados foram alcançados nas escolas. Contando com o papel educador dos novos ambientes, centrados nas crianças e respeitadores das necessidades dos profissionais, muito do que se debateu e se propôs nos processos formativos ganhou campo e força.

Considerando, contudo, que a velocidade de construção e entrega de unidades educativas seguiu seu próprio caminho, não tendo sido objeto desta avaliação, não foi possível perceber muitas oportunidades de sinergia entre novos espaços e processo formativo, sendo que apenas 1 das 8 unidades visitadas na observação participante foi construída com recursos do ProInfância.

Quanto às expectativas de que as próprias famílias pudessem dar novos significados à educação infantil, os resultados são mais modestos. Entre suas principais reivindicações está a alfabetização precoce das crianças, o que muitas vezes entra em conflito com as perspectivas das equipes escolares e termina por produzir tensões na relação com as famílias. Ainda que o programa tenha feito alguns esforços para a revisão desta relação, e o ano de 2013 tenha trazido ênfase neste tema, não se pode reconhecer avanços nesta questão.

OUTROS ELEMENTOS

Em complemento aos aspectos já apresentados, cabe destacar que o dispositivo da educação à distância obteve bom grau de sucesso entre as formadoras, que o manejaram e o acessaram com desenvoltura e viram a plataforma como facilitadora.

Merece atenção também o fato de que as limitações de uso do EAD não estiveram na plataforma em si, tampouco nos usuários, mas sim nas precárias condições de acesso à Internet nos municípios, o que fugiu da governabilidade dos parceiros e dificultou o processo formativo. Não há no grupo escolas com acesso à Internet e mesmo nas secretarias de educação o acesso à Internet limitou a constituição de uma cultura digital mais forte, o que poderia contribuir mais para que as formadoras ganhassem mais autonomia de pesquisa e fortalecessem sua própria capacidade de estudo, de acesso a diferentes produções e de desenvolver estratégias pedagógicas lançando mão do apoio remoto.

Quanto às redes de educação infantil, cabe observá-las segundo as categorias de análise propostas por Rosemberg^{xvii} (2001). Tomar as categorias da necessidade, demanda e provimento auxilia na avaliação da relevância e mérito do programa.

O conjunto de redes municipais alcançado pelo programa apresenta lacunas quanto a sua capacidade de cobertura e à qualidade dos serviços oferecidos às crianças. Fruto de um processo histórico que não cabe aqui detalhar^{xviii}, a oferta de educação infantil nunca tomou como eixo o direito da criança à educação, sendo este um estatuto ainda mais recente do que a Constituição de 1988.

Ainda que seja firme corrida para recuperar o tempo perdido e produzir ambientes educativos à luz do direito e dos parâmetros oficiais brasileiros, a oferta é ainda limitada em sua capacidade de dialogar com as necessidades das crianças, das famílias e das equipes escolares. Ainda que o modelo esteja em transição, encerrando, disputas e contradições, as redes encontram-se moldadas pelas compreensões e limites ético-políticos dos dirigentes e equipes escolares, não pelas crianças e suas famílias.

O programa se colocou ativamente como um dispositivo investido do desejo de alterar este eixo, produzindo educação infantil centrada nas necessidades infantis, num explícito convite para que diferentes atores se vissem partícipes desta oferta, deles demandando a revisão de concepções e práticas. A intensidade com que isso foi alcançado e as estratégias que o programa usou para isso já foram aqui analisadas e possuem luzes e sombras, mas suas intenções são um nítido movimento ético-político na direção do que orienta a PNEI e DCNEI.

No plano das demandas, as concepções de educação infantil hegemônicas junto a profissionais e famílias são portadoras de uma série de elementos cristalizados nas escolas, a merecer cuidadosa revisão. As demandas por um período de educação infantil que alfabetize por meio da repetição, memorização e exercícios motores como o traço, a contagem e os primeiros cálculos é um dos expoentes das duras realidades nas quais o programa atuou. De maneira marcante, uma perspectiva de tornar precoce os padrões do ensino fundamental, com demandas por escolas que controlem, organizem, aquietem e produzam um tipo de salto que apressem o ingresso das crianças no mundo adulto, supostamente um mundo de comportamento, obediência, entregas. Nesta dinâmica, o desafio à regra tende a ser compreendido como desobediência.

A criança que manifesta seu incômodo é classificada de “levada” ou “problema”, os espaços que circunscrevem a criança à carteira, à espera e ao silêncio são normalizados, e uma experiência educativa ruim é elevada à condição de modelo inevitável.

Frente a uma realidade heterogênea, mas bastante marcada por demandas de controle, ordem e aprendizagem de letras e números, o programa procurou oferecer outra perspectiva, instalando concepções e procedimentos capazes de colocar em cheque a qualidade daquilo que era considerado normal e bom nas escolas. Outra vez, a intensidade com que resultados foram alcançados e a precisão das estratégias utilizadas com esta finalidade merecem discussão e ajustes, mas não devem restar dúvidas de que a entrada do programa foi exitosa na sua leitura e na sua proposta ético-política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O processo de avaliação produziu importantes respostas às quatro perguntas avaliativas que guiaram o estudo. À luz das análises presentes no relatório final, aqui resumidas, bem como do debate realizado pelos parceiros na apresentação do relatório preliminar, algumas recomendações foram construídas pelos parceiros, relacionando avaliação e reformulação estratégica do programa. Entre elas, merecem destaque:

- O programa terá continuidade em uma nova edição, tanto considerando a relevância de sua proposta ético-política no atual contexto de estruturação da educação infantil no Brasil, quanto a relevância da aliança técnico-política-financeira entre seus parceiros.
- A fim de ampliar o potencial de mérito do programa, sua estratégia de aproximação e pactuação com secretarias municipais será redesenhada, apostando num forte e explícito compromisso dos dirigentes locais, além do desenho de mecanismos de apoio a estes dirigentes para sua sensibilização e preparo técnico-político em educação infantil.
- O tempo de duração da intervenção será mantido em três anos, e novas estratégias serão construídas para sustentar o período de transição implicado nas eleições municipais 2016.
- O programa deverá considerar parcerias voltadas a auxiliar os dirigentes a melhorar processos de licitação e compras, para obras e materiais, de forma a equacionar dificuldades estruturais nesta área. A confecção de protocolos ou guias que, além das especificações técnicas de obras (reformas) e produtos, também auxiliem na celeridade dos processos, pode ser um diferencial para os processos de mudança.

- A participação das formadoras será pactuada de maneira a evitar situações de faltas e desligamentos, o que é determinante tanto para o aprofundamento da qualificação, quanto para o uso mais inteligente e eficiente dos recursos.
- A seleção de municípios levará em conta, de maneira mais cuidadosa, a presença de unidades do ProInfância, ou de outras ampliações e reformas realizadas pelas secretarias de educação, a fim maximizar o potencial da intervenção e produzir saberes que possam ser partilhados com outros atores.
- No plano do acompanhamento, o programa irá considerar pelo menos um momento de visita presencial do parceiro executor. A avaliação deu claras demonstrações de que a não visita aos municípios reduziu a capacidade dos parceiros em compreender as realidades locais (o cotidiano das escolas e equipes escolares), reduziu a possibilidade de diálogos que pudessem ampliar o envolvimento das secretarias municipais de educação e reduziu também a compreensão do lugar, do papel e do estilo das formadoras locais.
- Quanto ao uso da Internet, o processo de seleção dos municípios procurará compreender melhor as reais condições de acesso dos participantes, quando dependentes eles serão de conexões domésticas ou institucionais, tendo em vista que este foi o fator mais limitante do uso da plataforma de EAD.

- i Brasil. Censo Escolar revela aumento de matrículas em tempo integral. Assessoria de comunicação do INEP. Disponível na Internet em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 02/09/2014.
- ii Brasil. ProInfância. Apresentação. Disponível na Internet em <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em 02/09/2014.
- iii DIDONET, V. A Avaliação na e da Educação Infantil. Mimeo. 2011. Disponível na Internet em <http://www.mpsp.mp.br>
- iv Rosemberg, F. Políticas de educação infantil e avaliação. Cadernos de Pesquisa. V43 n.148 São Paulo Jan./Apr. 2013.
- v Bondioli, A; Savio, D. (org.) Participação e Qualidade em educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.
- vi Brandão, D; Ribeiro, A. Teorias de mudança. In. Relatório Anual Move Impacto Social. São Paulo: Move; 2014; p. 7-10.
- vii Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- viii O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Mais informações em <http://www.inep.gov.br>
- ix O DATASUS é uma divisão do Ministério da Saúde que disponibiliza informações que podem servir para subsidiar análises objetivas da situação sanitária, tomadas de decisão baseadas em evidências e elaboração de programas de ações de saúde. Mais informações em <http://www.datasus.gov.br>
- x O Lime Service é uma plataforma de pesquisa na Internet utilizada para coleta e análise de informações, no formato de surveys eletrônicos. Mais informações em <https://www.limeservice.com>
- xi Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3a ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: ABRASCO; 1994.
- xii Gordon, T. et al. Ethnographic research in educational settings. In: Atkinson, P. et al. Handbook of Ethnography. Sage. London/Thousand Oaks/ New Delhi, p. 188-203.
- xiii Ethnography in the study of children and childhood. In: Atkinson, P. et al. Handbook of Ethnography. Sage. London/Thousand Oaks/New Delhi, p. 246-57.
- xiv Ethnographies of work and the work of ethnographers. In: Atkinson, P. et al. Handbook of Ethnography. Sage. London/Thousand Oaks/New Delhi, 2001; p. 220-33.
- xv Stake, R.E. Interpretation. The person as instrument. In: Stake, R.E. Qualitative research. Studying how things work. New York: The Guilford Press, 2010; p.36-55.
- xvi Brasil. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009a.
- xvii Rosemberg, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. Revista Brasileira de Educação. Jan-Abr, 2001, n16.
- xviii Sugerimos a leitura do artigo de Paschoal, JD & Machado, MCG. A história da educação infantil no Brasil. Avanços, desafios e retrocessos dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR online. Campinas. N33, p.78-95, mar.2009.



INVESTIMENTO SOCIAL – DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

EQUIPE GESTORA E TÉCNICA

CARLOS ALBERTO SEIJI NOMOTO –
Diretor de Desenvolvimento Sustentável

EMANUELLE MAGNO O. AMARAL –
Gerente de Desenvolvimento Sustentável

HERICA AIRES –
Analista de Desenvolvimento Sustentável

PARCEIRO EXECUTOR –
Instituto Avisa Lá
www.avisala.org.br

PARCEIRO AVALIADOR –
Move - Avaliação e Estratégia
www.movesocial.com.br
move@movesocial.com.br